

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

КУРС ЛЕКЦИЙ
ПО СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

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

Издание третье, переработанное и дополненное

Харьков
Издательство НУА
2014

УДК 316.74:37(075.8)

ББК 60.562.62.я73-2

К93

Редакционная коллегия

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

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

Рецензенты: д-р филос. наук, проф. *Б. Г. Нагорный*

(Восточноукраинский национальный университет
им. Вл. Даля);

д-р ист. наук, проф. *В. Г. Городяненко* (Днепропетровский
национальный университет им. Олесь Гончара);

д-р социол. наук, проф. *Л. Г. Сокурянская* (Харьковский
национальный университет им. В. Н. Каразина)

Третє видання навчального посібника з авторського курсу «Соціологія освіти», що читається студентам-соціологам Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», істотно допрацьовано і доповнено новими розділами і положеннями, пов'язаними в першу чергу з ухваленням нового Закону України «Про вищу освіту», а також з глибокими сутнісними змінами, що відбулися в Україні в першому і другому десятиліттях ХХІ століття.

Як і попередні видання, даний посібник підготовлений колективом авторів, які більше двох десятків років досліджують процеси, що відбуваються в сучасних освітніх системах, перш за все в українській національній системі освіти. Робота представляє інтерес для студентів, які вивчають курс соціології освіти, а також для дослідників проблем розвитку освіти в сучасному світі.

ISBN 978-966-8558-83-2

© Народная украинская академия, 2014

ВВЕДЕНИЕ

В конце XX века в мире началась эпоха кардинальных изменений в системе образования. Они опирались на появление и бурное развитие новой отрасли знания – науки об образовании. Если в прошлом образование представляло собой одну из сфер деятельности, то начиная с 70-х годов минувшего века оно стало объектом междисциплинарного осмысления и исследования. Образованием в разных его аспектах занялись философская антропология, психология и история, экономика и правоведение, компьютерные и другие науки. Наряду с ними начала складываться и социология образования, как одна из отраслей социологического знания, изучающая в самом общем плане проблемы неравенства в образовании [1; 8]. Постепенно, преодолевая традиционную дидактику, начала вырастать новая наука об учебной деятельности и связанных с нею процессах – Learning science.

Learning science – это исследования того, что делает сам обучающийся в процессе обучения, анализ возможностей формирования у учащихся навыков самообучения, самоконтроля и самоуправления. Речь идет о создании новой культуры образования (learning culture), в пространстве которой человек развивает себя, опираясь на ту или иную систему обучения. В этой культуре формируется способность к конструированию «собственного» знания, необходимого для перехода от понимания условий учебной задачи к ее самостоятельному решению. Инструкционизм («делай как я») в отношениях «учитель – ученик» заменяется конструкционизмом, при котором учитель выполняет иную роль – роль предметного эксперта. Это уже другой тип отношений, «конструктор – эксперт». И это требует новой парадигмы образования, новой системы приоритетов в его дальнейшем развитии.

Основные черты новой парадигмы образования определены в Декларации прав человека, принятой ООН, где отмечено, что

образование должно быть направлено на общее развитие человека, на его постоянное совершенствование. Это принципиальное положение есть почти во всех современных зарубежных программах развития образования, есть оно, естественно, и в основополагающих документах по развитию национальной системы образования в Украине, которая функционирует в правовом поле, основывающемся на Конституции Украины, законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О дошкольном образовании», «О внешкольном образовании», «Об охране детства», Национальной доктрине развития образования и др.

Основополагающими документами по развитию образования в Украине в последние годы стали Указ Президента Украины № 344/2013 от 25 июня 2013 года «О национальных стратегиях развития образования в Украине на период до 2021 года» и Закон Украины «О высшем образовании», принятый Верховной Радой в июле 2014 года [2].

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

Наиболее универсальным определением образования, отражающим изменение его функций в современном мире, является (по мнению авторов данного пособия) определение образования как «целостного феномена», сущность которого заключается в служении человеку, удовлетворении его потребностей в постоянном совершенствовании и самосовершенствовании. Именно в этом состоит главный смысл образования XXI века – оно базируется на высшем синтезе научного гуманизма, развития в личности ума, творческих способностей, духа социальной ответственности, баланса интеллектуальных, этических, эмоциональных и физиологических компонентов индивида.

Социология образования представляет собой специальную социологическую дисциплину, предметом которой выступает система образования как социальный институт и в то же время как особый вид деятельности личности и общества. Иными словами, социологию

образования интересует не только сущность и структура образовательных институтов, но и их взаимоотношения с другими социальными подсистемами и с обществом в целом.

Отсюда неизбежность использования в качестве методологических основ социологического подхода к образованию не только институционального, но и внешнеинституционального – социокультурного и социокоммуникативного подходов. Именно с этих методологических позиций авторы предлагаемого курса лекций по социологии образования рассматривают предмет и метод, сущность, принципы, функции и цели данной отрасли социологического знания, ее место и роль в системе гуманитарных наук.

Данное учебное пособие является третьим, исправленным и дополненным изданием, подготовленным для студентов и преподавателей высших учебных заведений Украины¹. В него включены несколько новых разделов, новые положения и трактовки, базирующиеся на новейших нормативных документах. Так, впервые в пособии представлены такие разделы как «Правовые основы образовательной деятельности в Украине» и «Экономические проблемы развития современного образования», «Неформальное» образование», «Образование и наука». Существенно обновлена литература, рекомендуемая студентам при изучении отдельных тем курса.

Структура пособия соответствует программе учебного курса и включает в себя помимо методологических разделов социальные характеристики современного учебного заведения как объекта социологического исследования, анализ организационного строения образовательных систем, описание структур и функций учебных заведений, их зависимостей от внешней среды, изучение систем

¹ Первое издание учебного пособия «Курс лекций по социологии образования» увидело свет в 2003 г. Это была первая в Украине разработка по социологии образования, которой был присвоен гриф МОН Украины (письмо № 14/1/8-2272 от 02.12.2002). Учебное пособие, рекомендованное Министерством образования и науки Украины для студентов украинских вузов, получило высокую оценку вузовской общественности не только в Украине, но и за рубежом [1, с. 16]. Уже в 2009 г. вышло в свет второе, переработанное и дополненное издание. Принятие новых нормативных документов, и прежде всего Закона Украины «О высшем образовании», потребовало существенной переработки книги, что и нашло отражение в ее третьем издании.

образования как объектов управления и особенностей субъектов образовательного процесса непосредственно в Украине. Оригинальными являются разделы по самообразованию, по раскрытию глобальных проблем образования и особенностей их разрешения в специфических условиях Украины.

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

Курс лекций подготовлен коллективом авторов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»: введение – д-ром ист. наук, проф. В. И. Астаховой; темы I, V – д-ром социол. наук, проф. Е. А. Подольской; тема II – канд. ист. наук Т. А. Удовицкой; тема III – канд. филос. наук, доц. И. И. Шеремет; тема IV – д-ром ист. наук, проф. Е. В. Астаховой; тема VI – канд. социол. наук, доц. М. В. Бирюковой; тема VII – канд. филос. наук, доц. Е. Ю. Усик; тема VIII – д-ром ист. наук, проф. Е. В. Астаховой и канд. социол. наук, доц. Е. В. Бирченко; тема IX – канд. социол. наук, доц. Т. В. Зверко; тема X – канд. социол. наук, доц. И. С. Нечитайло; тема XI – д-ром социол. наук, проф. Е. Г. Михайлевой; тема XII – канд. филос. наук, доц. Н. Г. Чибисовой; тема XIII – канд. социол. наук, доц. О. С. Овакимян; тема XIV – д-ром ист. наук, проф. В. И. Астаховой и канд. социол. наук, доц. Т. В. Топчий; тема XV – д-ром филос. наук, доц. Е. В. Батаевой; тема XVI – канд. экон. наук, доц. Е. В. Астаховой (мл.); тема XVII – канд. юрид. наук, проф. В. В. Астаховым; тема XVIII – д-ром ист. наук, проф. В. И. Астаховой; тема XIX – д-ром социол. наук, проф. Е. Г. Михайлевой. Приложения (глоссарий и список персоналий) подготовлены канд. филос. наук, доц. Е. Ю. Усик.

Члены авторского коллектива – не случайные люди в образовании и социологии. Каждый из них, помимо защиты кандидатской или докторской диссертации по проблемам образования и воспитания,

на протяжении многих лет вел теоретическую и практическую работу, направленную на обновление и совершенствование украинской системы образования, принимал непосредственное участие в разработке программы «Освіта. Україна ХХІ століття», Национальной доктрины развития образования Украины в ХХІ веке, законов Украины «Об образовании» и «О высшем образовании» [2] и других нормативных документов по развитию украинской национальной образовательной системы. Это позволяет надеяться на то, что и третье издание учебного пособия соответствует духу времени и будет положительно воспринято его пользователями.

Литература

1. Глобальная социология образования / под ред. В. А. Ивановой и А. М. Осипова. – Вел. Новгород–Москва, 2012. – 346 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512.

Тема I. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ, МЕТОД

План лекции

1. Проблемное поле социологии образования: историко-генетический анализ.
2. Образование как объект социологического исследования.
3. Предмет социологии образования.
4. Образование в спектре научно-исследовательских подходов и методов социологии образования.

В связи с развитием высоких научных технологий, «общества знания» в современном обществе все более высокие требования предъявляются к образованию. Сегодня оно связано с непрерывным процессом интеллектуального самоусовершенствования, вплетается в современную жизнь очень сложной системой. В результате современная социология образования выходит на более широкое пространство своего применения с необходимостью полипарадигмального освещения современных образовательных проблем. Особое место среди них занимают проблемы выделения объекта и особенностей предмета, а также обоснование метода социологии образования в контексте всего спектра научно-исследовательских подходов к изучению образования.

Проблемное поле социологии образования: историко-генетический анализ

Формально социология образования как самостоятельная дисциплинарная область институционализировалась в 40–50-х годах XX века. В 1960 году в рамках Американской социологической ассоциации (ASA) была создана секция социологии образования, а с 1963 года ASA выпускает научный журнал «Социология образования».

Еще основоположник социологии *Огюст Конт* (1798–1857)

обосновал необходимость обучения позитивному мышлению промышленной элиты и пролетариев в новом индустриальном обществе. Он рассматривал систему образования как важный социальный механизм распространения, передачи и трансформации знаний от поколения к поколению. *Лестер Уорд* (1841–1913) также связывал с развитием образования успех всех социальных реформ, направленных на достижение социального равенства. Он обосновал идею о том, что образование способствует формированию «коллективного разума» общества, направляет ход общественного развития. *Джон Дьюи* (1859–1952) задачей образования считал обучение людей методам познания и преобразования мира. Он доказывал, что школы будущего должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, дифференцированы по классовым признакам (для народа и для правящей элиты).

Основа социологии образования была заложена в функционалистской традиции *Эмилем Дюркгеймом* (1858–1917), который утверждал, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки социологии и для их исследования необходимо использовать социологические методы. Образование и воспитание неразрывно связаны с социализацией индивидов, выступают ее средствами. Именно в процессе воспитания и образования, согласно Э. Дюркгейму, создаются условия для того, чтобы обуздать естественный эгоизм обучаемого. Необходимо приучать человека подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью, как требуемой, так и осознанной. Дюркгейм подчеркивал, что содействие расцвету личности, формирование в индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все в большей степени определяют направленность образования, воспитания, социализации.

В Германии особый толчок развитию социологии образования дали работы *Макса Вебера* (1864–1920), заслугой которого считается разработка проблем взаимодействия социальных институтов и теории бюрократии, на основе которых только и стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы. Выделению социологии образования в специальную область способствовал анализ Вебером социального действия. По его мнению, оно должно соответствовать

двум требованиям: быть, во-первых, субъективно ориентированным и, во-вторых, быть ориентированным на других. Реализация обоих требований непосредственно связана с уровнем развития сознания социального субъекта, умением грамотно и научно обоснованно мыслить и действовать. Макс Вебер обосновал положение о том, что благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что свидетельствует об универсальной рационализации общества. Согласно его концепции, полезность образования для практической и личной жизни состоит: во-первых, в разработке «техники овладения жизнью» – как внешними вещами, так и поступками людей; во-вторых, в разработке методов мышления, «рабочих инструментов» и выработке навыков обращения с ними; в-третьих, в выработке ясности соотнесения целей и средств социальных действий; и в-четвертых, в понимании и уточнении «конечного смысла собственной деятельности».

Таким образом, теоретико-методологические основы социологии образования были разработаны на рубеже XIX–XX веков Э. Дюркгеймом и М. Вебером, которые признаны основоположниками «социологизма» в науке и «понимающей социологии». «Социологизм» сориентирован на абсолютизацию внешней социальной нормы и социально организованного начала в жизни человека, а «понимающая социология» акцентирует внимание не на внешних, а на внутренних духовных началах внешней жизни. Отсюда и два основных направления в социологии образования: структурно-функциональное и социокультурное.

В работах «Социология образования» и «Социология и педагогика» Эмиль Дюркгейм обосновал социальный характер образования и его несводимость к развитию лишь природных задатков индивида. В свою очередь, Макс Вебер показал несводимость знаний лишь к накоплению фактов, информации, ведь индивид благодаря смыслам отражает действительность и понимает ее. Питирим Сорокин и Роберт Мертон также рассматривали образование как социокультурный процесс. И если вначале образование исследовалось как социальный институт, с точки зрения *структурно-функциональной организации* этого процесса и его влияния на развитие социальной структуры общества, то впоследствии социология образования с позиций структурно-функционального анализа постепенно переходит на позиции *социо-*

культурного подхода. В поле зрения исследователей уже попадает образование как вид социокультурной деятельности и культурная ценность как объект усвоения в процессе учения, проблемы гуманизации образования и его социокультурной сущности, региональные и поселенческие проблемы социологии знания и воспитания, социологические проблемы формирования ценностных ориентаций и их роли в системе образования. Таким образом, «линия Дюркгейма» сменяется «линией Вебера», находящейся в тесной связи с экзистенциалистской теорией развития личности и феноменологической социологией знания.

Значимых результатов в анализе предмета социологии образования достиг *Толкотт Парсонс* (1902–1979), который разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам. Он рассматривал образование в качестве одного из ключевых социальных институтов, выполняющего функции социализации в современном обществе.

Существенный вклад в осмысление предмета социологии образования внес и *Карл Манхейм* (1893–1947), который рассматривал образование как способ воздействия на человеческое поведение, как средство социального контроля. Он последовательно выступал против идеологизации науки и образования. Одной из важнейших социальных функций образования К. Манхейм считал формирование особой социальной группы – творческой интеллигенции, с которой связывал надежды на дальнейшую демократизацию всех сфер общества, в том числе и образования. Он с горечью отмечал тенденцию в современной высшей школе: «Из вуза ушел интеллигент, остался интеллектуал».

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

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

- *Теория конфликта* (С. Боулз, Н. Пуланцас, Г. Гинтис, Р. Коллинз,

С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эппл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрейре), которая фокусирует внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества, на классовых противоречиях на основе экономики, а также на противоречиях, основанных на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.).

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

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

- *Критическая социология* обосновывает идею о том, что образование личности – это сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования. М. Янг выделяет тенденции современного образования: 1) коммерциализация и 2) акцент в контексте непрерывного образования на знаниях, необходимых базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне [11].

Как справедливо отмечает украинский исследователь Ирина Денисенко [4], в новых вариантах теоретических конструкций развития современного общества, предложенных ведущими представителями западной системы социально-гуманитарных знаний (от теории риска У. Бека до так называемой «концепции продолжающейся мутации современного общества» М. Вевёвки), можно

наблюдать существенные изменения в интерпретациях его форм взаимодействия с институтом образования. Образование рассматривается как:

- один из ведущих социальных институтов, формирующих у представителей современного общества гражданское сознание, активную гражданскую позицию (ведущую составляющую гражданского общества) (Р. Дарендорф);

- реальное основание науки опыта, которая в обществе риска должна не только развиваться, но быть принята последним как легитимный институт знаний, уполномоченный принимать решения (У. Бек);

- основной механизм формирования новых условий становления мирового сообщества в целом и эффективного функционирования полиархичной модели глобального управления (А. Мартинелли);

- определенная составляющая целой совокупности напряженностей, которые обеспечивают трансформацию современного общества в контексте его дальнейшей демократизации, с ориентацией на ее политические и экономические аспекты (М. Вевёвка).

Перечисленные формы взаимодействия образовательного процесса с другими социальными процессами в контексте новых теоретических построений однозначно подтверждают тезис об усложнении и возрастании роли института образования в современных социокультурных контекстах.

Образование как объект социологического исследования

Объектом социологии образования служат система образования и информация о ней. Такое определение считается общепринятым, однако при его развертывании воз-

никает проблема раскрытия структуры самого объекта.

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

где происходит функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий, где в ходе таких занятий складываются определенные системы взаимоотношения людей. Система образования включает ряд звеньев: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, послевузовское образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров, образование по интересам.

Таким образом, объектом изучения является образование с позиций его социальной природы. Прежде всего, таким объектом выступает система *формального образования*, отождествляемая с процессом образования в целом, поскольку образовательным учреждениям принадлежит в нем решающая роль. Термин «формальное образование» подразумевает:

- во-первых, существование в обществе специальных учреждений и организаций (школ, училищ, техникумов, вузов, институтов повышения квалификации и др.), осуществляющих процесс обучения;
- во-вторых, воплощение в проводимой государством политике в области образования господствующих в обществе культурных стандартов, идеалов и политических установок.

Господствующая в обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, который как бы «задает» объем получаемых знаний, ориентирует на выработку навыков и действий, которые должны соответствовать: во-первых, нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе; во-вторых, нормативным требованиям исполнения распространенных в данном обществе социальных ролей.

Под *«неформальным образованием»* понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками), или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения, Интернета и т. д. Неформальное образование также является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует

духовному развитию, но по отношению к системе формального образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль.

Основными содержательными аспектами понятия «образование» являются следующие:

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

- образование как *система (институт)* – образование как система включает в себя различные по уровню и профилю государственные и негосударственные учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества;

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

- образование как *результат* – образование как результат оценивается на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях. На индивидуально-личностном уровне его результат обуславливается достижением обучающимся определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверением этого соответствующим документом [12].

Содержание образования черпается и пополняется из наследства культуры и науки, а также из жизни и практики человека. Оно является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества. Потенциал современного образования раскрывается через его *социокультурные функции*:

1. Образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Оно является процессом трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также форм общественной жизни. В связи с этим

все выразительнее проявляется зависимость развития отдельных стран от уровня и качества образования, культуры и квалификации их граждан.

2. Образование рассматривается как практика социализации человека и наследственности поколений. В разных социально-политических условиях (и в период реформ) образование выступает стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предыдущих поколений, которые воплотились в исторической традиции. Поэтому образование позволяет удерживать процесс воспроизведения и передачи исторического и социального опыта и одновременно закреплять в сознании молодого поколения новые политические и экономические реалии, новые ориентиры общественного и культурного развития. Социальная функция образования, с одной стороны, характеризуется как подготовка поколения к самостоятельной жизни, а с другой стороны, она закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе.

3. Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и областью массового духовного производства. В целостной системе всех видов и уровней образования происходит накопление и развитие интеллектуального и духовно-этического потенциала страны.

4. Образование представляет собой процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности. В процессе обучения и воспитания осваиваются нормы морали и морального поведения человека в социальной группе и на производстве, в семье и общественных местах, а также правила общения, межличностных и деловых контактов.

5. Образование выполняет функцию развития региональных систем и национальных традиций. Специфика населения отдельных регионов вырабатывает характер педагогических задач. В региональных образовательных системах учитываются образовательные запросы разных социокультурных групп населения.

6. Образование выступает в качестве источника инновационного потенциала нации, является важнейшим элементом формирования человеческого капитала. Это сфера деятельности, где необходимо воспитывать будущих специалистов в духе приоритета инновацион-

ного аспекта развития, где может осуществляться трансформация общественных ценностей в направлении приоритетности творческой работы [1; 2; 7].

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» выделяются две области решения задач высшего образования: первая из них касается распространения образования, подготовки кадров и проведения научных исследований, а вторая – этической роли, автономии, ответственности и прогнозирования: выполнять свои основные функции, соблюдать во всей своей деятельности научную и интеллектуальную этику и требовательность; выступать по моральным, культурным и социальным проблемам при полной независимости и со всей ответственностью; анализировать возникающие социальные, экономические, культурные и политические тенденции, направляя работу в области прогнозирования, предупреждения и предотвращения; защищать и активно распространять универсально признанные ценности, включая мир, справедливость, свободу, равенство и солидарность; пользоваться полной академической свободой и автономией, понимаемыми как комплекс прав и обязанностей, будучи при этом полностью ответственными и подотчетными перед обществом; содействовать выявлению и решению проблем, которые сказываются на благосостоянии общин, стран и мирового сообщества [3].

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

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

1) образование – это *социокультурный феномен*: цели и задачи

его определяются обществом и одновременно образование выступает важным фактором общественного развития, является составным компонентом культуры;

2) образование – это *открытая, гибкая и целостная система* преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

3) образование – это *целенаправленный и непрерывный процесс и результат* развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

4) образование – это *достигнутый гражданином определенный ценз*, который удостоверяется соответствующим документом.

Предмет социологии образования

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

За рубежом обсуждение этой проблемы началось спустя полвека после зарождения социологии образования. Этому предшествовали слишком абстрактные определения, нечетко описывающие предметные границы, строение и приоритеты научной отрасли, а также заведомо узкие трактовки с позиции образовательной социологии. Предмет отрасли сводился к общественному предназначению системы формального образования. Специфика социологии образования обусловлена стремлением представителей различных наук выявить фундаментальные механизмы взаимодействия социальной и педагогической систем, осмыслить роль образования в обществе. Исследователи в области педагогики пришли к выводу, что на эволюцию обучения и воспитания влияют, в первую очередь, общесоциальные факторы, а потому необходимо при анализе социальных взаимодействий учитывать внешкольные аспекты. В то же время формировался и другой путь исследования: от осмысления общей структуры общества к выявлению роли образования в нем.

Определение структуры содержания социологии образования возможно на основе изучения характера её связей с педагогикой. Образовательный процесс характеризуется определенным комплексом взаимосвязанных закономерностей и законов разного уровня общности, которые по отношению друг к другу находятся в

иерархических связях. Посредством принципов и правил фиксируются те закономерности и законы, действие которых в образовательном процессе выявлено и учитывается при его изучении, проектировании и организации.

Поиск фундаментальных механизмов соединения педагогической и социальной систем как раз и стал началом социологии образования, основоположником которой и является Эмиль Дюркгейм. Образование он считал тем образовательным пространством, где усваиваются ценностные ориентации общества, формируются способности и умения достигать наивысшей социальной позиции путем реализации наиболее значимой социальной функции [9, с. 368].

В целом, европейские страны медленнее, чем США, признавали предмет социологии образования в учебных планах колледжей и университетов. Так, один из руководителей национальной системы образования США Уильям Т. Харрис уже в 1893 году утверждал, что никакая философия образования, то есть деятельность по выдвижению целей и обоснованию общественного смысла образования, невозможна без опоры на социологию. Уже в 1898 году Эдвард О. Росс в Стэнфордском университете начал читать курс «Социология для учителей», а с 1901 года там же Дэвид Снедден предлагал курс «Образование и общество». В Университете Кларка в 1902 году Дж. Стэнли Холл читал «Социологию образования», а в Колумбийском университете Генри Сузалло ввел с 1907 года «Образовательную социологию». К 1914 году в 14 вузах США предлагались курсы, называемые «образовательная социология», что позволяло все более четко выделять предмет социологии образования и осмысливать ее проблемное поле. Первый учебник по социологии образования был написан Уолтером Смитом и Дэвидом Снедденом с позиций концепции «социального образования» и издан в 1917 году. В 20-е годы XX века уже в 194 колледжах США читались курсы в этой области, было создано Национальное Общество по изучению образовательной социологии, стали издаваться ежегодники, а позднее – официальное издание «Журнал образовательной социологии» под редакцией Эдгара Джорджа Пейна [8, с. 22].

Однако развитие предмета социологии нередко встречало сопротивление, поскольку ее результаты могли быть истолкованы как

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

Острота социальных вопросов развития образования неизбежно порождала у некоторых ученых и администраторов стремление поставить новую область знания под свой контроль и корректировать ее задачи. Вообще, в период становления социологии образования в начале XX века было не вполне ясно, формируется ли новая отрасль социологии, или это новое знание относится к другим наукам: педагогике, психологии, теории управления образованием.

В целом, утверждение социологической ориентации социологии образования проходило сложно и неоднозначно, под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Политическая реакция в Европе и мировая война способствовали признанию большей ответственности школы за самореализацию личности в социуме. Однако предпочтение в решении этих задач отдавалось альтернативной для социологии образования науке – образовательной психологии, которая рассматривалась как инструмент решения внутришкольных проблем. Через психологию и свойственные ей измерения и тестирования администраторы и учителя школ имели дело с отдельным ребенком, а поэтому чувствовали себя намного уютнее с предметом психологии и поддерживали ее развитие и преобладание над социологией образования. Социология же выводила педагогов и чиновников системы образования на проблематику отношений школы и учителей с различными общественными группами, ставила вопросы эффективности ее управленческих структур и методов, ролей, общественно значимых показателей результативности, отдачи школьного процесса

и т. п. Это вынуждало к признанию за школой гораздо большей социальной ответственности, чем просто передача знаний, и нередко оказывалось значительно сложнее и опаснее для сохранения должности конкретного чиновника или педагога [8, с. 23].

Недостаточная определенность предмета и основных парадигм самой социологии затрудняла утверждение социологической ориентации к социологии образования и обуславливала отношение к ней как к неоформленному, модному течению в рамках наук о школе.

Дальнейшее развитие социологии образования шло в различных направлениях. Если в первой половине XX века сформировались разносторонние социолого-педагогические течения, в которых образование исследуется в контексте культуры и в связи с определенным образом жизни (Дж. Дьюи, Т. Верлен, Е. Гобло и др.), то после Второй мировой войны за рубежом распространялось «естественное» понимание предмета как применение знания, методик и методов социологии к социально-групповым взаимоотношениям внутри образовательных систем и процессов (Ф. Знанецкий, Н. Гросс). Обращалось внимание на отношение между культурами, социальными классами, носителями разных социальных ролей, взаимодействующих в образовании (М. Мид), подчеркивалось значение структуры и функций социальных групп, оказывающих влияние на образовательные системы и процессы. В контексте концепций социальной стратификации акценты ставились на функциях образования в отношении социальной структуры и его взаимодействии с другими социальными институтами (Р. Будон, С. Боулз, Р. Мак-Джи). Неомарксизм ориентировал отрасль на выявление роли школы в увековечении социальных отношений буржуазного общества со всеми его противоречиями и возможностей использования системы образования для культурной подготовки сопротивления трудящихся губительной политике правящего класса (А. Грамши, Л. Альтюссер) [7; 8].

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

В ходе теоретических дискуссий все более утверждалась социологическая трактовка предмета социологии образования и были найдены формы развития и взаимодействия разных уровней и проблемных зон, сочетающие практические интересы системы образования с теоретико-концептуальным развитием отрасли в составе социологии. Например, в США сторонники социологической ориентации постепенно установили свой контроль над научной областью к концу 1950-х годов. Ее новое состояние выразилось в 1963 году в переименовании официального издания «Журнала образовательной социологии» в «Социологию образования». Именно под новым названием журнал перешел от вопросов образовательной морали и сугубо школьных проблем к организации дискуссий о методах и результатах исследований, к обсуждению динамики социальных функций образования в самых разных его секторах на основе статистических данных. Однако дискуссии о природе и целях социологии образования как новой перспективной отрасли не прекращались. Высказывалось опасение возможности отрыва социологии образования от практических забот школы, способности новой отрасли успешно решать собственные вопросы и отвечать собственным интересам [8, с. 27].

Преодолеть этот раскол в сфере зарубежной и отечественной социологии образования удалось благодаря двум обстоятельствам. Во-первых, после открытия массы отраслевых периодических изданий появилась возможность для теоретического диалога и обсуждения исследований независимо от принадлежности к тому или иному направлению. Во-вторых, стала общепризнанной идея, что ученый, претендующий на карьеру или защиту диссертации в области социологии образования, должен сочетать зрелый собственный педагогический опыт и профессиональную социологическую подготовку. Такое принципиальное требование предотвращает поверхностное отношение к проблемам образования и некорректное обращение к методам и категориям социального исследования.

В самой отрасли постепенно сложились два соперничающих направления:

1) *образовательная социология*, которая, в основном, тяготела к практическим нуждам школ, стремилась найти полезные и практи-

ческие решения проблем образования. Предмет отрасли она рассматривала как принадлежность системы образования, стремилась к балансу образовательной психологии с образовательной философией. Такого рода научные и профессиональные подходы в отрасли разрабатывались в рамках:

- *социальной работы*, которая воспринимала образование как средство социального прогресса. Поскольку школа могла служить агентом ценных перемен, то посредством ее люди способны выражать свои взгляды и влиять на будущее развитие общества; технического образования, которое видело в социологии систему инструментов, с помощью которых специалисты в профессиональном обучении молодежи могли преподавать некоторые технологии с лучшей увязкой школьных проблем для учителей и администраторов;

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

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

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

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

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

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

Проблема состояла в том, чтобы эти течения, находясь в ситуации научной конкуренции, не стремились к организационному вытеснению и взаимному поражению [8, с. 24–26].

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

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

2) *«внешнюю»*, то есть взаимодействие образования с обществом, что действительно относится к компетенции социологии.

Большинство профессиональных социологов настаивали на единстве теоретического потенциала отрасли и отвергали подобный раздел предметной области. Они обосновывали положение о том, что исследование внутренних проблем образования (ролевых структур и социальных отношений) не может быть продуктивным без соотнесения с его общей социологической концепцией. В то же время и внешняя проблематика не поддается исследованию в отрыве от внутренней, так как глубокий анализ функций образования в обществе невозможен без изучения того, как эти функции осуществляются через внутренние организационные механизмы и содержание образования [8, с. 26–27].

Объект и предмет социологии образования постоянно развивались, уточнялись в контексте отделения социологии от философии, в связи с разработкой концепций теоретической социологии. Особую сложность вызывало выделение той существенной стороны объекта, которая составляет основной аспект анализа. Задачей социологии образования становится теоретическое рассмотрение образования как элемента социальной и культурной организации общества, как формы воспроизводства социальной реальности. В фокусе социологии образования оказывается формирование общественных потребностей в сфере образования, вопросы его качества и эффективности, социальные характеристики субъектов образовательного процесса и т. п.

Социологию образования, прежде всего, интересуют социальные характеристики образования, влияние на него социальных институтов, социальной макро- и микросреды. Социология образования все в большей степени становится отраслью социологии, изучающей образование как социальный институт, как форму и средство

общественной жизни. Она имеет своим предметом социологическое исследование общих социальных закономерностей образования и воспитания как социального процесса и их функций на всех уровнях взаимодействия общественных сил. Предметом своего рассмотрения социология образования делает систему образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем со всей социальной структурой.

В ходе развития социологического знания социология нередко прибегала к различным метафорам, чтобы охарактеризовать свой предмет (например, «организм», «поле» и т. п.). Согласно П. Штомпке, доминирующий способ познания социальной жизни в наше время определяют две метафоры: «межличностное пространство» и «социальная жизнь». В социологии образования это означает акцентирование внимания не только и не столько на отдельных людях, но и на том, что происходит между ними, как трансформируются отношения в сфере образования под влиянием различных факторов. Вторая метафора подчеркивает, что пространство между людьми не остается неизменным, статичным, а постоянно меняется, «живет» благодаря действиям субъектов в системе образования. В связи с этим социология образования предстает как наука об обучающихся и обучающихся, которые действуют в поле взаимоотношений друг с другом («в межличностном пространстве») и придают этому полю динамику постоянного функционирования и формирования (то есть поддерживают «социальную жизнь») [10].

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

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

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

- во-вторых, устойчиво ли функционируют национальные системы, ступени и типы образования (и здесь интересы социологии образования совпадают и пересекаются с интересами сравнительной педагогики);
- в-третьих, имеется ли асимметрия (разрыв, несоответствие), дисфункция и диспропорция в подготовке кадров;
- в-четвертых, качество профессиональной подготовки специалистов и уровень их конкурентоспособности;
- в-пятых, стимулы и мотивации к получению образования у разных социальных групп населения в условиях реализации рыночной модели экономического и социального развития общества;
- в-шестых, закономерности взаимодействия образования, обучения и воспитания с гражданским обществом;
- в-седьмых, механизм интеграции, взаимодействия наук, исследующих систему образования.

Все исследования в социологии образования объединены по двум направлениям:

- *внутриинституциональное*, охватывающее внутренние проблемы образования как социального института и социальные аспекты деятельности субъектов образования;
- *внеинституциональное*, т. е. все исследования социальных аспектов взаимодействия образования с другими социальными институтами.

Социология образования может быть представлена в виде двух структур:

1) *теоретико-концептуальное содержание*: основные категории: культура, образование, воспитание, социализация, учение, личность; социальная детерминация образования, социокультурная организация сферы образования, эффективность образования;

2) *технологическая последовательность познавательной деятельности*: теоретическая концепция: гипотезы, категории, законы, принципы; методы и технологии: диагностика, моделирование, прогнозирование, проектирование; фактический материал: данные диагностики и прогнозирования; проекты и модели социокультурной деятельности.

В нашей стране решение вопроса о предмете отрасли было долгое

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

По мнению украинского исследователя Т. Г. Каменской, в фокусе исследовательского интереса данной социологической отрасли оказываются:

- традиционная институциональная сфера образования (образование как социальный институт с его внутриинституциональными, внешнеинституциональными функциями, с межинституциональными и межорганизационными связями);
- конструктивно-формирующие и преобразующие личностный и общественный потенциал процессы, механизмы, явления;
- сфера образцов, моделей и символов преобразования индивидов;
- распределение образовательных услуг в условиях рыночной экономики;
- образовательный потенциал в системе духовных и культурных достижений общества (искусстве, религии, народных традициях, преданиях);
- политико-идеологическое влияние на образование в обществе;
- образование в глобализационно-интеграционных процессах;
- образование и проблемы распределения знания в современном обществе [6, с. 5].

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

1. Образование является, во-первых, относительно *самостоятельной подсистемой* общества со сложной совокупностью

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

2. Во-вторых, оно рассматривается и как *социальный институт* с рядом функций в отношении общества, всех его подсистем и уровней социальной организации и обеспечивает преемственность и органичное развитие отрасли в составе социологической науки, четкие взаимоотношения со смежными отраслями социологии и другими социальными науками. Образование как институт характеризуется особой системой функций, ориентированных на определенные общественные потребности. Выполнение этих функций способствует, с одной стороны, поддержанию целостности и развитию общества и, с другой стороны, воспроизводству самого института образования. Эти потребности, трансформируясь через социальные интересы общества и групп, доводятся тем или иным способом до сведения системы образования и так приобретают форму социальных заказов. Например, одной из функций образования является воспроизводство профессионально-образовательного состава населения.

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

Образование представляет собой социальную подсистему,

имеющую собственную структуру. В качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности, а также: наличие объективного статуса людей в определённой сфере деятельности, совокупность ролей, исполняющихся людьми, ассоциированных в рамках данного социального института (если статус определяется объективными потребностями, то социальная роль выступает, как процесс его реализации), наличие социальной нормы, которая выражает меру, с помощью которой определяется стандарт поведения людей, оценивается их деятельность и определяются санкции. Но и социальные нормы являются условиями выбора ролевого поведения и способ её измерения (поощрение и порицание); они организуют и регулируют деятельность людей и их взаимоотношения в рамках единого социального института [1; 2; 12].

Образование как институт определяется двумя аспектами – социальным и культурным, – первый отражает структурную сторону социального института, второй – функциональную сторону, определённый способ его деятельности. Их взаимодействие обуславливает развитие и самосохранение института [7].

Таким образом, социология образования – это отрасль социологической науки, которая изучает закономерности стихийной и организованной социализации подрастающего поколения и других групп населения, исследует становление, построение и функционирование школы, других учебных заведений, анализирует общественные нормы организации, управления и контроля за преемственностью исторического, научного и культурного опыта. Социология образования рассматривает образование как особый социальный процесс, систему сложных педагогических отношений, социальную организацию обучения и воспитания, социальный институт и подсистему всей социальной системы, а также особую разновидность продуктивной общественной деятельности – специфическую форму общественного производства и потребления [9, с. 367].

Предметом социологии образования выступает изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных

общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности. В такое представление предметной области социологии образования органично вписываются любые отдельные социальные проблемы образования, которые нередко порождают относительно самостоятельные направления этой отрасли социологической науки – социология общеобразовательной школы, социология высшего образования, социология учительства, социально-ролевые социологии и т. п. В целом же, проблемы социологии образования все в большей степени выступают не просто предметом дидактики, а составляют междисциплинарное поле исследования различных аспектов образовательной деятельности.

**Образование в спектре
научно-исследовательских
подходов и методов
социологии образования**

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

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

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

дополняемость, а не абсолютизацию различий. *Педагогика* занимается изучением процессов и результатов овладения системой знаний, формирования мировоззрения и нравственных качеств. *Психология* изучает влияние образования на формирование личности, зависимость эффективности образования от развития психики обучаемых. *Социальная психология* рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации. Социальная психология исследует прежде всего поведение человека в структуре организационно опосредованных норм, ценностей и целей. Ее интересует, какие законы и социальные технологии должны лежать в основе организации учебной деятельности, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию.

Социологию же интересует, как благодаря образованию человек включается в социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет социальные роли. Обеспечивая взаимодействие различных наук на прикладном уровне, с позиций которых изучаются проблемы обучения, воспитания и становления личности, социология сама обогащается, развивается и дифференцируется как теоретическая и практическая наука, что проявляется во все более четком выделении социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины. Именно социология образования становится той областью науки, которая обеспечивает взаимодействие всех причастных к образованию научных дисциплин: педагогики, психологии, этики, культурологии, политологии и др. Социология образования изучает не только институты и организации сферы образования, но и конкретный механизм их функционирования, а также способы регулирования.

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

поиска. «Вторичный» подход: использование социологических методов в процессе исследований, проводимых в рамках специальных дисциплин (в педагогике, психологии, этике, антропологии и др.). При таком подходе социология имеет подчиненный характер, ведь непосредственный предмет исследования остается в рамках какой-то из обозначенных наук и не выходит за ее пределы. Социология же выступает просто как инструмент для решения задач других наук об образовании. «Первичный подход»: изучение объектов системы образования ведется с точки зрения предмета социологии и ее метода, а все психолого-педагогические аспекты просто служат для теоретического представления о данных объектах и отношениях между ними. Основополагающим для социологии образования является именно «первичный» подход, ведь она решает конкретные, специфичные для своего предмета и метода задачи.

Существует множество подходов к образованию, а также несколько типов их систематизации. Их разделяют на общенаучные (системный, деятельностный, институциональный, социокультурный, коммуникативный, аксиологический, процессуальный, конфликтологический) и специальные (социально-бихевиористский, функционалистский, конструкционистский, компетентностный, моралистский и др.). Украинский исследователь В. В. Чепак выделяет междисциплинарные подходы (педагогический, философский, экономический) и монодисциплинарный, то есть собственно социологический, который, по сути, является институциональным [6, с. 23].

В целом же в науках об образовании получили свое оформление следующие современные подходы:

1. *Холизм*, то есть признание целостности во всех системах и процессах, близости с природой, что придает новый смысл гуманизации образования, выдвигая на первый план три главных условия: изменение личностной культуры, возрастание потребности в независимости и расширение сферы своей ответственности [6, с. 24].

2. *Антропологический подход*, предполагающий фило- и онтогенетические (био- и культуросообразные) предпосылки воспитания, опирающийся на рефлексию, то есть наблюдение самого учащегося с помощью педагога за психической реальностью, контроль опыта, сопоставление «желаемого» и «реального». Его разрабатывали

К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, И. Кант, В. Соловьев, Г. Гадамер и др.

3. *Синергетический подход*, базирующийся на теории самоорганизационных систем, выдвигающий в качестве условия для эффективного взаимодействия обучающихся и обучающихся наличие образовательной среды с взаимопроникновением энергии трансляции знаний, информации и энергии постижения. Благодаря работам И. Пригожина и И. Стенгерса, образование рассматривается: в первую очередь, как процесс воссоздания системного (соэнергетического) эффекта приращивания энергии при воссоединении усилий учащегося и педагога; во вторую – как процесс выработки культуры согласия у конфликтующих объектов; в третью – как взаимоинтеграция формальной организации процесса и спонтанных креативных повседневных практик, интуитивных находок [6, с. 31].

Основными характеристиками образования с позиций этих философских подходов становятся: во-первых, гуманизация образования посредством изменения личностной культуры; во-вторых, возрастание потребности в независимости и расширение сферы ответственности; в-третьих, способность к самоизучению, самосознанию и самопреодолению своего несовершенства; в-четвертых, воссоздание системного эффекта приращивания энергии усилиями всех субъектов образовательного процесса и создание самоорганизующейся образовательной среды; в-пятых, выработка культуры согласия и взаимоинтеграция формальной организации и спонтанных повседневных образовательных практик.

4. *Морализм* (Дж. Дьюи, Л. Ф. Уорд, Д. Э. Пэйн, И. Кант и др.), воспринимающий образование как панацею от социальных бедствий. С позиций моралистского подхода, образование рассматривается как социализация личности в воспитательно-образовательном процессе на основе формирования моральных принципов. Тяготая к морализаторскому типу коммуникаций с учащимися, педагоги допускают расхождение декларируемых, пропагандируемых педагогами принципов поведения с их реальными поступками.

5. *Конструктивизм*, рассматривающий образование как активное формирующее воздействие на индивидов и группы по двум направлениям – в воспитании личности (Э. Дюркгейм, Дж. Уайт и др.) и в

процессе оснащения личности знаниями (Г. Спенсер, П. Сорокин, М. Шелер, К. Манхейм, М. Вебер, П. Бергер, Т. Лукман, К. Джерджен и др.). В современных условиях конструктивизм предполагает построение эффективного коммуницирования между преподавателями и учащимися, смещение акцента с индивида на отношения. Это своего рода демократизация образовательных практик, приводящая к разрушению дисциплинарных границ, к помещению дисциплинарных дискурсов в социально-релевантные практики, а образовательных практик – в область социальных проблем, а также к переходу от предметно- и детоцентрированных способов образования к фокусировке на отношениях [6, с. 42].

6. *Институционализм*, рассматривающий образование как устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией. Институциональный подход выработал общенаучную концептуальную модель образования, включающую в себя: выполняемые образованием функции и их динамику, действующих в образовании субъектов, социально-организационную структуру образования, роль и долю образования в общественном производстве, отношение системы образования к инновациям и модернизационным процессам в обществе. В соответствии с этой моделью в Законе Украины «О высшем образовании» четко обозначены цель и задачи высшего учебного заведения. Стремясь обеспечить условия, необходимые для получения личностью высшего образования, подготовку специалистов для потребностей Украины, вуз должен: во-первых, осуществлять образовательную деятельность определенного направления, обеспечивающую подготовку специалистов определенных образовательно-квалификационных уровней и соответствующую стандартам высшего образования; во-вторых, осуществлять научную и научно-техническую, творческую, спортивную и оздоровительную деятельность; в-третьих, изучать спрос

на отдельные специальности на рынке труда и содействовать трудоустройству выпускников; в-четвертых, обеспечивать культурное и духовное развитие личности, способствовать повышению образовательно-культурного уровня граждан и т. п. [5].

Институциональный анализ, применяемый в рамках социологической науки к системе образования, направлен на выявление роли и места образования в совокупной системе общественных отношений, устанавливает степень адекватности выполняемых им функций потребностям социальной системы в целом, а также определяет характер взаимосвязей между системой образования и другими социальными институтами. Кроме того, осуществляется исследование внутренней структуры образования, включающей присущие ему социальные роли, статусы и виды деятельности в рамках формальных организаций [1; 12].

7. *Функционализм*, придающий функциям образования в обществе позитивное значение. Н. Смелзер, опираясь на разработки Э. Дюркгейма, обосновал идею о том, что система образования предназначена для усвоения преобладающих в обществе ценностей и формирования единого национального сознания. Разновидностью функционализма он считает «Теорию человеческого капитала», а образование воспринимает как «фильтрующее устройство» и как капиталовложение в будущее [5, с. 49]. Функционализм акцентирует внимание на следующих функциях образования: социальная, культурная, социально-экономическая, социально-политическая, функция социализации, функция социальной дифференциации.

8. *Морфо-генетический подход*, разработанный А. Арчер, которая определяет образовательную систему как общенациональное и дифференцированное объединение институтов, взаимосвязанных между собой и предоставляющих формальное образование. В каждом цикле структурные условия создают контекст для социальной интеракции, завершающейся структурными изменениями. Цикл завершается созданием новой структуры, которая инициирует следующий цикл [6, с. 55].

9. *Деятельностный подход*, с позиций которого образование представляет собой развитие психики в определенных стадиях (в филогенезе и онтогенезе), где посредством уподобления учащегося

субъекту обучения у учащегося формируется образ воспроизводимой деятельности, осваиваются последовательно структурные позиции деятельности.

10. *Общностный подход*, в фокусе которого находится учительство как элемент (отряд, группа, страта) социальной структуры общества, как составная часть интеллигенции, являющаяся носителем социальных и культурных черт этой социальной группы, и как общность, занимающая специфическую позицию в политических отношениях и процессах. Эта социально-профессиональная общность занимается сложным интеллектуальным, преимущественно ненормированным трудом, который накладывает отпечаток на весь образ жизни социальной общности учительства [6, с. 65].

11. *Компетентностный подход*, направленный на изучение условий расширения возможностей развития личности при решении задач в ситуации роста разнообразия и неопределенности [7; 12].

12. *Конфликтологический подход*, нацеленный на анализ устойчивых конфликтологических сфер (противоречия, вызываемые содержанием учебных программ; технологии противодействия знаниям; конфликты на почве этно-национальных и расовых отношений; межпоколенческие конфликты отцов и детей и т. п.).

13. *Пространственно-временной подход*. Связь образования и времени обнаруживается: в изменчивости образования во времени (в этапах его развития); во временных затратах на образование индивидов; в возрастании или сокращении времени при самообразовании, непрерывном образовании; при несоответствии пространственно-временной перспективы развития образования на индивидуальном-личностном и социальном уровнях. Пространственные параметры устанавливаются на стыке образовательных региональных, локальных и личностных пространств с единым образовательным пространством.

Именно благодаря разработке этих подходов социология образования успешно выполняет интегративную роль, что проявляется в реализации следующих функций:

1) оставаясь наукой на теоретическом уровне, она выполняет методологическую функцию при проведении исследований проблем

образования и в рамках узкоспециальных дисциплин, и в рамках конкретно-практического решения;

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

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

Выводы

Таким образом, институционализовавшись в середине XX века как самостоятельная социологическая теория, социология образования выступает на сегодняшний день как отдельная отрасль социологического знания. Она представляет собой бурно развивающуюся специальную социологическую теорию, которая: 1) обеспечивает интеграцию социально-гуманитарных наук, изучающих образование, взаимосвязь с другими специальными социологическими теориями; 2) изучает не только институты и организации сферы образования, но и конкретный механизм их функционирования и способы регулирования.

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

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

Можно выделить два основных подхода к обозначению предметной области социологии образования: это дисциплинарная область социологии, исследующая социальные аспекты образования, закономерности взаимодействия образовательной системы как социального института и социальной организации с обществом социальными группами и личностью; это узкая предметная область, объединяющая исследователей, которые интересуются формальными учебными заведениями и учреждениями – школами, колледжами, университетами и т. п., а также процессами обучения в них и связью между ними и другими институтами общества. Предмет и объект социологии образования включает в себя учебные заведения, их системы, управление ими, организацию и структурирование, уровни образования, взаимодействие групп в учебных заведениях, социальные роли учителя и администратора.

Социология образования – это отрасль социологической науки, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому. Это такая дисциплинарная область социологии, которая объединяет теории, концепции и исследования социального института образования и его связи с другими социальными институтами. Социология образования занимается не просто дидактическими проблемами, а представляет собой междисциплинарное поле исследования различных аспектов образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Образование непрерывное / В. И. Астахова // Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е. Ю. Усик; [сост.: Астахова В. И. и др.]. – Харьков: Изд-во НУА, 2007. – С. 262–263.
2. Астахова Е. В. Непрерывность образования как основа новой образовательной парадигмы: взгляд из Украины / Е. В. Астахова // Вестник АПН Казахстана. – 2011. – № 5 (43). – С. 3–8.
3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО. Париж, 5–6 окт. 1998 г. // Alma mater. – 1999. – № 3. – С. 29–35.
4. Денисенко І. Освіта & сучасне суспільство: проблеми концептуального осмислення / І. Денисенко // Новий колегіум. Науковий інформац. журн. – 2013. – № 2 (71). – С. 10–14.

5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Вища освіта. Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні і за кордоном. 14 лип. 2014 р. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny>

6. Каменская Т. Г. Социология образования: традиции и перспективы : учеб. пособие / Т. Г. Каменская. – Одесса : Печатный дом, 2013. – 172 с.

7. Подольская Т. В. Современное образование в ситуации постмодернизма: каковы плюсы и минусы? / Т. В. Подольская // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт, эмпирические исследования : материалы XVI Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана (90-летие со дня рождения), 21–22 марта 2013 г., Екатеринбург /ред. кол.: Грунт Е. В., Кораблева Г. Б., Комлева Н. А., Меренков А. В., Рыбцова Л. Л., Старшинова А. В. – Екатеринбург : УрФУ. – С. 1093–1103.

8. Современная социология образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с. – (Alma Mater).

9. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. – (Енциклопедія ерудита).

10. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – 625 с.

11. Young Michael F. D. Sociology of Education as Critical Theory / Levinson D. L., Sadovnik A., Cookson P. W. Jr. (eds.) // Education and Sociology: An encyclopedia. – NY, London, NY : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 559–570.

12. Podolskaya I. A. Concept of lifelong learning: correction of the paradigm in the context of europeanization of education in Ukraine / I. A. Podolskaya // Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development : proc. of the 11-th int. conf., Minsk, September, 27–28, 2013 / Minsk Institute of Management; arr. V. V. Hedranovich; sci. ed. V. V. Hedranovich and N. V. Susha. – Minsk, 2013. – Vol. 11. – Pt. III. – P. 26–30.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова структура объекта социологии образования?
2. Что является предметом социологии образования?
3. В чем состоит специфика социологии образования и какие научные подходы разработаны в ее рамках?

Темы реферативных сообщений

1. Проблема предмета социологии образования: социально-системные и институциональные характеристики образования.

2. Этапы институционализации социологии образования как самостоятельной дисциплинарной отрасли.
3. Содержательные аспекты понятия «образование».

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Роль социологии образования: насколько реальны заслуги в разработке научно-исследовательских подходов и методов.
2. Аргументы в пользу выделения социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины: актуальность, специфичность, уникальность... Что еще?
3. Проблемное поле социологии образования в контексте цивилизационных процессов: основные точки концентрации.

Тема II. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

План лекции

1. Взгляды на образование в теоретических концепциях социологов XIX – первой половины XX века.
2. Институционализация социологии образования в 60–80-е годы XX века. Формирование научных школ.
3. Социология образования на рубеже XX–XXI веков: тенденции, противоречия и проблематика исследований.
4. Украинская школа в социологии образования: этапы становления, специфика и проблематика исследований.

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

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

нию и карьере. Но социологические подходы к изучению образования сформировались гораздо раньше.

Взгляды на образование в теоретических концепциях социологов XIX – первой половины XX века Истоки социологического подхода к образованию восходят к периоду возникновения социологии как «позитивной науки». Предпосылки зарождения этой отрасли социологии связаны с именем О. Конта (1798–1857).

Исследуя общество своего времени, он пришел к выводу о возникновении нового типа общества – научного и индустриального, характерным для которого становится научное мировоззрение, сменившее теологическое. Отсюда вытекает и путь преобразования общества, состоящий в обучении позитивному мышлению. История человечества, согласно О. Конту, – это история становления позитивной мысли и, кроме того, история обучения позитивному всего человечества.

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

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

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

Концептуальные взгляды на образование Дж. Дьюи изложены

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

Начало самостоятельной разработки теоретических проблем в данной области положил французский ученый Э. Дюркгейм. Французский социолог рассматривал социологические проблемы образования в тесном единстве с воспитанием. Изначальным, в его понимании функционирования общества и общественных институтов образования и воспитания, выступает понятие социального факта, на котором основывается вся его социология. По определению Э. Дюркгейма, «социальным фактом является любой устоявшийся или нет способ сделать индивида восприимчивым к внешнему принуждению и, кроме того, способ, общий для данного социального пространства, существующий независимо от своих индивидуальных проявлений» [10]. Из этого определения следует, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки социологии и для их исследования под таким углом зрения необходимо использовать социологические методы. Давая оценку значимости образования для развития индивида, Э. Дюркгейм приходит к выводу о том, что и воспитание, и образование по своей природе неразрывно связаны с социализацией индивида, выступают ее средствами.

Выделение социологии образования в специальную область исследований в Германии связывают с деятельностью М. Вебера и К. Мангейма. Благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что, по мнению М. Вебера, свидетельствует об универсальной рационализации общества. Роль системы образования, науки для обеспечения «интеллектуалистической» рационализации М. Вебер видит не только в расширении знаний

о жизненных условиях, в которых приходится существовать, но и в принципиальной неограниченности возможностей познать все это. Полезность знаний, образования для практической и личной жизни человека состоит, по его мнению, в разработке «техники овладения жизнью» – как внешними вещами, так и поступками людей; разработке методов мышления, «рабочих инструментов» и выработке навыков обращения с ними; выработке ясности соотнесения целей и средств социальных действий; понимании и уточнении «конечного смысла собственной деятельности». В конечном итоге образование, наука призваны служить делу самосознания и познания фактических связей между фактами, явлениями и процессами социальной жизни.

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

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

Так, еще один известный социолог Т. Парсонс (1902–1979) выдвинул и разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам. Дальнейшая их реализация протекала в направлении изучения школ, классов, неформальных групп учащихся как элементов социальной системы – учебного заведения, а также социальных процессов, протекающих в нем, – внутригрупповых отношений и морально-психологического климата, источников конфликтов и роли преподавателя.

С начала 70-х годов XX века в связи с проявлением кризисных явлений в образовании проблематика исследований в социологии

образования переместилась на изучение проблем доступности образования, образа жизни учащейся молодежи, ее взаимоотношений с педагогическим персоналом. Изучалась роль образования как фактора «выравнивания шансов» и канала социальной мобильности. Так, неравенство шансов на получение образования Р. Будон связывает с неравными возможностями дальнейшей карьеры представителями «элитарных» и «неэлитарных» слоев населения. Это, по его мнению, является одной из социальных причин, угрожающих стабильности общества.

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

Проблемы образования занимали значительное место и в изучении социальной действительности Н. Смелзером. Этот известный социолог внес значительный вклад в многогранный анализ системы образования, а именно показал особенности образования как социального института, проанализировал особенности положения государственного и частного образования в системе образования в целом, рассматривал специфику различных моделей образования, соотношение централизации и децентрализации в управлении образованием, особенности положения и поведения различных социальных групп в процессе образования, выделил основные социальные факторы, в той или иной степени влияющие на систему

образования, подчеркивая при этом, что образование является первостепенным фактором, влияющим на мобильность личности.

В своих исследованиях Н. Смелзер не обошел вниманием и такой важный аспект, как определение социальных функций образования. Современные исследователи, изучающие эту проблематику, отмечают, что именно этот выдающийся социолог был «первым, кто сделал попытку классифицировать представление социологов о функциях образования в зависимости от научных представлений...» [33].

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

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

Значительный вклад в развитие современной социологии образования внесли такие известные ученые, как П. Бурдьё (Франция), Дж. Коулмен (США), Дж. Флауд (Англия), Б. Саймон (Англия) и другие.

Так, изучению проблем образования была посвящена специальная работа Б. Саймона, в которой исследователь проанализировал изменения в системах образования ведущих стран мира (США, Франции, Англии и др.) и их социальные последствия. При этом особый акцент был сделан на взаимоотношении образования и общества. Давая оценку этому взаимовлиянию, Б. Саймон отмечает: «само понимание взаимосвязей между образованием и обществом меняется с течением времени, степень заключенного в нем оптимизма или пессимизма ...зависит от экономической ситуации. Иными словами,

взгляды, подчеркивающие важность роли образования, находят поддержку в периоды оживления экономики, в то время как в период экономических спадов становятся популярными прямо противоположные идеи». Кроме этого, Б. Саймон подчеркивает исключительную роль образования в современном мире, отмечая, что его следует рассматривать как способ формирования человека внутри общества.

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

Проблемам влияния уровня развития общества на развитие образования посвящены исследования известного американского социолога Д. Хоманса, который четко сформулировал тезис о том, что степень распространения образованности в обществе всегда коррелирует с уровнем индустриализации общества. Именно в индустриальных обществах, в отличие от обществ аграрных, значительно большее количество людей подготовлено к тому, чтобы получать вознаграждение за деятельность, которая требует быть более образованным. Таким образом, на получение образования в этих обществах смотрят как на деятельность, которая в большей степени вознаграждается (говоря другими словами – больше оплачивается). Именно поэтому значительное количество людей стремится научиться писать и читать, а в дальнейшем и оплачивать свое обучение.

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

Основными предпосылками ее становления и развития являются, с одной стороны, развитие и усложнение самой системы образования,

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

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

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

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

Дореволюционная литература, которая в той или иной степени может быть использована при социологическом изучении проблем образования дореволюционного периода, представлена в большинстве своем публицистическими статьями, немногочисленными юбилейными изданиями, изданными речами и докладами государственных деятелей в области образования, руководителей вузов, справочными изданиями. Эти работы, написанные профессорами, преподавателями, чиновниками, представляют собой достаточно объективную хронику

деятельности Министерства народного просвещения, отдельных высших учебных заведений и содержат ценный фактический и статистический материал, социологический анализ которого позволяет изучать социальные проблемы образования, причины их возникновения и специфику разрешения.

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

Кроме этого, в конце XIX – в начале XX века развернулась общественная дискуссия об организационных формах высшего педагогического образования, то есть в центре внимания общественности оказался еще один субъект процесса образования – учителя и проблемы их подготовки. В результате было принято решение – осуществлять подготовку учителей на базе университетского образования.

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

Характерным образом строились и социологические исследования в области педагогики и воспитания. Они проводились в двух

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

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

Институционализация социологии образования в 60–80-е годы XX века. Становление социологии образования, как и социологии в целом, началось в шестидесятые годы и было тесно связано с развитием других смежных областей знания: социологии молодежи, социологии семьи, социологии культуры, социальной психологии, педагогико-социологических исследований и др. Поэтому социологию образования, особенно в период ее развития, трудно вычленить в «чистом виде».

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

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

Новосибирская школа. В начале 60-х годов в Академгородке под Новосибирском под руководством В. Н. Шубкина были начаты крупные исследования социологических проблем образования. Программа работ охватывала широкий круг социально-экономических, социологических и социально-психологических проблем выпускников средних и, отчасти, неполных средних школ. В частности, изучались объективные и субъективные факторы, влияющие на систему образования, профессиональные склонности, выбор профессии, трудоустройство, жизненные пути различных групп молодежи; престиж различных занятий и видов труда; социальная, профессиональная и территориальная мобильность; эффективность производственного обучения в школах, проблемы совершенствования системы профессиональной ориентации. На основе этих исследований ставилась задача выяснения, в какой мере можно прогнозировать личные планы, социальную, профессиональную и территориальную мобильность в связи с выбором профессии среди той группы молодежи, учащихся общеобразовательных школ, которая осуществляла этот выбор при минимальной регламентации. В методологическом и методическом плане это исследование было примечательно и построено на принципе анализа динамики изменения ценностных ориентаций в сфере профессионального выбора. Здесь речь шла в основном о первых, всегда сложных самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17–17».

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

Рассматривая эти две структуры, исследователи фиксировали, что

число желающих работать по самым престижным профессиям значительно превышает потребность в работниках. Напротив, меньше всего желающих работать по профессиям с низким престижем. Здесь число вакансий больше числа претендентов. Создавались возможности измерить потери разных групп молодежи при вступлении в самостоятельную жизнь.

Исследования новосибирских социологов проводились в специфической демографической ситуации. Юноши и девушки, которые обследовались в 1963 г., представляли собой последнее поколение родившихся в годы Второй мировой войны. Известно, что в воевавших странах в годы войны наблюдался резкий спад рождаемости. Он был тем отчетливее, чем активнее участвовала в войне страна. И наоборот, после окончания войны рождаемость резко увеличилась. Поэтому в начале шестидесятых в СССР наблюдалось своеобразное «демографическое эхо» войны. Оно выражалось в лавинообразном увеличении численности молодежи в возрасте 17–18 лет, вступающей в самостоятельную жизнь. В исследовании новосибирских социологов отмечалась и целая «обойма» конфликтов, которые постоянно сказываются на развитии системы образования. Это противоречия между потребностями общества в кадрах и профессиональными склонностями и выбором молодых людей; между задачей подготовки квалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства, что предполагает специализацию, и проблемами передачи общей культуры, где узкая специализация противопоказана; между подходом к системе образования с позиций перспективных потребностей общества и подходом, ориентированным на ближайшие нужды; между изменяющимися потребностями общества и сложившимися организационными структурами в системе образования; между имеющимися финансовыми возможностями общества и потребностями в образовании и пр.

Большое внимание в исследовательском проекте уделялось социальной и профессиональной мобильности. Исследователи выявили следующие тенденции: большинство детей из семей сельскохозяйственных рабочих желали стать промышленными рабочими; большинство детей рабочих – служащими и работниками интеллектуального труда; большинство детей интеллигенции – остаться в этой

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

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

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

Развитие социологии образования в 1970–1980-е годы. В этот период количество исследований по различным вопросам социологии образования в самых разных регионах страны существенно возросло. Они были представлены, прежде всего, работами ряда ученых, которые продолжили формирование новых направлений исследований и научных школ в социологии образования. В этот период выделяется эстонская школа изучения проблем образования и молодежи, в рамках которой проводились исследования региональной дифференциации процессов жизненного самоопределения молодежи, изменения в социальном положении различных молодежных когорт, особенностей интеграции молодежи в социальную структуру посредством образования. Представители этой школы внесли значительный вклад и в развитие методики социологических проблем образования. Это, в первую очередь, школа лонгитюдных исследований М. Х. Титмы (Эстония) по ценностным ориентациям при выборе профессии и изучению роли образования в социальном самоопределении молодежи.

В Ленинграде большую работу по социальным проблемам высшей школы, изучению студенчества как специфической социально-демографической группы молодежи вел В. Т. Лисовский. Его исследования легли в основу деятельности ленинградской школы социологии образования и молодежи, в рамках которой детально исследовался образ жизни и духовный облик студентов высших учебных заведений.

В этот период начались социально-педагогические исследования под руководством Р. Г. Гуровой в Москве, продолжилась работа по исследованию жизненных путей учащихся на Урале, которая оформилась как свердловская школа, представленная такими корифеями социологии образования как Ф. Р. Филиппов и Л. Н. Коган.

Наряду с изучением проблем высшей школы развиваются исследования и в области среднего образования. Широко изучается учительский и профессорско-преподавательский корпус системы образования, проводятся социально-психологические исследования состояния учебно-педагогического коллектива. В результате были выделены показатели измерения состояния учебно-педагогических коллективов: целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность.

В этот период активно начинает свою работу по социальному прогнозированию И. В. Бестужев-Лада. Им выдвигается ряд методов и подходов к прогнозированию, которые могли широко использоваться и в системе образования. Исследования И. В. Бестужева-Лады, ориентированные не столько на ближайшую, сколько на длительную перспективу, явились одним из направлений поисков путей развития системы образования. В них обосновывалась необходимость глубокого реформирования отечественной школы перед лицом тех социально-культурных проблем, с которыми столкнется общество на пороге XXI века. Методологические подходы к социальному прогнозированию, выработанные этим ученым, используются и в современной теории и практике социального прогнозирования.

В середине 80-х годов широкое распространение получили исследования проблем непрерывного образования. Среди изданий этого периода выделяется работа М. Н. Руткевича, Л. Я. Рубиной «Общественные потребности, система образования, молодежь», в которой одной из центральных тем являются становление, противоречия и перспективы развития системы непрерывного образования. Подчеркивая важность исследования этих проблем в данной работе, критики отмечают, что некоторые позиции, заявленные в книге, являются спорными. Так, Ю. Р. Вишневский, представивший рецензию на эту книгу в журнале «Социс», указывает, что авторы излишне увлекаются анализом институциональных аспектов непрерывного

образования, и задачи социологического подхода сводят к разработке этих проблем. Но образование предстает перед социологом не только как «система определенным образом связанных между собой учреждений, организаций, выполняющих функции обучения, просвещения, воспитания». Упомянутая система имеет личностное человеческое измерение. Ее субъектами являются учителя, преподаватели, учащиеся, студенты. И в отношении определения их места в системе непрерывного образования необходима смена парадигм – от «научить чему-то» к «научить учиться». Такой методологический подход к непрерывному образованию в значительной степени характерен уже для 90-х годов, когда более фундаментально были изучены и обоснованы закономерности и принципы его реализации. Кроме анализа непрерывного образования, в книге обозначается и ряд других проблем функционирования образовательной системы: анализ соотношения базового и дополнительного образования, виды и формы самообразования, сочетание универсальности и специализации в подготовке специалистов, проблемы дифференциации обучения, соображения по расширению платных услуг в сфере образования. Второй, не менее значимой темой книги, является изучение жизненных планов и ценностных ориентаций учащейся молодежи.

Значительной вехой в становлении и развитии социологии образования как специальной отрасли социологического знания является выход в 1980 году учебника Ф. Р. Филиппова «Социология образования». Появление этого издания знаменовало утверждение этой отрасли социологического знания в качестве учебной дисциплины в высших учебных заведениях и явилось теоретическим обобщением накопленного эмпирического материала и основой для дальнейшего развития социологии образования. Более десяти лет работа Ф. Р. Филиппова была едва ли не единственной, где систематически излагались проблемы социологического изучения образовательных систем. Автор рассматривал общую типологию институтов и учреждений образования, показал влияние системы образования на динамику социальной структуры общества. В дальнейшем Ф. Р. Филиппов, внесший значительный вклад в развитие социологии образования, существенно расширил круг проблематики этой отрасли социологического знания.

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

- рост количественных показателей образования и отставание качественных;
- массовое общеобразовательное обучение и низкий охват молодежи профессиональной подготовкой. По данным социологических исследований, 1/3 выпускников школ вступает в трудовую жизнь без надлежащей профессиональной подготовки;
- противоречия, которые лежат в плоскости взаимодействия производства и образования, причина которых лежит в быстром росте образованности среди молодежи, с одной стороны, и сохранении рутинности производства, с другой;
- противоречия между объективными потребностями общества и субъективными социально-профессиональными ориентациями молодежи.

Таким образом, в связи с возрастанием влияния образования на все сферы общественной жизни и охватом его системой большого количества населения повышалось внимание к его изучению и со стороны социологов, расширялся круг изучаемых проблем, углублялись теоретические выводы о тенденциях его развития, сделанные на основе анализа конкретно-социологических исследований.

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

гических исследований Министерства общего и профессионального образования РФ и Центром социального прогнозирования и маркетинга в 1995–1997 гг., авторы основное внимание уделили актуальным проблемам высшего образования, в том числе процессам его реформирования в условиях трансформации общества.

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

Рассматривая сложившиеся в социологии подходы к изучению образования, нельзя не коснуться монографии В. Я. Нечаева «Социология образования». Подчеркивая необходимость исследовать образование в социальном контексте, автор констатирует наличие

двух уже имевших место подходов в рамках такого анализа. Это социокультурный и институциональный подходы. Но, по мнению В. Я. Нечаева, их недостаточно для выявления механизма становления и функционирования образования как социального института. Новый подход, предназначенный для достижения этой цели, назван им социокоммуникативным.

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

В. Я. Нечаев в своей книге «Социология образования» усматривает нелогичность и непоследовательность в позиции социологов, когда внимание исследователя сосредоточивается лишь на внешних, «входных» и «выходных» характеристиках, на общесоциальных результатах и последствиях функционирования системы образования, на изучении взаимодействия некоторых ее подсистем, в то время как внутренние закономерности и механизмы специфической образовательной деятельности (учение и обучение, управление развитием личности, мотивация получения образования и другие), которые собственно и определяют особенности данной сферы общественной жизни, полагаются объектами других социальных наук, но не самой социологии. В числе таких дисциплин исследователи обычно называют педагогику и психологию; в этом ряду упоминают также и педагогическую социологию (сравнительно новое направление научных исследований, призванное интегрировать широкий социологический инструментарий в число традиционных методов педагогических исследований). Конечно же, нет сомнений в том, что указанные научные дисциплины являются партнерскими по отношению к социологии образования и имеют дело практически

с одним и тем же объектом, однако их предметные области отнюдь не совпадают.

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

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

- состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования;

- законы, принципы, механизмы и технологии учения о социокультурной деятельности;

- взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, процессы, складывающиеся в ходе такого взаимодействия, влияние образования на целостное и гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те или иные виды деятельности, которые составляют его общественное бытие.

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

На разных этапах развития социологии образования учеными переосмысливались ее цели, задачи, основная проблематика. Значимой в этом отношении являлась статья Ф. Р. Филиппова «Что дает социология образования». В этой работе автор подчеркивает, что с учетом новых социально-экономических реалий социология образования призвана подходить к изучению высшей школы не как

к изолированному социальному институту, прежде всего, она должна исследовать функционирование и развитие высшего образования в широком социальном контексте. На одно из первых мест здесь выдвигается анализ того «социокультурного поля», в котором действуют в разных городах и регионах страны университеты и другие высшие учебные заведения. Речь идет о социальном составе населения, его образовательном и культурном уровне, ценностных ориентациях в ареале, где формируется контингент потенциальных студентов и куда направляются на работу выпускники того или иного вуза. Необходимо выявить степень влияния тех или иных социальных факторов на формирование специалиста, на формирование «стиля» жизни профессорско-преподавательского состава, а также изучить другие стороны деятельности вуза.

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

Таким образом, в 70–80-е годы значительно расширились проблемы, изучаемые социологией образования. В центре внимания

исследователей все больше оказывались проблемы определения социальных функций образования, путей совершенствования деятельности высшей школы. Эти проблемы изучались не только в Советском Союзе, но и в странах социалистического содружества. При этом в ходе международных исследований были выделены аналогичные тенденции.

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

Эпоха перестройки наложила свой отпечаток и на исследования в области социологии образования. Вместе с вторичной «реабилитацией» социологии и снятием цензурных ограничений появилась возможность привлечения новых фактических и статистических материалов, возникли реальные перспективы для более глубоких теоретических обобщений в данной сфере и для практических решений проблем, назревших в системе образования.

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

В 1992 г. при Российской академии образования создается Центр социологии образования. Здесь были проведены исследования ценностно-нормативных ориентаций, динамики художественных предпочтений, отношения к образованию, политических взглядов

старшеклассников. Был проведен международный кросс-культурный социологический опрос учителей, учащихся и родителей Москвы и Амстердама и выявлены различия оценок респондентами своих жизненных перспектив, межнациональных отношений, уровня криминогенности в молодежной среде, отношения к профессиональной деятельности и семейной жизни, а также мнения учителей, учащихся и родителей о современном состоянии системы образования, их характеристики основных целей современного школьного образования и той мотивации, которая определяет необходимость повышения уровня образования.

Определенный интерес представляет изданная во второй половине 90-х годов учебная литература по социологии образования. Для студентов, обучающихся в вузах Украины, своеобразным подарком стал конспект лекций Н. П. Лукашевича и В. Т. Солодкова «Социология образования». Авторы книги раскрыли основные категории, объект и предмет социологии образования, особенности применения социологических методов исследования в сфере образования. Кроме того, рассмотрены сущность и закономерности социальных отношений в системе образования, структура и функции социального института образования и специфика социальной организации образования. В книге также очерчено место образования в механизме социализации человека, определены сущность и способы социального управления образованием.

Интересные исследования по проблемам молодежи и интеллигенции осуществлялись в этот период и в Украине. Особо известной стала харьковская школа социологических исследований проблем образования, представленная работами В. И. Астаховой и Е. А. Якубы. Эти ученые заложили традиции исследования проблем высшей школы не только в одном из крупнейших студенческих центров – Харькове, но и далеко за его пределами.

С середины 90-х годов более четко оформляется «украинская школа» в социологии образования. Проблемами образования активно занимаются Ю. М. Алексеев, изучающий специфику развития образования Украины в новых условиях, Н. П. Лукашевич, рассматривающий систему образования как основной институт социализации, В. П. Андриющенко, который анализирует проблемы образования на

стыке философского и социологического подходов, и другие украинские ученые-социологи, которые внесли и вносят значительный вклад в развитие социологии образования.

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

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

В мае 2005 года Украина присоединилась к Болонскому процессу. Этот шаг вызвал кардинальные изменения в высшей школе. Обсуждение проблем перехода на кредитно-модульную систему обучения, мобильности преподавателей и студентов, системы оценивания уровня знаний и компетентности выпускников высших учебных заведений и средних школ являются стержневыми в современной социологии образования.

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

Стремительные изменения требуют от государства более гибкой системы управления образованием, а именно: децентрализацию системы, отказ от детального регулирования развития высшего образования, с тем, чтобы многие решения могли приниматься на

локальном (институциональном) уровне. В социологии образования по-прежнему анализируются проблемы предоставления большей автономии высшему образованию на новых социально-экономических условиях.

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

Но насколько востребованы специалисты, подготовленные с использованием новых технологий и приема в вузы, и обучения? На эти вопросы можно получить ответ только при глубоких социологических исследованиях в рамках социологии образования. Особое значение для исследований приобретает проблема качества высшего и среднего образования, поскольку ее решение прямо связано с подготовкой специалистов и формированием рынков труда. По проблеме качества образования, прежде всего высшего, идут многочисленные дискуссии. Они касаются как содержания образования, так и многочисленных факторов его развития. Дискуссии по проблемам качества образования охватывают самые различные сферы научного знания. Это педагогика, философия, социология, управление образованием и др.

В последние годы особым объектом изучения является частная высшая школа. Основанием для интереса к этой проблеме является объективный факт бурного роста численности частных вузов и студентов, получающих в них образование. Частное образование – это реализация принципов рыночной экономики в социальной и духовной сферах жизни общества. Появление в стране самофинансируемого (частного) высшего образования выявило новые возможности всей системы образования и стимулировало развитие внебюджетного образования внутри государственных высших учебных

заведений. Поиск причин актуализации частного высшего образования приводит к необходимости исследовать в первую очередь проблему качества высшего образования в этих вузах и их роль в инновационных процессах в системе высшего образования.

Наряду с существенными достижениями социологического исследования проблем образования современные исследователи констатируют наличие определенного кризиса в социологии образования и дают этому пояснения.

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

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

образования была намечена Ф. Филипповым, а социально-системный характер образования обозначен М. Руткевичем и Л. Рубиной.

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

Третья причина кризиса, по мнению исследователей, состояла в недостаточной определенности социологии образования. Замыслы многих исследований были далеки от стержневых целей отрасли – развития социологической теории образования, обеспечения ее связи с общей социологической теорией и выхода в управление. Наметился парадигмальный кризис отрасли. Решение проблемы предмета состоит в интеграции двух аспектов исследования образования – как социального института и как специфической социальной системы. Социологи по-прежнему рассматривают образование в качестве социального института с рядом специфических функций и многоуровневой социальной организацией. Институциональный анализ образования отмечен вниманием к многообразию и преемственности его ступеней, представленный в частности исследованием непрерывного образования в рамках научной школы В. И. Астаховой.

Для реализации теоретического и практического потенциала социологии образования требуется решение вопроса о миссии образования в развитии общества. Образование видится как относительно самостоятельная социальная совокупность со сложной структурой отношений социальных субъектов, социальных связей и процессов. Гуманистическую и системообразующую роль образования и его значимость для устойчивого развития общества и воспроизводства

всех его сфер стали подчеркивать исследователи с разных теоретических позиций. Были выделены константы в воспроизводстве образования, фундаментальное значение образования для прогресса общества. Осмысление нарастающих социальных инноваций привело к разработке объектно-субъектного подхода, в котором образование видится как открытая инерционная социальная система, сущностью которой является взаимодействие субъектов с целью развития и реализации социальных качеств человека.

Украинская школа в социологии образования: этапы становления, специфика и проблематика исследований

Фундаментальность и системность исследования проблем образования в Украине позволяет говорить о сложившейся украинской школе в социологии образования. Этапы ее становления и специфика проанализированы в статье коллектива авторов (В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Батаева), которая была опубликована в журнале «Социологические исследования» [2].

Становление социологии образования в Украине началось также в середине 60-х с учреждением социологических лабораторий в Киевском, Харьковском, Львовском и Одесском университетах, на базе которых и сформировались научные школы по социальной проблематике образования. С 1960-х гг. украинские социологи активно проводят эмпирические исследования образования, и этот период можно условно назвать эмпирически-ориентированным.

Традиции эмпирических исследований продолжились и в 80-е годы. В их центре было изучение социальной активности студентов и молодых специалистов. Одно из таких исследований было проведено в 1981–1985 гг. социологами Харьковского, Киевского и Львовского университетов (Е. А. Якубой, В. Л. Арбениной, А. И. Андрищенко, М. П. Гончаренко, В. И. Даниленко, Л. А. Канищенко, И. Д. Ковалевой, В. И. Мироненко, Б. Т. Пономаренко, В. А. Правоторовым, Л. Г. Сокуржанской, Т. Е. Старченко, А. М. Тихоновым, Н. И. Черныш). В его рамках было опрошено более 10 тысяч студентов 30 вузов Украинской ССР, а результаты были представлены в научном издании [34].

С середины 1980-х гг. в Украине разворачивается второй этап развития социологии образования, который можно обозначить как теоретико-ориентированный. Он носил более «авторский» характер,

и в его рамках выделились несколько концептуальных направлений, развиваемых в Харьковской, Киевской, Одесской и Львовской научных школах социологии. Наиболее известными в Украине становятся Киевская и Харьковская школы социологического исследования проблем образования.

Киевская школа представлена двумя поколениями социологов: старшим, становление которого пришлось на 1970–1980-е гг., и «новым поколением» 1990-х гг. (О. Балакирева, А. Вишняк, И. Мартынюк, В. Пилипенко, Г. Артемчук, В. Попович и др.). Среди работ старшего поколения выделяются труды В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовского, В. И. Паниотто, в которых изучался мир профессий, с точки зрения их престижности и привлекательности для молодежи. Авторы приходили к выводу, что привлекательность и престижность профессий не столь тесно связаны друг с другом, как можно было предположить. Если «привлекательными» для молодежи в 1970-е гг. были профессии врачей, инженеров и учителей, то престижными оказывались профессии сферы обслуживания. По мнению авторов, это противоречие порождало трудности в профессиональной ориентации будущих специалистов.

Харьковское направление в 1960–1970-е гг. возникло на базе классического университета (ныне – Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина). Основателем социологической школы является Е. А. Якуба, которая в 1960-х гг. возглавила социологическую лабораторию и позже кафедру социологии. Она изучала образование как социальный институт, занимающий определенную нишу в социуме и выполняющий общественно-полезные функции. Л. Г. Сокурянская рассматривала образование в контексте социокультурной парадигмы и, используя методологию Р. Инглхарта, исследовала ценностные ориентации студенчества.

В 1970–1980-е гг. Л. Г. Сокурянская провела сравнительный анализ ценностных приоритетов двух поколений: «поколения оттепели» и «первого поколения независимости Украины». Позже Л. Г. Сокурянская продолжила исследования в этом направлении, но если для первого (опросы 1970-х гг.) приоритетом был творческий труд (от 70% до 90% в зависимости от профиля вуза), то для второго (опросы 1995–1997 гг.) возросла значимость личного покоя и материального

благополучия [34]. На основании проведенного анализа она сделала вывод, что в стране осуществляется модернизация (а не постмодернизация) ценностных ориентаций студенчества, тогда как студенчество 1970-х гг. выбирало постмодернистскую ценностную модель, воплощенную в стратегиях самореализации и творческого самовыражения. Кроме этого, Л. Г. Сокурянская является автором концепции социальной субъектности высшей школы, разработанной в рамках авторской теории социальной субъектности. Рассматривая высшее образование как субъект социокультурной трансформации, автор подчеркивает, что это детерминируется многими факторами. Один из них – совпадение периода получения образования с важнейшими этапами жизни человека и его становлением в качестве субъекта профессиональных, семейных и гражданских отношений. Благодаря этому высшее образование прямо или опосредованно содействует личностному самоопределению в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Как представляется, именно поэтому происходят изменения в структуре функции «временного образования», прежде всего высшего, в сторону приоритетности его человекоцентристских функций.

Украинская социология образования в 1990–2000-е годы.

Кардинальные изменения 1990-х гг. потребовали от социологии принципиальных изменений в исследовании образования. Одной из первых самостоятельных школ стала в 1990-х гг. научная школа под руководством В. И. Астаховой на базе Народной украинской академии в Харькове. Народная украинская академия была образована в 1991 г. с целью совершенствования модели многоступенчатого непрерывного обучения от дошкольного до послевузовского, став с 1997 г. экспериментальной площадкой Министерства образования и науки Украины. К проведению эксперимента подключены все подразделения НУА – детская школа раннего развития, специализированная экономико-правовая школа, гуманитарный университет с тремя факультетами, заочный факультет, факультет последипломного образования, аспирантура, докторантура.

Коллектив этого учебного заведения работает над темой «Формирование интеллектуального потенциала общества на рубеже веков: исторические, экономические, политические, социокультурные аспек-

ты и прогнозы». За последнее десятилетие от этой фундаментальной школы отделились «дочерние» научные школы: история образования на Слободской Украине (Е. В. Астахова); философия образования (Е. А. Подольская); социология образования (Е. Г. Михайлева); экономика образования (И. В. Тимошенко); личностно-ориентированное обучение и методика преподавания (З. И. Шилкунова).

В рамках данной научной школы выполнено несколько проектов. Один из них – «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций», соисполнителями которого выступили вузы России, Турции, Швеции, Эстонии, Киргизии, Латвии. Программа исследования, инструментарий и библиографический обзор по проблеме опубликованы брошюрой (2008), а его результаты легли в основу коллективной монографии (2010). Авторами проекта был сделан вывод, что за последние десятилетия в студенчестве произошла существенная деформация нравственных ценностей, профессиональной и миграционной мотивации, что значительно усложняет работу с ними и повышает ответственность вузов и государства за будущее студенчества [37].

Под руководством Н. Г. Чибисовой велось изучение вузов как среды формирования ценностей студенческой молодежи в социокультурных условиях Украины. Был сформулирован вывод о том, что воспитание в современных условиях играет главенствующую роль в формировании личности и что культурно-образовательная среда в наибольшей степени определяет социальную карьеру индивида [39].

Не менее интересной была и реализация исследовательского проекта «Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем». В 2008 г. была издана одноименная монография, описывающая выводы и рекомендации по реформированию высшей школы, усилению гуманитарной составляющей ее деятельности и трансформации ее социальных функций в связи с внедрением принципов непрерывного образования.

В этот период продолжается изучение функционирования высшей школы в изменившихся социально-экономических условиях. В этой связи следует обратить внимание на работы А. И. Навроцкого: «Высшая школа Украины в условиях общественных трансформаций» [22] и «Высшая школа: теория и практика модернизации» [21]. В них

представлен социально-исторический, сравнительный анализ моделей образования, доминирующих в традиционном, индустриальном и постиндустриальном типах общества, уделено внимание изучению инновационных процессов в сфере образования. По мнению автора, в Украине продолжает доминировать образование, характерное для индустриального общества.

В 1990-е гг. в Украине начался качественно новый этап социологии образования как профессиональной научной области – распространение ее «вширь». Наряду с харьковским центром развивается научная школа под руководством В. Г. Городяненко на кафедре социологии Днепропетровского национального университета им. О. Гончара, которая разрабатывает тему «Формирование инновационного образовательного потенциала в вузах Украины».

Кафедра социологии Восточноукраинского национального университета им. В. Даля (рук. Б. Г. Нагорный) активно исследует влияние глобализационных процессов на формирование ценностей и жизненных стратегий студенческой молодежи. Авторская позиция сводится к тому, что глобализационный процесс необходимо рассматривать как сложный социальный процесс, имеющий положительные и отрицательные аспекты. Одно из отрицательных последствий Болонского процесса – унификация и стандартизация образовательных программ, тогда как цель образования – это развитие нестандартного мышления, нелинейного познания истины.

В Запорожском классическом приватном университете (рук. В. Н. Огаренко) подготовлено учебное пособие «Социология образования». В нем авторы главное внимание уделили процессам возрождения, становления и развития негосударственного сектора высшей школы Украины. Над проблемами частного образования работает также и коллектив Кировоградского института регионального управления (рук. И. А. Добрянский).

В Киеве проблемы социологии образования разрабатываются в нескольких научных центрах. Институт высшего образования Национальной Академии педагогических наук изучает тему «Институт образования как важнейший фактор социализации учащейся и студенческой молодежи» (рук. Н. И. Михальченко). Авторская концепция состоит в понимании процесса социализации как цепи

адаптаций по освоению новых жизненных ситуаций. Концепция адаптивно-развивающей социализации положена в теоретическую основу организации образования и социальной работы в Украине.

Социологические исследования по проблемам образования проводятся Украинским институтом социальных исследований им. А. Яременко (рук. О. Н. Балакирева), разрабатывающим проблему жизненного самоопределения и профессиональной успешности молодых специалистов.

Участвуют украинские ученые в международных исследовательских проектах. Так, с середины 90-х гг. XX века в Украине реализуется европейский опрос ученической молодежи по употреблению алкоголя и наркотических веществ в рамках международного исследования проекта «The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs». Объект исследования – молодежь в возрасте 15–16 лет. Одна из целей проекта – изучение роли образования в формировании здорового образа жизни детей и молодежи. Наряду с этим, проводится анализ: 1) потребления учащимися алкоголя и наркотических веществ, курения; 2) влияния семьи, ближайшего социального окружения, свободного времяпрепровождения подростков на распространение «вредных» привычек среди молодежи.

Таким образом, в социологии образования в Украине действуют несколько региональных научных школ, отличающихся друг от друга тематической ориентацией, предпочитаемыми методами исследования.

Современные направления исследования проблем образования.

На современном этапе развития социологии образования в Украине особое внимание среди исследований на макроуровне уделяется евроинтеграционным процессам в сфере образования, Болонскому процессу, управлению образованием, формированию государственной политики в этой сфере.

Одним из аспектов социологического изучения образования в Украине является его включенность в рыночные отношения. С одной стороны, можно говорить о формировании в Украине нового сектора исследований образования как экономического института, но, с другой стороны, и об усилении позиций «антирыночников» в таких исследованиях. Образование нередко рассматривается как сектор

рынка труда, как рынок образовательных услуг. И научные подходы в этом направлении носят инновационный характер, совмещая маркетинговую и образовательную стратегии в интересах общества, государства и личности.

Стоит отметить, что за прошедшие два десятилетия государственная стратегия Украины в сфере образования претерпела существенные изменения: его плюрализация, дифференциация типов учебных заведений, ориентация на европейское образовательное пространство, новые принципы оценивания и организации учебного процесса и т. д.

Исследования образования связаны с его влиянием на общественные процессы. Особым направлением стало изучение образования как канала социальной мобильности, фактора выравнивания шансов различных социальных групп и закрепления их социального положения. Образование становится социально дифференцирующим фактором, исследования которого показывают, что формируется новая линия социального неравенства – информационно-знаниевая, и образование в этом процессе играет активную роль. Поэтому образование рассматривается как ресурс символического и культурного капитала, наращивание которых является одним из необходимых условий успеха индивидов в обществе.

Украинские социологи отмечают важное методологическое значение концепции непрерывного образования. Заимствовав западные идеи концепции *life-long education*, они адаптируют и трансформируют их в социокультурном контексте Украины, обращая внимание на особенности ее реализации в конкретных социальных условиях, применительно к отдельным социальным группам.

Преобладание структурно-функциональной парадигмы в социологии образования Украины очевидно. Однако на этапе быстрых социальных трансформаций и нарастания кризисных явлений в социуме эффективность этой парадигмы в изучении проблем образования стала снижаться.

На современном этапе социологического изучения проблем образования на методологию исследования влияют идеи институционального подхода как одного из ответвлений структурно-функционального, оформившегося в работах западных и российских ученых. В его рамках украинские социологи особое внимание уделяют

инновационным процессам в институте образования, рассматривая инновационность как обязательный элемент образовательной деятельности, а инновационную среду – как условие продуктивного развития личности и удовлетворения ее образовательных потребностей.

В институциональном направлении исследований заметен интерес к динамике престижа образования в целом и высшего образования в частности. Исследования украинских ученых 1980–1990-х гг. показали, что образование трансформируется в инструментальную ценность, а обладание им стало средством формирования профессионального, знаниевого капитала и достижения материального благополучия. Аналогичная ситуация характерна и для современного этапа. Соотнеся данные факты со шкалой факторов престижа, характерных для того или иного общества, можно вести речь о престижности образования в целом, престиже тех или иных специальностей и т. д.

Актуальной проблемой в рамках институционального подхода является качество образования. Большинство работ, посвященных этой проблеме, носят теоретический характер и основаны на исследованиях фундаментального характера. Но встречаются и публикации, в основе которых лежит анализ эмпирических индикаторов, определение критериев и показателей эффективности, подготовки специалистов и воспитательного воздействия.

Повышается интерес исследователей к вопросам эффективности института образования, в частности – к успешности выпускников и оценкам работодателей. Критерии качества образования смещаются от исключительно внутренних к сочетанию внутренних и внешних, с опорой на компетентностный подход, в рамках которого вырабатываются наборы компетенций – коммуникативных, социальных, общих, специальных, определяющих качества работы вуза, например, характер и эффективность воспитательной работы.

В рамках микросоциологии учеными разработаны авторские конструкты, позволяющие получать ответы на важнейшие вопросы развития образования в Украине. Особый пласт в таких исследованиях составляет традиция изучения ценностных ориентаций. На основании многочисленных исследований делается вывод, что кризис

культурных ценностей и нарастание деструктивных процессов в социальных отношениях угрожают снижением человеческого потенциала украинского общества. На смену позиции, в которой образование рассматривается как глобальная ценность и инструмент освоения мировой и национальной культуры, приходит утверждение об инструментальности образования, о его прикладном характере в жизни человека и формировании интеллектуального потенциала народа и отдельной личности.

Еще одним направлением исследований образования на микроуровне является изучение характера преломления широкого спектра макрофакторов на уровне индивидуального сознания: детерминация выбора учащимися специальности и вуза; социальное самочувствие работников образования; структура свободного времени студенчества и ценностных ориентаций; отношение учащихся к образованию.

У украинских социологов нет четкого разделения по признакам методологических позиций, в них чаще всего сочетается потенциал различных позиций. Это можно видеть на примере Харьковской, Днепропетровской и Киевской научных школ. Говоря об их специфике, следует отметить их тесную связь с психологией, экономикой, философией образования. Хотя при этом возникают проблемные зоны, связанные с «идентификацией» результатов стыковых исследований, такой подход к исследованию сферы образования представляется оправданным.

Тенденции исследования проблем образования. На современном этапе центр исследований смещается от его структурных особенностей к деятельностной стороне; от предметных особенностей – к анализу образования как целостного объекта. Актуальным становится взгляд на образование как на совокупность взаимосвязанных элементов, определенным образом упорядоченных между собой, объединенных определенной целью; предполагающих множественность изучения и вступающих во взаимоотношения с внешней средой. В результате образование рассматривается как социальный элемент, обладающий системными качествами, проявления которых являются социально значимыми для всего общества. Именно поэтому современные конкретно-социологические исследования охватывают весь спектр образовательных процессов, сосредоточивают свое внимание

на общих свойствах образования, а также на его отдельных структурно-деятельностных особенностях, замеряя как современное состояние, так и тенденции, динамику изменений в глобальном масштабе.

Современной тенденцией, определяющей специфику методологии социологических исследований в образовании, является внимание к субъекту образования. В контексте качественных стратегий социологи больше внимания уделяют «совмещению форматов» личности и образования, в рамках которого осуществляется их взаимная адаптация.

Характер развития самой социологии является одним из детерминантов методологии исследований образования. Другим детерминантом являются социальные процессы в социуме в целом. С точки зрения их влияния на методологию исследований, эти процессы можно условно разделить на макро-, мезо- и микроуровни.

Макрофакторы представлены в тенденциях глобализации. Мезофакторы определяются институциональными трансформациями системы образования и ее современными тенденциями в Украине, несущими печать кризисного состояния. Поэтому сегодня обращение к вопросам функционирования образования должно сочетаться с трендами в его нормативно-законодательной базе и сознании социальных субъектов. Микрофакторы являются производными от среды и характера ее воздействия на социальных субъектов, представляют собой совокупность личностных, индивидуальных особенностей субъектов, оказывающих влияние на образование или его отдельные элементы.

Говоря о достижениях украинской школы в социологии образования, необходимо очертить круг проблем, которые актуализированы для исследования на современном этапе развития образования в Украине и являются малоизученными. К таким проблемам можно отнести: всестороннее исследование внешнего независимого оценивания качества обучения; социальные риски в образовании, их причины и последствия; образование для взрослых, его специфика и социальная значимость; влияние на трансформацию системы высшего образования новых законов, в том числе и новой редакции Закона о высшем образовании.

В заключение следует подчеркнуть, что социология образования

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

Специалисты, изучающие историю и состояние социологии образования в мире, традиционно обращают внимание лишь на крупные теоретические направления и достижения, представленные в работах авторитетных ученых. Однако начиная с 1990-х гг. в этой области знания накапливаются изменения, которые позволяют говорить о появлении нового феномена – *глобальной социологии образования*.

География отраслевых научных школ постепенно выходила за границы стран и континентов. Эти школы именно в социологии образования стали примером международной консолидации социологов уже в первой половине XX в., а с распространением сетевых информационных технологий началось становление особого феномена в состоянии и развитии этой отрасли социологической науки – *глобальной социологии образования*.

Это понятие может быть определено в двух основных контекстах – широком и узком. В *широком* плане глобальная социология образования – это синоним мировой социологии образования, которая охватывает всю совокупность идей, событий, теорий, научных школ и исследований, проведенных к настоящему времени в ее предметных рамках. Оно живет благодаря непрерывно расширяющемуся международному взаимодействию специалистов разных стран и различных теоретических направлений. В транснациональном, трансграничном пространстве создаются, накапливаются и развиваются все большие объемы теоретических, организационных и кадровых ресурсов современной социологии образования, ценность которых превосходит потенциал любых локальных, национальных и региональных сообществ. Глобальная социология образования

оказывает нарастающее влияние на темпы развития и теоретический контекст национальных школ. Доступ к ее ресурсам является, по существу, свободным и обусловлен активным участием в международных научных организациях и международных исследованиях.

На постсоветском пространстве на развитие глобальной социологии образования обратили внимание лишь в последние два десятилетия. Переводы и издания работ, анализ концепций и гипотез зарубежных исследователей все еще, к сожалению, являются редкими. Но число таких публикаций и комментариев по поводу именитых авторов в последние годы растет, а сама зарубежная социология образования служит своеобразным «клондайком» для теоретического и научно-методического развития этой отрасли в нашей стране. Речь, безусловно, не идет о простой экстраполяции научных выводов на украинскую систему образования, но сходство тенденций и социальных реалий (социальная дифференциация населения, становление социального партнерства в управлении образованием, разнообразие образовательных программ и др.) очевидно, и это заставляет отечественных социологов учитывать международный опыт.

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

Выводы

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

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

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

4. Традиции и вклад украинских социологов в изучение системы образования позволяет говорить о сложившейся украинской школе в социологии образования, в рамках которой сложились основные направления социологического исследования образования и его подсистем.

Список рекомендуемой литературы

1. Астафьев А. У. Социология образования в СССР и России / А. У. Астафьев, В. Н. Шубкин // Мир России. – 1996. – № 3. – С. 161–178.
2. Астахова В. И. Социология образования в Украине / В. И. Астахова, Е. В. Батаева, Е. Г. Михайлева, В. В. Матвеев // Социол. исслед. – 2013. – № 1. – С. 91–98.
3. Астахова В. И. Болонский процесс – объективная необходимость развития высшего образования в Украине / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – 2004. – С. 491–494.
4. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова ; ХГИ «НУА». – Харьков, 1999.
5. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. Социологический аспект / Е. А. Якуба и др. – К. : Высш. шк., 1988.

6. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2008.
7. Глоссарий современного образования / под ред. Е. Ю. Усик. – Харьков : Изд-во НУА, 2008.
8. Городяненко В. Г. Социология образования в зеркале историографического знания / В. Г. Городяненко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х., 2001. – С. 444–452.
9. Добрянский И. А. Частное высшее образование в Украине. Курс лекций / И. А. Добрянский. – Кировоград, 2006.
10. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М., 1996. – 77 с.
11. Еркович С. П. Образовательные концепции в зарубежной социологии : обзор. информ. / [С. П. Еркович] ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Науч.-исслед. ин-т высш. образования. – М., 1998. – 44 с.
12. Зборовский Г. Е. Образовательное знание как проблема социологии / Г. Е. Зборовский // Социол. исслед. – 2012. – № 2. – С. 12–20.
13. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова ; Акад. соц. наук Рос. Федерации, Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 1999. – 283 с.
14. Иванова В. А. К вопросу о глобальной социологии образования / В. А. Иванова // Высш. образование в России. – 2014. – № 3. – С. 124–127.
15. Иванова В. А. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития / В. А. Иванова, Н. А. Матвеева, А. М. Осипов, П. И. Рысакова // Социол. исслед. – 2013. – № 5. – С. 95–103.
16. Климова Г. П. Образование в контексте цивилизованного развития : монография / Г. П. Климова. – Харьков, 2007. – 247 с.
17. Константиновский Д. Л. Точка опоры – глубокие исследования (размышления о социологии образования) / Д. Л. Константиновский // Социол. исслед. – 2008. – № 7. – С. 5–12.
18. Лукашевич Н. П. Социология образования : конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; Межрегион. акад. упр. персоналом. – К., 1997. – 224 с.
19. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2008.
20. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества : монография / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 141 с.

21. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Харьков, 2007. – 194 с.
22. Навроцкий А. И. Высшая школа Украины в условиях общественных трансформаций / А. И. Навроцкий. – Харьков : Основа, 2000.
23. Нагорний Б. Г. Студенство і сучасність / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 160 с.
24. Научные школы: проблемы теории и практики : [монография / авт.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова, А. А. Гайков и др.]; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 331 с.
25. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2006.
26. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 200 с.
27. Образование, общество, культура / под ред. В. Ф. Сухиной. – Харьков : Изд-во НУА, 2006.
28. Образовательный потенциал Харьковщины : монография / [В. И. Астахова, Е. В. Астахова, Е. В. Астахова (мл.) и др.]; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 502 с.
29. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 345 с.
30. Осипов А. М. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы / А. М. Осипов, В. В. Тумалев // Социол. исслед. – 2004. – № 7. – С. 21–28.
31. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : ХГИ «НУА», 2000.
32. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989. – 197 с.
33. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М., 1994. – 687 с.
34. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006.
35. Социология образования : библиогр. указ. публикаций на рус. языке / отв. ред. В. С. Собкина. – М., 1993.
36. Социология образования перед новыми вызовами («круглый стол») // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 57–66.
37. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 427 с.
38. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов // Социол. исслед. – 1994. – № 8/9.
39. Чибисова Н. Г. Высшее учебное заведение как среда формирования

ценностей студенческой молодежи в социокультурных условиях современной Украины / Н. Г. Чибисова. – Харьков : Изд-во НУА, 2004.

40. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. – 357 с.

41. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М. : Юрист, 1997. – 304 с.

Задания для самостоятельной работы

1. Описать становление, проблематику исследований и вклад в социо-

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

логическое исследование проблем образования одной из научных школ.

2. Составить таблицу:

3. Подготовить эссе на тему «Социология образования: мое видение перспектив развития».

4. Показать влияние развития образования, изменение его места и роли в обществе на формирование проблематики социологических исследований в этой области.

5. Подготовить обзор научных изданий, в которых анализируются проблемы:

- реализации Болонского процесса в Украине;
- непрерывного образования;
- студенчества Украины;
- внешнего независимого тестирования;
- современной средней школы.

Вопросы для самоконтроля

1. Обозначить специфику становления и развития социологии образования как самостоятельной отрасли социологического знания.

2. Проанализировать взгляды на образование основоположников социологического знания.

3. Проанализировать социологические подходы к изучению образования в работах зарубежных социологов середины XX века.

4. Выделить особенности социологических подходов к изучению проблем образования в России в конце XIX – в первой половине XX века.

5. Проследить процесс институционализации социологии образования в 60–80-е годы XX века.
6. Перечислить основные научные школы в социологии образования, выделить основные направления их исследований.
7. Выделить основные направления развития социологии образования во второй половине 80-х – 90-е годы.
8. Проследить процесс формирования проблематики социологии образования.
9. Охарактеризовать современный этап развития социологии образования.
10. Проанализировать этапы развития, направления исследований украинской школы в социологии образования.

Темы рефератных сообщений

1. Студенческие переписи конца XIX – начала XX века как первые социологические исследования проблем студенчества.
2. Современные научные школы исследования проблем образования.
3. Социологическое изучение реализации Болонского процесса в Украине.
4. Социология студенчества: особенности изучения на современном этапе.
5. Внешнее независимое тестирование: социологический анализ.
6. Образование для взрослых: особенности социологического изучения.
7. Функционирование образования: особенности анализа в концепции общества рисков.

Тема III. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

План лекции

1. Образование как сложный социальный феномен.
2. Автономия университетов.
3. Система образования. Генезис структуры и трансформация ее основных элементов.
4. Непрерывное образование. Социальные вызовы и риски.
5. Развитие образования в Украине.
6. Функции образования.

Образование как сложный социальный феномен

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

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

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

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

Образование можно рассматривать как процесс осознанного и систематизированного воспроизводства накопленных в прошлом знаний и практических навыков человеческого сообщества, с одной стороны, и как преобразование облика будущей жизнедеятельности, как отдельного человека, так и всего общества в целом, с другой. Образование как процесс включает и обучение, и воспитание, взаимная обусловленность которых определяется тем, что учение

как форма воспитания ориентировано на развитие конкретно заданных отдельных качеств, сторон культуры личности в специально организованной среде. Воспитание ориентировано на формирование целостности личности, и среда воспитательного процесса гораздо шире – это вся общественная жизнь. На основе единства обучения и воспитания формируются нравственные нормы личности.

Основоположник социологии образования Э. Дюркгейм, анализируя образование в контексте концепции солидарности, рассматривает воспитание как один из важнейших социальных институтов, который способствует достижению солидарности, сплоченности, согласия. Исследователь трактует воспитание очень широко и образование включает в него. Проблематика воспитания, по Дюркгейму, становится ядром предметного поля социологии образования, дополняется идеями социализации молодежи, поскольку он считал, что этот процесс реализуется именно через образование. Приоритет воспитания в образовательном процессе является особенностью национальной культурно-педагогической традиции. «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное, – писал известный педагог И. А. Ильин. – Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка».

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

Предметом специального анализа социолога является деятельность по обучению и воспитанию. Социология анализирует учебно-воспитательный процесс как социальное взаимодействие субъектов образовательной деятельности, в отличие от педагогики, которая

изучает организацию, методы, процедуры, обеспечивающие эффективность действий педагога.

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

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

Образование рассматривают с точки зрения определения прямого и опосредованного его влияния на эффективность капиталовложений в образование. Первые расчеты по определению экономической эффективности, рентабельности капиталовложений в эту сферу и народнохозяйственного эффекта образования были проведены в 1924 году академиком С. Струмилиным.

Образование – это целостная самостоятельная система, носящая институциональный характер. Образование можно рассматривать как автономную систему общества, которая функционирует в виде совокупности различных взаимосвязанных образовательно-воспитательных подсистем. Системный подход можно охарактеризовать как базовый, который позволяет раскрыть специфику образования, решить целефункциональные особенности как системы в целом, так и отдельных ее элементов и структур. Системный подход концентрирует внимание на построении, структуре образования в связи с теми или иными выполняемыми ею (и ее подсистемами) функциями.

Образование можно рассматривать как социальный институт на том основании, что это особым образом организованная, иерархизированная, ролевая деятельность. Это институт общества, придающий общественным отношениям по передаче и накоплению социального опыта, целенаправленному формированию личности устойчивость и определенность. Признаками социального института образования являются: социальные функции обучения и воспитания; наличие общественно выработанных форм образовательных учреждений, их

организация и положение в обществе; наличие определенных лиц, осуществляющих функционирование данного института, их статус в обществе; наличие регулятивов по функционированию данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, т. е. сознательно поставленных целей, законов, определяющих функционирование учреждений, права и обязанности лиц, реализующих эти права и обязанности, методы образовательной деятельности (методы обучения, воспитания), материально-технические средства (экономическую базу).

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

Становление институтов образования прошло сложный и длительный путь.

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

К началу XXI века темпы роста общего числа учащихся во много раз обгоняют темпы увеличения населения Земли. В среднем на двух занятых в народном хозяйстве приходится один учащийся. Высшее образование постепенно приобретает массовый характер. В ведущих индустриальных странах мира студенты образуют треть пополнения, и таким образом быстро возрастает доля занятых умственным трудом. Произошло это в первую очередь под влиянием потребностей и характера постоянно усложняющегося общественного производства, требовавшего все большего и большего количества работников высокого уровня профессиональной подготовки и компетенции.

Автономия университетов

Образом, определяющим границы университетского пространства, является автономия. Надо подчеркнуть, что автономию анализируют не только как символ университетской идентичности, тесно связанной с пониманием природы университета, его миссии в обществе, но и как базовый индикатор развития общеевропейского образовательного и научного пространства, как инструмент практического решения гибкого управления академическими структурами. Именно автономия университетов становится ключевой для их развития, способствует созданию механизма ее самообновления, повышения ответственности за их деятельность со стороны коллегиальных органов управления, а вариативность дает возможность отбирать и поддерживать наиболее жизнеспособные формы.

Автономия стала неотъемлемой частью идентичности интеллектуалов, близких к академическому полю. Так, Даррида считает, что университетская автономия дает возможность удержать интеллектуальную мысль от суеты окружающего мира. Академическая автономия опирается на правовую легитимацию, которая закреплена в декларациях, законах, нормативных актах. Принятый Закон Украины «О высшем образовании» определяет автономию как «самостоятельность, независимость и ответственность высшего учебного заведения в принятии решений по развитию академических свобод, организации научных исследований, образовательного процесса, внутреннего управления, экономической и иной деятельности, самостоятельного подбора и расстановки кадров в пределах, предусмотренных законом». Гумбольдтовская модель университета закреплена во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в. (Париж, 9 октября 1998 г., ст. 2, 13): университет имеет право «пользоваться полной академической свободой и автономией, которая понимается как комплекс прав и обязанностей, будучи при этом полностью ответственным и подотчетным перед обществом»; «вузам должна быть представлена автономия в их внутренних делах, но такая автономия должна сопровождаться четкой и транскорректной подотчетностью правительству, парламенту, учащимся и обществу в целом».

Исследователи выделяют академическую свободу, процедурную и субстантивную автономию. *Под академической свободой* понимается свобода ученого в обучении и исследованиях. Это свобода поиска истины и воспроизведения знания без опасения санкций по политическим, религиозным или социальным мотивам. *Под процедурной автономией* подразумевается право университета определять средства достижения целей и выполнения программ. В некоторых случаях университетская автономия определяется как свобода комплектовать штат преподавателей, принимать студентов, а также определять условия, на которых они работают и учатся; свобода составлять учебный план и стандарты качества; свобода распределять фонды между различными статьями расходов. *Под субстантивной автономией* понимается самостоятельность высшего учебного заведения в определении своих целей и программ.

Если мы перейдем к историческому дискурсу, то найдем противоположные мнения относительно сути автономии, факта ее существования в университетах, иногда даже само слово «автономия» было запрещено (например, 20-е годы XX века в Украине).

В разное время академическая автономия подпадала не только под давление на университеты духовной и светской власти, но и под идеологическое вмешательство тоталитарных режимов. В Украине академическая автономия на протяжении всей истории становления университетской системы сталкивалась с вызовами, которые провоцировали политическое и административное давление государства. Именно корпоративное устройство университетской жизни позволило университетам оставаться более независимыми на фоне других государственных структур.

Следует отметить, что академическая автономия постоянно трансформировалась. Первые университеты были корпорацией профессионалов, которые передавали знания. То есть университетскую автономию можно рассматривать как корпоративную, относящуюся к институциональной организации и самоорганизации академического и университетского сообщества. Такая форма организации научного сообщества продемонстрировала свое преимущество: университеты систематически развивали знания, как

этого требовала практика преподавания; университеты имели возможность заниматься чистой теорией; университеты обеспечивали поколенческое воспроизводство научных школ. Вместе с тем, такая модель университета имела и свои слабости. Как отмечает Р. Коллинз, «ее методический характер и бюрократическая организация вызвали усиливающую специализацию по уже давно знакомым направлениям. Из-за этого зачастую происходило отторжение нововведений в давно существующей теории». Университеты нуждались в связи с внешним миром для возникновения и развития новых направлений мысли.

Автономия университетов нового времени формировалась в эпоху, когда создавались государства-нации. Тогда одной из ключевых задач университета было обеспечение национально-культурной идентичности населения, сохранение и трансляция национальных культурных кодов. Модель университета основывалась на утверждении, что университет является центром автономии разума. Принципом гумбольдтовского университета является принцип свободы преподавания и исследования.

Характеризуя университетскую автономию сегодня, исследователи выделяют академическую автономию – во-первых, как свободу исследования и обмена научными данными. Во-вторых, коллегиальные принципы самоорганизации научного сообщества и университета. Это и избирательность должностей профессора, декана, ректора, и назначение научных степеней на основании коллегиальной оценки представленной работы. Академическая автономия предусматривает право профессорско-преподавательского корпуса самостоятельно определять структуру и содержание обучения в университете.

Академическая автономия является составляющей гражданского общества. Как отмечает П. Кильмансегг, «автономные университеты участвуют в создании существенного элемента демократии, являются составной частью демократии, своего рода средством институционализации свободы исследования и преподавания».

Академическая автономия является институциональной характеристикой университета. Управление университетом сегодня – это в том числе и регулирование академической автономии.

**Система образования.
Генезис структуры
и трансформация ее
основных элементов**

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

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

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

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

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

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

В Украине установлены законом «О высшем образовании» такие образовательные уровни: дошкольное образование, начальное общее образование, базовое общее среднее образование, полное общее

среднее образование, профессионально-техническое образование, высшее образование.

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

Дошкольное образование должно стать самостоятельным, задача которого – всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Новые задачи, стоящие перед дошкольными учреждениями, остро ставят вопрос об уровне подготовки воспитателей, об условиях и оплате их труда, труда обслуживающего персонала, об обеспечении этих учреждений квалифицированными медиками, психологами.

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

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

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

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

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

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

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

Дифференциация образования содержит в себе опасность его элитаризации. В каждой развитой стране по-своему решается вопрос о том, как сочетать унификацию и дифференциацию образования, чтобы при соблюдении обязательного образовательного стандарта обеспечить многообразие школ и программ обучения.

Непрерывное образование. В 60-е годы XX века не случайно начинает активно обсуждаться и приобретать широкое признание идея непрерывного образования – теория, по которой каждый человек должен не только учиться на протяжении всей жизни, но и иметь социальные и культурные возможности для осуществления этого.

**Социальные вызовы
и риски**

Идея непрерывного образования пережила достаточно длительный период эйфории, когда она рассматривалась как панацея обновления социумов в период постиндустриальных преобразований. Практическое ее осуществление начинается с 90-х годов прошлого века. Она становится основной при разработке национальных программ развития образования во многих странах мира. Так, в 1991 году была создана Сеть непрерывного образования европейских университетов (European Universities Continuing Education Network), которая объединяет 160 высших учебных заведений из 27 стран мира. Эта организация принимает на себя функцию разработки программ непрерывного образования, их пропаганду и распространение. Активно работает в этом плане Ассоциация европейских университетов (Association of European Universities). В Финляндии с 80-х годов XX в. в 21 государственном университете действуют центры непрерывного обучения, где учатся 200 тыс. человек старшего возраста кроме 150 тыс. молодых людей. В Швеции категория студентов старше 35 лет составляет 58%. В Великобритании 34 из 45 университетов предлагают свои программы для обучения взрослых; крупнейшим университетом страны является «Открытый университет», в котором с 1971 г. прошли подготовку более 2 млн студентов в возрасте старше 34 лет. Во Франции разработана программа «Образование будущего». С целью активизации обучения взрослых проводятся конкурсы на получение грантов для финансирования новых университетских программ непрерывного образования, которые приносят финансовые вознаграждения. В США в Гарвардском университете предлагается 620 курсов по разным предметам и направлениям в вечернее время, национальный проект «Образование американцев для XXI века» воплощает идею непрерывного образования через такие принципы, как обязательность образования, обучение взрослых, школа без преступности и наркотиков.

Практический опыт внедрения непрерывного образования в зарубежной практике нашел свое отражение в концепциях «чередование образований», которые начали реализовываться в США, Великобритании, Франции, Канаде. Эти концепции предполагают, что учебный процесс в стенах высших учебных заведений меняется практической деятельностью на производстве или в других заведениях. Также

получают распространение формы так называемого кооперативного обучения. Например, «Сэндвич-курсы» в Великобритании организованы по двум схемам. По одной из них идет шестимесячное чередование периодов учебы и работы на предприятиях. По другой схеме два года обучения в университете меняются годом профессиональной практики, а потом еще один год обучения. Продолжительность производственной практики во Франции, например, составляет 10 месяцев.

Параллельно в высших учебных заведениях западных стран функционируют и формы заочного обучения, причем не только высшего, но и начального и среднего. Значительное распространение приобретают различные формы дистанционного обучения. К нетрадиционным формам обучения могут быть отнесены «Открытый университет» (Великобритания), «Университет без стен» (США), «Университет в эфире» (Япония), «Национальный центр дистанционного обучения» (Франция) и другие.

Взаимопроникновение форм, видов, направлений непрерывного образования создает устойчивые формы социальных и культурных отношений, регулируемых международными актами, договорами, протоколами, сформулированными в рамках Совета Европы. В этих документах делается основной акцент на моральном и гражданском воспитании, на создании благоприятных условий для духовного развития индивида на протяжении всей жизни. Ведь все это является социальным императивом непрерывного образования.

Государственная образовательная политика Украины, очерчивая значимые для современной Украины приоритеты, учитывает те стандарты и нормативы, которые соответствуют общеевропейской практике.

В Украине наибольшее распространение получила такая организационная форма непрерывного образования, как учебно-научные комплексы. Так, в конце 1990-х годов в Киеве Европейский университет финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса вместе с Киевской государственной администрацией основали учебно-воспитательный комплекс «Эколенд»: детский сад – школа – гимназия. Днепропетровский национальный горный университет создал единственный разветвленный информационно-образователь-

ный комплекс «Школа – высшее учебное заведение», в который входит более ста школ, гимназий и лицеев, шесть региональных учебных центров. Особенностью его деятельности является сочетание учебного процесса с профориентационной работой. Опыт успешной работы учебно-образовательных и учебно-научных комплексов имеет место в Харькове. Один из первых образовательно-научных комплексов «лицей – вуз – НДУ» был создан Харьковским национальным университетом имени В. Н. Каразина; успешно работает учебно-образовательный комплекс, созданный Национальным аэрокосмическим университетом «ХАИ» имени М. Е. Жуковского, где функционируют все ступени непрерывного образования, в том числе Международная Ассоциация выпускников ХАИ, которая проводит значительную работу по организации последипломного обучения выпускников; созданы учебно-образовательные комплексы и другими университетами. В 1997 г. по инициативе Главного управления образования и науки Харьковской областной государственной администрацией был создан региональный экспериментальный учебно-научный комплекс Национальный технический университет «ХПИ» – Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» – лицей «Профессионал». Образовательные комплексы дали положительный результат. Благодаря совместной работе учителей школы и преподавателей университета, которые работали уже в старших классах гимназии/лицея, были ликвидированы разница в подготовке и несоответствие требованиям высшей школы. Ученики старших классов были активно включены в жизнь университета, что существенно способствовало их адаптации к вузу. Важной составляющей была и активная профессиональная ориентация школьников. Как отметил В. Г. Кремень, образовательные комплексы могут и должны стать мощным организационным фактором реформирования отечественного образовательного пространства, а «традиционный тип школы должен уступить место учебно-воспитательному комплексу».

Одной из форм непрерывного образования является дистанционное обучение, которое получило признание во всем мире. Дистанционное обучение дает возможность обеспечить индивидуализацию образования, значительно усилить в нем значимость самообразования и самообучения. Дистанционное обучение является возможностью

предотвратить затратность образования, не снижая его качества. Примером эффективного внедрения дистанционного обучения для профессионального развития учителей является действующий с января 1997 г. онлайн-университетский курс профессионального развития ТЕС 2008 Internet, в котором принимают участие самые профессиональные преподаватели страны. Стоит отметить, что киберкультура активно участвует в социализации подрастающего поколения XX века, что является существенным основанием для развития дистанционного обучения. В полном объеме это основание реализовано только в США. Дистанционное обучение следует рассматривать как проявление истинной плюральности, которая лежит в основе трансформаций постмодернистского типа. Сохранение национальных систем образования в соединении с тенденциями глобализации выдвигает на первый план культурно-интеграционные возможности обучения.

Для Украины актуальным является создание национальной системы дистанционного обучения с использованием его различных форм, что обеспечивает непрерывность образования как императива информационного общества. Дистанционное обучение сделало первые шаги в Украине. Надо отметить, что сотни молодых людей получили желаемое высшее образование, которое расширило их возможности адаптироваться к миру, оно дало широкую возможность работающей молодежи, проживающей далеко от вузовских центров, получить высшее образование, необходимое для профессиональной карьеры. Вместе с тем, надо отметить, что дистанционная форма обучения не получила законодательной поддержки и постепенно вузы в разных регионах Украины прекращают свою деятельность в этом направлении.

Рассматривая непрерывное образование в его социальном измерении, различают общественный и индивидуальный уровень его репрезентаций. На этапе становления информационного общества на смену ориентации на расширение материальных товаров и услуг приходит ориентация на расширение производства знаний, тиражирование особым образом структурированной информации. Сегодня именно информация выступает уникальным рычагом общественных преобразований, значительные качественные скачки в обществе

вызывает количественное изменение информации, которая с середины XX века удваивается каждые 10 лет, с 1970-х – каждые 5 лет, а с 1990-х – ежегодно.

Как известно, образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Цели образования в обществе не могут быть адекватно понятыми, пока они изолированы от соприкосновения с конкретной ситуацией, в которую попадает та или иная возрастная группа, и от социального устройства, в котором они формируются.

Рассматривая индивидуальный уровень непрерывного образования, надо отметить, что важной составляющей этого процесса является формирование уже на первых стадиях обучения у ребенка потребности в образовании, восприятие его как важной жизненной ценности как личностью, так и общественным мнением. Только при этом условии формируется установка индивида учиться. Потребность в образовании может формироваться как потребность достижения определенного социального статуса, жизненного успеха и как условие свободного развития независимой личности.

Процесс образования является социальным действием, которое определяет социализацию человека, все ее основные качества и характеристики. Прежде всего это общесоциальные ценности, которые проявляются в высокой рефлексии и саморефлексии, понимании значимости и ценности труда, формировании и закреплении чувства ответственности за дело, чувства хозяина своей судьбы.

Стремительные изменения во всех сферах жизнедеятельности требуют коренных преобразований большинства традиционных образовательных практик. Поиск новых образовательных моделей, который связан прежде всего с созданием условий и возможностей для самосовершенствования человека, развития его творческих потенций, подготовки к жизни и труду в мире, непрерывно меняется и усложняется.

Отстаивая необходимость непрерывного образования, нужно учитывать его внутреннюю противоречивость, которая становится очевидной, если рассматривать непрерывное образование с позиций социальной антропологии. Ведь экономические, социальные, культурные и не в последнюю очередь демографические факторы

существенно влияют на антропологический профиль непрерывного образования. Эта противоречивость особенно сказывается, когда речь идет об определении пространственных и темпоральных характеристик такого образования. Так, лозунг «образование в течение жизни» при всей его внешней привлекательности включает в себя мощную утопическую составляющую, заставляя вспомнить судьбу просветительской иллюзии о всемогуществе воспитания. Ведь образование, несмотря на его принципиальную незавершенность и открытость, не может осуществляться непрерывно в течение всей жизни, потому определенные фазы человеческой жизни остаются за пределами образования, если рассматривать человеческую жизнь и образовательный процесс не в метафизическом, а в социологическом смысле. Безусловно, современный человек постоянно вынужден переучиваться, быть мобильным и активным. Это означает, что он должен быть своим собственным образовательным менеджером на микроуровне. Образование, которое осуществляется в течение жизни, экстерриториально. Развитие дистанционного обучения утверждает такую экстерриториальность, которую парадоксальным образом можно определять также как всеприсутствие образования, что в определенной степени может привести к его деинституционализации.

Принимая во внимание тот факт, что в современных условиях стремительно устаревают знания, обесцениваются умения и навыки, требование непрерывного образования может интерпретироваться как принуждение, шанс, риск или как недостижимая мечта. Селекция таких интерпретационных возможностей целиком зависит от состояния развития конкретных обществ. Современные модели жизнестворчества свидетельствуют о том, что образование в будущем станет одновременно и шансом, и риском, и свободой, и принуждением для обычного человека, для которого умение ориентироваться в мире социальных и культурных предложений становится в современном мире важной жизненной компетентностью.

Развитие образования в Украине

В условиях национального возрождения необходимо обратиться к опыту развития образования в Украине. В начале XVI века для всех слоев населения не только в городах, но и в селах функционировали школы и для мальчиков, и для девочек, где детей обучали

читать, писать, считать, а также церковному пению. В XVI–XVII вв. в Украине существовало пять групп школ: братские школы и школы в полках, школы при монастырях и церквях; школы протестантских общин, национальные школы различных народов, которые жили в Украине, прежде всего еврейские, армянские, греческие и др. Хотя они и были разными по своим идеологическим направлениям, но имели и некоторые общие организационные формы и методы обучения.

Особая заслуга в деле школьного образования принадлежит братствам – общественным организациям православных мещан, а позже и селян, которые создавались для борьбы против польско-шляхетского гнета, национального и религиозного притеснений. Братства открывали школы, типографии, вокруг которых объединялись православные культурные силы.

Первое братство возникло во Львове в 1439 году. Более многочисленным было второе Львовское (Успенское) братство с 1544 года. Представители всей украинской общины во Львове добились в 1572 году от королевской власти признания для украинского населения права посылать сыновей в школы Львова и других городов для изучения «свободных искусств». Почин Львовского братства распространился почти по всей Украине.

Крупным просветительским центром антикатолического направления была Острожская школа (1576), которую называли по-разному: «трехязычным лицеем», «трехязычной гимназией», «коллегией», «академией», «училищем Острожским и греко-славянским», «греко-славянской школой». Острожскую школу или Острожский Греко-латинский коллегиум нередко рассматривают как первое на территории Украины учебное заведение высшего гуманитарного типа. Учебные программы Острожской школы были подобны учебным программам факультета свободных искусств западноевропейских университетов. Они имели два цикла: тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадриум (арифметика, геометрия, музыка, астрономия), но отсутствовал курс богословия, что не давало возможности называться академией. Как и в западноевропейских университетах, преподавались и другие дисциплины, прежде всего гуманитарной направленности: старославянский, латинский, украинский (книжный), греческий, польский языки.

Учебный процесс продолжался три года и имел классную систему обучения. В Острожской школе работали известные профессора, воспитанники западноевропейских университетов, приглашались преподаватели и из других стран. Например, греческий язык читали преподаватели, приглашенные из Греции.

В Острожской школе была фундаментальная библиотека, был создан кружок ученых, антиуниатских писателей-публицистов, который называли кружком образованных православных книжников, создана Острожская типография, для организации которой пригласили первопечатника Ивана Федорова. Силами членов кружка образованных православных книжников были подготовлены и изданы труды отечественных авторов, переводы, учебники. Среди них: «Букварь» (1587), «Новый Завет с Псалтырем», «Острожская библия» (1581) – первые печатные издания на церковнославянском языке. В 1618 г. М. Смотрицкий издает «Граматику славянскую», которая в течение двух столетий была единственным учебником по этому предмету.

Острожская школа испытывала значительное давление со стороны католической власти, противостоять которому она не смогла после смерти князя К. Острожского, ее основателя. Распадается научно-литературный кружок, прекратила свою деятельность типография. В 1636 году Острожская школа прекратила свое существование. Опыт деятельности этого первого высшего учебного заведения был учтен при создании Киево-Могилянской академии.

Львовская братская школа, открытая в 1585 году, была образцом для подражания. Как и Острожская, Львовская школа имела целью всячески способствовать духовной жизни на западноукраинских землях, вести борьбу против национального гнета, против засилья иезуитов. Первым ректором Львовской братской школы был эласонский архиепископ, грек Арсений, который вместе с учителями и школярами составил (1588) и опубликовал (1591) «Граматику доброгоглавого эллинословенского языка» под названием «Адельфотес» (братство) параллельно на греческом и древнеукраинском языках. Этот первый заметный учебник знакомил учащихся как с закономерностями греческого и украинского языка (орфографией, синтаксисом, этимологией), так и с просодией, то есть стиховедением, которое становилось обязательным в школьном образовании. Правда,

подлинным организатором учебного процесса в Львовской школе все же считают «учителя русского» Стефана Зизания-Тустановского, который на протяжении 1586–1592 гг. работал в этой школе, а затем в других учебных заведениях. Ректорами и преподавателями Львовской братской школы в разное время работали и такие известные деятели культуры, как Лаврентий Зизаний (брат Стефана Зизания), Иван Борецкий, Кирило Транквилион-Ставровецкий, Памво Беринда, Таврило Дорофиевич, Исайя Трофимович-Козловский, Йоаникий Волкович, Сильвестр Косов и др. Из этой же школы вышли ректоры братских школ в Рогатине, Бресте, Перемышле, Вильно, Люблине, Городке, Комарно и т. д. Руководители Львовского братства вместе с преподавателями разработали первый известный памятник украинской педагогической мысли – Устав школы «Порядок школьный» (1586), на содержании которого сказалось влияние западноевропейских гуманистических идей и деятельность отечественных школ-предшественниц, в том числе Острожской. Этот документ стал прообразом уставов Киевской, Луцкой, Брестской и других братских школ. Прежде всего следует подчеркнуть, что «Порядок школьный» предусматривал демократические основы организации школы: «Богатый над убогими в школе ничим вышши не мают быти, только самую наукою, плотию же равно вси...». Учитель должен обучать и любить всех детей «заровно». Весьма высокие требования выдвигались по отношению к преподавателям, которые должны были выступать образцом морального поведения для своих учеников. Учитель «мает быти благочестив, разумен, смиренномудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не серебролюбец, не гневлив, не завистник, не смехостроитель, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересям, но благочестию поспешитель». Учитель должен заботливо учить учеников полезным наукам, за непослушание наказывать, но «не тирански», а наставнически, досконально знать грамматику, риторику, диалектику, музыку, произведения светских поэтов и Святое писание.

В свою очередь, школяры должны были безоговорочно выполнять все требования и правила устава: тихо вести себя на уроках, воздерживаться от «шептаний и перемижок», блуждания с места на место, внимательно слушать учителей, быть вежливыми в школе и вне ее,

снимать перед старшими и священными местами шапку, а в обществе избегать «збитни поступки, спросни слова и нескромни шутки».

В уставе записаны и поощрения: кто лучше учится, тот сидит на первых скамьях в классе, хотя бы он был и «барзо нищ», а ленивые – на «подлейшем мисци», на задней скамье.

Авторитет Львовской братской школы был достаточно высок еще и потому, что ее преподаватели вместе с коллегами из Острожской школы были в числе первых авторов украинских учебников, филологических, богословских, полемически-публицистических трактатов и художественных произведений.

Вслед за Львовской братские школы возникают в Киеве (1615), Луцке (1620), Виннице, Немирове, Каменце-Подольском и некоторых других городах. Преподавание в этих учебных заведениях велось на родном языке. Причем наряду со «славеноросским» учителя школ стремились для полного понимания освещаемых предметов использовать народный разговорный язык в школьном преподавании и при написании книг.

Братские школы сыграли выдающуюся роль в распространении просвещения и развитии украинской культуры, в борьбе украинского народа за освобождение от гнета польских феодалов. Противоречивы оценки их воздействия на развитие отношений Украины с Россией. Однако не подлежит сомнению, что именно из этих школ вышло много учителей, авторов учебников, ученых, писателей, политических и военных деятелей Украины.

Первое же, без всяких оговорок, подлинно высшее учебное заведение на территории Украины – Киевский коллегиум (коллегия) – было создано в 1632 году путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы-«гимназиона». Осуществил этот исторический акт митрополит Киевский и Галицкий Петр Симеонович Могила (1597–1647). В его честь впоследствии Киевский коллегиум назвали Киево-Могилянским. Родился Петр Могила в семье правителя Молдовы и Валахии, учился в Львовской братской школе и иезуитском коллегиуме, затем в западноевропейских университетах (в связи с этим одни исследователи называют Сорбонну, другие – французский высший коллегиум Ла Флеш, третьи – Замойскую академию). В любом случае Петр Могила получил прекрасное образование,

свободно владел греческим, латинским и другими языками, хорошо знал систему западноевропейских учебных заведений.

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

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

Грамотой 26 сентября 1701 г. царь подтвердил право преподавания богословия, полученное самоуправление и название.

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

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

Академии свободно владели латинским языком, знали и другие иностранные языки (немецкий, французский и др.).

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

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

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

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

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

Киево-Могилянскую академию несколько раз пытались преобразовать в университет. Первая попытка была сделана К. Разумовским, который предлагал Екатерине II открыть два университета. Один – на основе Киево-Могилянской академии, другой – в Батурине. В 1766 году киевский генерал-губернатор Глебов планировал открыть в Академии два новых факультета: математический и медицинский. Оба проекта не были реализованы.

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

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

Определенную роль в развитии образования на западноукраинских землях играл Львовский университет, хотя это учебное заведение было основано (в 1661 году) с целью усиления полонизации украинского населения. Как и все средневековые университеты, Львовский имел четыре факультета с ограниченным количеством студентов: философский, юридический, медицинский и теологический, где обучение проводилось исключительно на латинском языке.

Центром просвещения Слободской Украины был Харьковский коллегиум. В начале XVIII века в Харьков из Белгорода была переведена славяно-греко-латинская школа. В 1727 г. она была преобразована в духовный коллегиум при Покровском монастыре.

С открытием коллегиума связано имя белгородского епископа Епифания Тихорского, воспитанника Киево-Могилянской академии. Д. Багалея писал, что заслугой Епифания Тихорского является не только то, что он основал коллегиум, но и то, что он о нем потом заботился. Среди главных деятелей, чьи имена связаны с открытием в Харькове коллегиума, следует отметить командующего войском в Украине князя М. М. Голицына, который предложил создать учебное заведение, которое бы готовило не только духовных лиц, но и светских деятелей.

Харьковский коллегиум стал вторым в Украине после Киево-Могилянской академии учебным заведением, которое имело полный курс наук, состоящий из 8 классов богословия, философии, риторики, поэтики, синтаксиса и грамматики, инфимы, фары, славянского, а также созданных в 1768 г. дополнительных классов по французскому, немецкому, математике, геометрии, рисованию, инженерному

и артиллерийскому делу, геодезии. Харьковский коллегиум считался высшей школой и уже в то время прославился своими учителями. Именно здесь преподавал известный украинский философ Г. С. Сковорода (1722–1794), многие будущие педагоги Харьковского университета. Важно подчеркнуть вклад Харьковского коллегиума в развитие профессионального образования: при нем были открыты дополнительные классы, где преподавали инженерное дело, артиллерию, архитектуру, геодезию, географию.

Поистине эпохальным событием в жизни не только Харькова, Украины, но и всей Российской империи стало создание Харьковского университета. Основание университета в Харькове было связано с активной деятельностью В. Н. Каразина и его единомышленников. Торжественное открытие университета состоялось 29 января 1805 г. В речи первого попечителя Харьковского учебного округа С. О. Потоцкого прозвучали слова, которые вполне актуальны и сегодня: «В настоящее время при бурных успехах человеческого ума во всех родах знаний каждый народ должен напрягать все свои силы, чтобы, по крайней мере, не отстать от других, если уж не может быть впереди...».

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

Все большее развитие приобретает тенденция к изменению содержания высшего образования в сторону усиления его естественнонаучной и прикладной составляющих с развитием индустриального общества. Ведущими в содержании высшего образования постепенно становятся те дисциплины, которые непосредственно связаны

с материальным производством, напрямую обслуживают научно-технический прогресс: математика, физика, механика, химия... В XIX веке этот процесс приобретает всеобщий характер. В ведущих университетах наряду с традиционными гуманитарными факультетами возникают новые естественнонаучные факультеты: физико-математические, медицинские, химические. Начинают функционировать научные общества естественнонаучной и прикладной направленности.

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

В XX веке, особенно в 50-е годы и позже, высшее образование под влиянием нового витка научно-технического и технологического прогресса еще в большей степени начинает ориентироваться на подготовку кадров для работы непосредственно на производстве. В ведущих странах мира выделяется в рамках высшего образования сектор профессиональной подготовки. Это технические и политехнические колледжи в США, Великобритании, Японии, высшие профессионально-технические школы в ФРГ, инженерные и инженерно-технологические институты в СССР и во Франции.

Развивается этот сектор очень бурно, темпы роста численности студенческих контингентов в нем значительно выше, чем в традиционных высших учебных заведениях. Например, в США с 1965 по 1983 год численность студенческого контингента возрастает в 1,6 раза в традиционных высших учебных заведениях и в 5,6 раза – в двухгодичных технических колледжах, в ФРГ за этот период выпуск специалистов из высших профессиональных школ более чем в 2,5 раза превысил выпуск студентов из университетов. Аналогичная тенденция наблюдалась в этот период и в СССР. В Украине эта тенденция постоянно усиливалась и в более поздний период. Так, в конце 80-х годов чуть ли не 2/3 студентов высших учебных заведений в Украине в той или иной мере изучали технику, около 60% выпускников высших учебных заведений имели в дипломах формулировки «инженер...» или «технолог...».

К сожалению, сегодня сложилась новая диспропорция в структуре подготовки, особенно в небюджетных вузах. В частных вузах III–IV

уровня аккредитации (университетах, академиях, институтах) основное внимание уделяется таким специальностям, как финансы и кредит (бухгалтерский учет и аудит), экономика и управление производством (менеджмент, маркетинг). Так, например, в структуре выпускников 2003/04 учебного года 64% выпускников относились к направлению «социальные, гуманитарные науки, образование», к направлению «естественные науки, математика, информатика» – только 6%. На учете службы занятости в начале 2002 г. находилось 62% граждан с высшим образованием. Среди них преобладали бухгалтеры, экономисты различных отраслей, менеджеры. Согласно данным центров занятости, 30–40% выпускников вузов, готовящих экономистов, юристов, устраиваются на работу не по специальности. Номенклатура специальностей, ориентированная на рынок, безусловно, отражает престиж этих профессий и ожидания более высокого уровня оплаты труда после завершения учебы. С другой стороны, свидетельствует о недостаточном планировании образования без учета востребованности их в будущем. Нужно отметить, что нигде в мире не существует сбалансированности соотношения в подготовке специалистов разных профессий и областей знаний. Непропорционально высокая доля студентов избирает гуманитарные и обществоведческие направления обучения. Например, в 90-е годы XX века в Британии их было 50%, Швеции – 52%, Италии – 57%.

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

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

студентов 28% обучается в США, 12% – в Англии, 10% – в Германии, 8% – во Франции, 4% – в России, 3% – в Японии.

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

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

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

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

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

Функции образования Важной характеристикой социального института является система социальных функций, которые он осуществляет.

- Интегрирующей функцией образования сегодня является общекультурная подготовка учащихся, т. е. приобщение к материальной и духовной культуре общества, введение в сложившуюся систему знаний, умений, навыков, которые должны быть трансформированы в способность к поиску новых знаний, к созиданию. Главная задача заключается не только в том, чтобы дать учащимся знания о существующем мире и его законах, но и вооружить их методологией творческого преобразования мира. Такая подготовка является базисом не только профессиональной деятельности, но и возможности переквалификации, что повышает профессиональную мобильность работника. Должный уровень общекультурной подготовки является условием для сохранения личностью способности к саморазвитию, социальной мобильности и адаптации к новым условиям.

- Исходя из того, что главным в образовании XXI века является поворот к человеку, обращение к его духовности, развитие творческих

способностей учащихся, возрастает гуманистическая функция образования. Во главу угла становится формирование системы качеств, позволяющих личности выполнять функции носителя культуры, духовности, творчески настроенного активного субъекта общественных отношений.

- Образование является эффективным средством управления информационными потоками и гармонизации информационных процессов. Оно определяет целесообразность выбора и использования информации.

- Образование играет роль положительного и продуктивного ориентирования в информационном поле, оно позволяет систематизировать знания по критериям их ценности и содержания. Образование, таким образом, позволяет противостоять информационным вызовам, эффективно оценивать и отбирать информацию, определять ее подлинность.

- Образование способствует производству знаний, которое сегодня является более важным, чем материальное производство. Знания дают новые технологии материальному производству и способствуют повышению его производительности.

- Образование в современном обществе выступает одним из важнейших факторов экономического развития. Состояние образования определяет будущее страны на многие десятилетия вперед, поскольку знания и интеллектуальный капитал являются базовыми компонентами развития общества. Образование выполняет функцию подготовки нового поколения к трудовой деятельности, воспроизводит различные категории работников, готовых к использованию новых технологий и обеспечивающих высокую культуру производства. Важнейшей социальной проблемой является приведение образования в соответствие с потребностями общества, для чего необходимо исследование в различных видах труда, исследование социально-профессиональной ориентации молодежи.

- Образование является условием социального перемещения и продвижения по социальной лестнице, хотя и не является гарантией социальной мобильности. Соотношение движения людей по ступеням образования и по иерархической лестнице в обществе зависит и от состояния системы образования, и от состояния общественных

отношений. Этот вопрос связан с селективной функцией образования. Этой цели служит и система специализированных и элитарных школ, и совокупность определенных процедур. Так, в США во всех школах в 11 лет проводится тест на интеллектуальное развитие, и классы делятся на потоки – стрилинги, проводится тестовый отбор при поступлении в частные, элитарные школы, в определенные вузы.

- Образование выполняет целый ряд скрытых (латентных) функций. Образование выступает как средство социального контроля, в школе формируются круги общения, дружеские связи, которые, как правило, сохраняют значение в течение всей последующей жизни. Школа позволяет молодежи формировать собственную культуру. Образование способствует развитию демократии в обществе, поскольку благодаря обучению воспитываются хорошо осведомленные граждане, которыми нелегко манипулировать.

В современных условиях выполнение функций образования приобретает специфические черты, в частности, сближение образования с наукой, при этом они дополняют развитие друг друга и их органическая связь является залогом дальнейшего совершенствования образования. Это выражается в разработке научно обоснованных моделей всех образовательных институций, в современном научно-методическом обеспечении учебного процесса, постоянном научном анализе потребностей общества в работниках различной квалификации. Внедрение науки, научных методов, форм деятельности требует сближения научных и учебных учреждений, изменения подготовки кадров преподавателей.

Выводы

Подводя итоги, нужно отметить, что образование является сложным социальным феноменом, который можно анализировать в разных аспектах. Исследователи выделяют два главных социологических аспекта образования – его социально-системные и институциональные характеристики.

Образование, во-первых, является относительно самостоятельной подсистемой общества со сложной совокупностью внутренних структур; во-вторых, образование рассматривается как социальный институт с рядом функций по отношению к обществу, всех его подсистем и уровневой социальной организации.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант / В. И. Астахова. – Харьков, 2000. – 462 с.
2. Бакіров В. С. Університети в пошуках нової стратегії / В. С. Бакіров // Університети. Наука і просвіта. – 2003. – № 1.
3. Даррида Ж. Университет глазами питомцев / Ж. Даррида // Отечественные записки. – 2003. – № 6. – С. 96–103.
4. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М.: Интор, 1996.
5. Коллинз Р. Четыре социологические традиции / Р. Коллинз. – М.: Территория будущего, 2009.
6. Мангейм К. Диагноз нашего времени / Карл Мангейм. – М., 1994.
7. Миронов В. Век образования / В. В. Миронов. – М.: Высш. шк., 1990.
8. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.
9. Навроцький О. І. Вища школа: теорія і практика модернізації / О. І. Навроцький. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007.
10. Народное образование и культура в СССР : статист. сб. – М.: Статистика, 1989.
11. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М.: Изд-во МГУ, 1992.
12. Осипов А. М. Социология образования: очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д: РИН, 2006.
13. Покликання університету. – К.: РІА «Янко», «Веселка», 2005. – 297 с.
14. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. в публіцистиці та історіографії / С. І. Посохов. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2006. – 366 с.
15. Саймон Дж. Общество и образование / Дж. Саймон. – М.: Прогресс, 1989.
16. Смелзер Н. Дж. Социология. Гл. 14. Образование / Н. Дж. Смелзер. – М.: Феникс, 1994.
17. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1999.
18. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М., 1980.
19. Филиппов Ф. Р. Школа и социальное развитие общества / Ф. Р. Филиппов. – М., 1990.
20. Филиппова Л. Д. Высшая школа США / Л. Д. Филиппова. – М., 1980.
21. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення та розвитку соціології освіти : монографія / В. В. Чепак / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: Геопринт, 2011.

22. Хомерік О. А. Модернізація вищої освіти в Україні: соціологічний аналіз / О. А. Хомерік. – К., 2013.

23. Ясперс К. Идея университета : антология / К. Ясперс ; упоряд. М. Зубрицька та ін. – Львів : Літопис, 2002.

Вопросы для самоконтроля

1. Основные аспекты изучения образования как сложного многогранного явления.
2. Признаки институционализации образования.
3. Возникновение и развитие системы образования: основные этапы и характеристики.
4. Структура образования как социальной системы.
5. Принципы построения структуры образования в современном мире.
6. Проблема равенства возможностей в получении образования.
7. Проблемы демократизации образования.
8. Образование и социальная мобильность.
9. Особенности и преимущества государственного и частного образования.
10. Непрерывное образование как новая парадигма образования.
11. Взаимосвязь института образования с другими социальными институтами.
12. Образование как фактор интеграции общества.
13. Основные функции образования.
14. Образование как фактор стабильности общества.

Темы реферативных сообщений

1. Модернизация образования.
2. Особенности образовательных систем европейских стран.
3. Проблемы формирования европейского образовательного пространства.
4. Миссия университета третьей волны.
5. Автономия как фактор модернизации университета.
6. Характеристика развития образования в Украине.
7. Неинституциональная концепция образования.
8. Образование как инструмент социокультурной интеграции общества.
9. Развитие образования женщин на Слобожанщине.
10. Женщины и образование.
11. Развитие частного образования в Украине.
12. Образование и социальная мобильность.

Тема IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ И ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

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

В современных условиях сложилось принципиально новое положение высшей школы, которое обусловлено необходимостью реагирования на общемировые тенденции, связанные с ориентацией системы образования на потребности информационного общества, на те перманентные изменения, которые характерны для мира сегодня. В том числе на социально-экономические и политические потрясения, которые возрастают в геометрической прогрессии в первые десятилетия XXI века.

Экономический кризис, разразившийся в 2008 г., мощнейшие политические катаклизмы в Европе и на Ближнем Востоке существенно перекроили весь миропорядок с его привычными для второй половины XX в. геополитическими реалиями. Начавшаяся полоса перманентных изменений и неопределенностей ощутимо перекроила и образовательное поле, расширив и усложнив социальные функции образования.

Высшая школа однозначно превратилась в полноправный субъект рыночных отношений и в ключевой фактор развития цивилизационных процессов.

В рамках общества, получившего название информационного, образовательная система стала главным социальным институтом, изменились сущностные взаимосвязи образования и общества в целом. При этом существенно возросла и личностная составляющая общественного прогресса, а значит, изменению подлежат как форма,

так и содержание образовательных процессов и главное – функциональное назначение системы.

Историография проблемы социальных целей и функций образования обширна и разнообразна. Необходимо уточнить, не стремясь объять необъятное, что достаточно емкий анализ этого образовательного аспекта в специальной литературе дан украинскими и российскими авторами: А. Андреевым [1], В. Астаховой [2], Л. Герасиной [3], Н. Лукашевичем, В. Солодковым [4], И. Шеремет [5], Е. Якубой [6] и другими еще на рубеже XX–XXI вв. Позднее историография ощутимо пополнилась работами специалистов ГУ ВШЭ (Москва). В первую очередь – Л. Любимова, Я. Кузьмина, благодаря исследованиям которых анализ социальных функций высшего образования приобрел, кроме прочих аспектов, евроинтеграционное звучание.

Нет недостатка в публикациях, развивающих и углубляющих наработки конца XX в., но уже на основе более современных тенденций и процессов века XXI. Представляют интерес работы С. Барабановой [7], И. Ишиной [8], М. Плоткина [9], В. Рахманина и А. Верецкой [10], И. Смирнова [11], А. Черненко [12], Ф. Шереги [13].

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

Основные же базовые методологические подходы заложены в работах, определивших общий современный уровень социологии образования: М. Вебера, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, К. Манхейма, В. Саймона, Н. Дж. Смелзера, Л. Уорда.

Анализируя социальные функции высшего образования в условиях завершения перехода к информационному обществу, необходимо учитывать, что предмет изучения находится в принципиально иных условиях развития, нежели в предыдущие исторические периоды; он представляет собой динамичную неустойчивую систему, спрогнозировать поведение которой на длительное время едва ли возможно, но вычленить общие тенденции вполне реально. При этом необходимо еще раз подчеркнуть, что непредсказуемость и скорость изменений возрастают постоянно. Можно констатировать, что трансформация социальных функций высшего образования протекает в постоянно

меняющихся социально-экономических и политических «правилах игры» при переплетении глобализационных и глокализационных процессов.

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

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

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

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

При этом отметим, что взаимодействие и переплетение выше-названных функций достаточно высоко и имеет тенденцию к дальнейшему возрастанию.

Социально-экономические функции Идея, согласно которой самое выгодное вложение капитала – это вложение в человека, в его образование и развитие, отчетливо сформулирована и начала реализовываться в массовом масштабе относительно недавно. К началу XXI века в общественное сознание постепенно стали проникать взгляды и позиции, возводящие в абсолют вложения в интеллектуальное развитие человека, его знания, компетенции. «Общество знаний», «экономика знаний» – сочетания, использование которых имеет не такую уж и недавнюю историю.

Стратегический успех общества – и это крайне важно подчеркнуть – определяется сегодня не только формированием широкого

круга научно-технической, гуманитарной и художественной элиты, но и достижением высокого образовательного ценза и институциональной профессиональной подготовки всего населения.

Специалисты чем дальше, тем больше убеждаются в том, что ориентиры на ключевую роль элит срабатывают далеко не в полной мере. Информационное общество и знаниевая экономика потребовали высокого образовательного ценза всего населения (или, по крайней мере, значительной его части). Такие подходы во многом породили противоречия в оценках критериев качества функционирования высшей школы. Ориентиры исключительно на университеты «лиги плюща» все чаще подвергаются критике, ибо рейтинги, основанные только на наличии лауреатов Нобелевской премии и международных наукометрических базах данных, свидетельствуют лишь о способности высшей школы к достижению наивысших результатов для относительно небольшого числа людей, в то время как современное высшее образование в долгосрочной перспективе должно ориентироваться на повышение образовательного уровня огромного количества населения.

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

Этот подход увязывает образование лишь с его социально-экономической функцией – обслуживанием сферы производства и социально-культурной инфраструктуры профессиональными работниками различного уровня квалификации. Но в условиях кардинальных изменений в мире в результате стремительного усложнения общественной, политической, духовно-культурной жизни, введения в оборот информации о сложных процессах глобального характера личность, чтобы адекватно ориентироваться, а тем более осознанно участвовать в этих процессах и выносить правильные оценочные суждения, должна быть хорошо образована и мотивирована на постоянное обучение. История дает немало примеров тому, как невысокий уровень образования основной массы населения становился источником

низкой политической культуры, неспособности к самоуправлению, предпосылкой бунтов (а не демонстраций), преступлений, искаженной оценки жизненных реалий, доходящей до невосприятия угроз себе и стране. Конечно, наличие образования не является страховкой от всех бед и катаклизмов. Но высокий образовательный ценз населения существенно влияет на общий уровень жизни, цивилизованность поведения в сложных социальных, политических ситуациях (в том числе и техногенных).

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

Высшая школа призвана готовить специалистов с опережением потребностей практики. Если выпускник вуза «не дотягивает» до уровня, достигнутого практикой, то он не может быть носителем прогресса. Недалековидная экономия на образовании и подготовке специалистов, якобы в интересах производства, оборачивается трудностями в производстве же, в первую очередь, и в развитии общества в целом. Тем более, что потребности современного производства давно уже требуют при подготовке специалиста с высшим образованием акценты переносить с квалификации на компетентность. В самых разных сферах деятельности все чаще требуется не квалификация, а **компетентность**, которую можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, сочетающему квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность и готовность к риску,

способность принимать решения, просчитывать их возможные последствия и нести за них ответственность. Разработка проблем компетентностей, пришедших на смену традиционной квалификации, продолжает привлекать внимание широкого круга специалистов. Без знакомства с работами В. Байденко, В. Селезневой [14], Г. Голуба и Е. Когана [15], И. Зимней [16], Д. Ермаковой [17] получить даже самое общее представление о проблеме невозможно.

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

Руководители с возрастающим единодушием констатируют, что в списке наиболее дефицитных профессиональных навыков лидируют не базовые профессиональные умения, а поведенческие компетенции. У современных выпускников университетов оказываются недостаточно развитыми качества, способствующие инновационному поведению. Профессиональный потенциал у них снижается из-за слабости коммуникативных навыков и неумения самостоятельно и эффективно выстраивать рабочее время.

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

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

Не является секретом тот факт, что на характер развития, приобретения и распространения знаний серьезнейшим образом повлияло бурное развитие новых информационных технологий, что также предъявляет к профессорско-преподавательскому составу принципиально новые требования.

Безусловно: новые информационные технологии не умаляют роли преподавателя, но они видоизменяют его роль в учебном процессе. Основополагающее значение приобретают диалог, анализ, преобразующие информацию в знание.

Учитывая новые возможности, открывающиеся в связи с использованием инфотехнологий, важно сознавать, что речь идет об их использовании для модернизации учебной работы, а не о трансформации реальных учебных заведений в виртуальные.

Конечно, лавинообразное развитие виртуальных университетов, многочисленных дистанционных программ и открытых on-line курсов в принципиально иную плоскость развернули дискуссии о будущем университетского образования. Но если учитывать полифункциональность современного высшего образования и его диверсификацию, то стоит признать: предрекание скорой гибели традиционного университета и его замена виртуальным пока преждевременны.

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

Существует огромное количество дистанционных программ, есть университеты, специализирующиеся исключительно на таком формате образования, но, повторимся, едва ли дистанционные формы в ближайшее время вытеснят традиционные. Скорее, будет происходить трансформация и интеграция тех и других, создавая принципиально иную образовательную среду.

Изменения на рынке труда в странах СНГ, связанные с разрывом прежних хозяйственных связей, привели к существенному перераспределению кадрового потенциала и трансформации размещения трудовых ресурсов в целом. Противоречие, имеющее место и ранее (нехватка специалистов в одних отраслях и невозможность выпускникам вузов найти рабочее место в других), обострилось до тех пределов, которые чреваты социальными потрясениями. Социально-экономический кризис конца первого десятилетия нового века еще больше обострил эти противоречия и «перегревы» рынка труда.

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

Даже Европа, с ее активным стремлением к евроинтеграции рынков труда и, соответственно, высшего образования, не смогла в полной мере, используя рычаги болонских договоренностей, сбалансировать эти процессы до желаемых параметров. Хотя справедливости ради нужно признать, что ЕС удалось многое сделать в этом направлении.

По-прежнему непропорционально большая часть студентов выбирает социогуманитарные направления учебы. В начале 2000-х годов в Великобритании их было 50%, Швеции – 52%, Италии – 57%. Во Франции около 1 млн студентов, то есть более половины всего студенческого контингента, готовилось по профилям гуманитарных и социальных наук; только юридические факультеты насчитывали 200 тыс. студентов, тогда как в специализированных инженерных вузах училось менее 100 тыс., в высших коммерческих школах – 60 тыс. студентов [18, с. 89].

Тенденция эта не носит неизменный характер. Экономика знаний, глобальная информатизация вносят свои изменения. Но кардинальной

смены парадигмы не произошло. Это тем более интересно, если учесть, что «карта мировой науки» выглядит принципиально иначе. Здесь выделяются четыре больших кластера: во-первых, исследования в области медицины и биологии; во-вторых, химии, физики и науки о материальном мире; третий по величине, но быстро растущий кластер – науки об информации и обработке данных, искусственном интеллекте и социальных сетях. Четвертый кластер, значительно уступающий предыдущим, составляют социальные и гуманитарные науки (объединяющим его центром служат исследования в области образования). Вопреки многим прогнозам на XXI век, пока не прослеживается усиление влияния этих наук, скорее наоборот.

Такое парадоксальное, на первый взгляд, противоречие еще предстоит объяснить. Но разрыв между интересами студентов и приоритетами развития направлений мировых научных исследований уже можно четко проследить.

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

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

Важно уяснить, что новые задачи высшей школы и ее изменившиеся социальные функции, наряду с количественным ростом студенческого контингента, привели к серьезной структурной перестройке. Интенсивно проводящиеся реформы сориентированы, прежде всего, на усиление гибкости и вариативности системы высшего (или послесреднего) образования. Они предусматривают развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов. Хотя нельзя забывать при этом, что стремление большинства западноевропейских (и не только) стран к сокращению зон бесплатного образования, стипендиальных и кредитных стратегий может существенно видоизменить указанные

тенденции уже в ближайшем будущем. Качественное высшее образование становится все более затратным и ресурсоемким.

Финансовые проблемы потребовали поиска различных источников финансирования и их сочетания во многих странах мира. В качестве одного из таких источников используется капитал юридических и физических лиц. Приватное образование в начале XXI в. превратилось в один из самых динамично растущих секторов. Не стала исключением и Украина, где в 1991 г. появились первые университеты негосударственной формы собственности. По официальным данным, в Украине в 2013/14 учебном году в таких учебных заведениях обучалось около 10% всех студентов. Такая статистика примерно соответствует показателям Западной Европы, но там ситуация меняется в сторону увеличения.

В странах Восточной Европы в частном секторе высшего образования обучается около 40% студентов, и их число тоже растет. В других регионах мира частные высшие учебные заведения – явление распространенное. Например, в Японии, Южной Корее, на Филиппинах около 80% студентов учатся в частных вузах, которые, однако, находятся под контролем государства [19, с. 7].

При этом крайне важно обратить внимание на то, что **вузы внебюджетного финансирования имеют несколько отличные социальные функции.** Бюджетные учебные заведения, в классическом варианте, выполняют заказ государства, находясь между требованиями общественной эффективности образовательной сферы и необходимостью формирования полноценной личности. Приватные вузы выполняют заказ общества, осуществляя права родителей и педагогическое право независимых субъектов образования, способствуя тем самым становлению гражданского общества. Приватное учебное заведение в силу этого имеет большую свободу выбора, целей и задач, форм и методов деятельности. Насколько приватная высшая школа разойдется с государственной, зависит, в первую очередь, от того, насколько интересы государства совпадают с интересами граждан, насколько последовательно функционируют принципы гражданского общества [20].

В рамках совершенствования практики подготовки интеллектуального и кадрового потенциала развитые страны практически

завершили повсеместное внедрение **трехступенчатой модели организации стационарного послесреднего образования**. Она представляет собой три более или менее самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных цикла обучения по схеме «бакалавр – магистр – доктор», что дает возможность оперативно корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей и вместе с тем отвечает потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, оперативно реагирует на изменения в сфере занятости. Это привнесло в процесс обучения определенный элемент состязательности, что положительно влияет на качество подготовки специалистов, так как позволяет по завершении каждого цикла отбирать лучших студентов для циклов последующих. Украина также взяла за основу трехступенчатую модель и, подписав в 2005 г. Болонскую декларацию, отказалась от образовательно-квалифицированного уровня «специалист».

Своеобразную «чистоту эксперимента» отчасти нарушили демографический кризис, ощутимо снизивший конкуренцию в студенческой среде, и наложившийся на него жесточайший политический кризис конца 2013–2014 гг. Но в целом евроинтеграционные процессы в украинской высшей школе укоренились. Во всяком случае, на организационно-управленческом уровне.

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

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

- *знания-знакомства*, позволяющие осознать, различить явления, определенную информацию;

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

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

В связи с этим все более заметное место в рамках высшей школы занимает **последипломное образование** – *организованное и систематически осуществляемое обучение дипломированных работников с целью «осовременивания» их профессиональных знаний, устранения разрыва между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми развитием социально-экономической сферы, науки и культуры*. Актуальна и задача удовлетворения «непрофессиональных», общекультурных потребностей специалистов [18, с. 92], которая дополняется – и это четко показал кризис, начавшийся в 2008/09 годах – все более возрастающей потребностью смены профессиональной направленности за счет получения второго высшего образования.

Развитие последипломного образования – важнейшая составная часть выполнения высшей школой функции подготовки интеллектуального и кадрового потенциала общества. Качественная система повышения квалификации дипломированных специалистов дает возможность устанавливать наиболее рациональные сроки стартового послесреднего образования и в ряде случаев сократить эти сроки, растянутость которых часто связана не столько со сложностью изучаемых дисциплин, сколько с неразвитостью технологии обучения. Поскольку с определенной периодичностью все дипломированные работники должны проходить обстоятельную переподготовку, то

становится целесообразным существенно редуцировать читаемые студентам нормативные курсы, сократить рецептурный материал и сосредоточить внимание на фундаментализации подготовки будущих специалистов.

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

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

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

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

Решение задач подготовки специалистов, по своим интеллектуальным и профессиональным качествам отвечающих потребностям времени, самым непосредственным образом связано с другой социально-экономической функцией высшей школы – *развитием научно-технического потенциала*. Эта функция предполагает

прежде всего выполнение вузами научных исследований, подготовку научных и научно-педагогических кадров. Эффективность ее реализации зависит, в первую очередь, от состояния научного потенциала самой системы высшего образования и эффективности его использования. Важно подчеркнуть, что научно-исследовательская составляющая в системе высшего образования заметно усиливает свою роль.

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

Лучшие западные университеты являются крупнейшими научными центрами; в США, Великобритании, ФРГ сосредоточено более половины всех ученых. В США на труды университетских профессоров приходится до 2/3 наиболее авторитетной научной литературы. (Заметим, что в эту деятельность огромный вклад вносят профессора-эмигранты; к концу XX в. они составляли до 50% всех американских лауреатов Нобелевской премии) [21, с. 4]. И в первые десятилетия века XXI тенденция пока сохраняется.

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

В современных условиях ощутимо усилилась практическая ориентированность исследовательской работы в высшей школе.

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

Создаются научно-технологические парки нового типа – так называемые «инкубаторы», которые ставят задачу – не привлекать к сотрудничеству уже существующие фирмы, а «выращивать» новые, собственные. Их штаты, как правило, комплектуются за счет выпускников технологических факультетов университетов, а сами парки, наряду с участием в фундаментальных исследованиях, создают конкурентоспособные программы коммерческого характера. Во многом этот путь исповедуют и страны СНГ. Особенно Российская Федерация, Украина и Казахстан.

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

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

большее участие стали принимать крупные промышленные компании, владеющие высокотехнологическим производством; они выступают спонсорами исследовательских программ, поставляют новейшее лабораторное оборудование.

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

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

Более того, изменения в системах высшего образования европейских стран в сумме с социально-экономическими и политическими потрясениями 2013–2014 гг. привели к оттоку из Украины не только специалистов с высшим образованием и ученых, но и абитуриентов, которые, начиная с 2012 г., все активнее стали осваивать университетский сектор Польши, Чехии, Германии, Франции и, традиционно, Британии.

Однако преимущественное внимание к исследовательской деятельности обнаруживает и определенные негативные последствия. Карьера и реноме преподавателя при таком подходе зависят не столько от педагогической деятельности, сколько от участия в исследованиях и особенно от числа персональных публикаций. Сколь бы успешной ни была педагогическая работа преподавателя, он никогда не сможет получить должность и звание без авторских научных работ.

Отсюда и формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американских университетов: «publish or perish» («публикуйся или погибай»). Как результат – собственно учебные функции вуза порой фактически оказываются на втором плане. Это «другая сторона медали» исследовательской деятельности университетов и она также требует к себе внимания и поиска компромиссных решений.

Социально-политические функции

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

Крупные социально-экономические и политические катаклизмы начала XXI в. существенно изменили среду формирования и развития образования в целом и высшего в частности.

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

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

Безопасность, в широком смысле слова, есть система условий и факторов, в которой страна и общество органично функционируют и развиваются по своим внутренним законам, делегируя структурам управления право стимулировать положительные тенденции и сдвиги, а также корректировать негативные отклонения, ограждая при этом страну от угроз внешней среды [22, с. 220].

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

Курс на коренное реформирование, ликвидация идеологического и военного противостояния двух систем предоставили государствам СНГ возможность начать процесс демилитаризации. Вторая половина 80-х годов (перестройка, начало рыночного реформирования и пр.) породила в общественном сознании и властных структурах определенную эйфорию от кажущейся легкости решения проблем национальной безопасности. Предполагалось, что получена передышка и можно спокойно решать эту комплексную задачу в условиях внутренней и внешней стабильности. Но развитие событий показало, что проблема безопасности для стран постсоветского пространства постоянно обостряется. Подтверждение этому высказыванию можно найти – увы – ежедневно. И речь идет не только о столкновениях бывших союзных республик. Глобальные геополитические изменения в мире в принципиально иную плоскость ставят вопросы обеспечения национальной безопасности в самой широкой трактовке этого понятия.

Украинский кризис 2014 г. как никогда остро и болезненно подтвердил упомянутую тенденцию.

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

В новых геополитических условиях армия и другие силовые структуры стали для дела безопасности стран отнюдь не исчерпывающим фактором. Хотя их значения и роли урезать никто не собирается. Преобразовывать их необходимо, ясно отдавая отчет

в том, что потребность в профессиональной, мобильной, оснащенной новейшей военной техникой армии остается и на перспективу высокой. Сильная армия выполняет в современных условиях чрезвычайную функцию обеспечения безопасности страны, она же – ее латентный аргумент.

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

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

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

Образование постепенно становилось фактором, способствующим

продвижению по социальной лестнице, условием для занятий торговлей, для поступления на службу в государственные учреждения и т. д.

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

В XIX веке в Российской империи был установлен порядок производства в гражданские чины коллежского асессора и статского советника (Указ от 6 августа 1809 года). Новый Указ фактически запрещал производить в эти чины служащих, не имевших свидетельств об окончании курса в одном из российских университетов или не выдержавших в университете экзамена по установленной программе, которая прилагалась к Указу. Интересно, что для получения чинов коллежского асессора и статского советника требовались знание русского и какого-либо иностранного языка, знание естественного, римского и гражданского права, государственной экономики, уголовных законов, основательное знакомство с отечественной историей, познания в географии, математике и даже физике.

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

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

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

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

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

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

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

Существенно изменились цели и задачи высшей школы в ведущих западных государствах: она теперь формирует не только будущую социальную элиту, но и многочисленные слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Наряду с сохранением определенного числа элитарных вузов, расширяется сеть разнообразных послесредних учебных заведений, проявляющих тенденцию к тому, чтобы стать массовыми. Массовизация высшего образования тоже внесла серьезные коррективы.

Социальное неравенство в сфере высшего образования еще далеко не преодолено. Многочисленные социологические исследования, проводимые в США и странах Западной Европы, убедительно показывают, что в составе студенческих контингентов (особенно если иметь в виду наиболее престижные вузы) непропорционально большой процент занимают выходцы из привилегированных слоев населения. Несмотря на то что плата за обучение в высшей школе нигде не взимается с целью получения дохода, в некоторых частных университетах, особенно в США, она очень велика и оказывается непосильной даже среднему классу. Широкая сеть различных стипендий, грантов, кредитов ощутимо смягчают проблему, делают качественное образование более доступным. Но финансовый ценз зачастую по-прежнему остается непреодолимым препятствием. Если говорить об Украине, то здесь иные проблемы и формы проявления «финансового ценза», но он также присутствует и ощутимо тормозит процесс ликвидации социального неравенства. Экономический кризис, стартовавший в 2008 г., и тяжелейшие последствия кризиса 2014 г.,

порадившего Украину, еще больше усложнили проблему обеспечения равенства доступа к качественному высшему образованию.

Тем не менее **принцип доступности** постепенно пробивает себе дорогу. В США, Канаде, Франции, Италии многие вузы (включая ряд университетов) зачислят без экзаменов всех абитуриентов, имеющих свидетельства об успешном окончании полной средней школы; число вакансий на первых курсах не лимитируется. Иными словами, поступление в высшую школу здесь рассматривается не как привилегия, а как естественное право и необходимое условие достижения желаемого социального статуса. Между уровнем образования и размером заработной платы обнаруживается четкая корреляция. Например, в США работники, окончившие лишь среднюю школу, зарабатывают в среднем в полтора-два раза меньше, чем их сверстники, имеющие диплом бакалавра, и почти втрое меньше, чем дипломированные доктора. Примерно такая же пропорция в странах Европы. Везде функционируют механизмы, стимулирующие стремление молодых людей к повышению своего образовательного уровня. Каждый шаг вверх по образовательной лестнице определенным образом вознаграждается, ибо в обществе прочно укоренилось восприятие высшего образования не только как социального блага, но и как общественной необходимости. Поэтому оно должно оплачиваться и стимулироваться обществом.

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

Высокий образовательный уровень рассматривается в развитых зарубежных странах как известная гарантия от безработицы. Увеличение занятости идет главным образом за счет лиц с относительно высоким образовательным цензом, именно для них в первую очередь предназначаются новые места. Правда, конъюнктура на рынке труда во многих странах показывает, что определенную часть безработных составляют и дипломированные специалисты, не сумевшие найти себе применение в соответствии с полученной профессией и квалификацией. Но все же первыми, кто страдает от безработицы, становятся

именно работники с минимальным уровнем образования, особенно молодежь, среди которой доля безработных, как правило, в 2–3 раза больше, чем среди взрослого населения. Такая тенденция полностью подтвердилась и в ходе мирового социально-экономического кризиса, начавшегося в 2008–2009 годах.

Повысилось значение образования и для молодежи из привилегированных групп населения, что связано с новыми способами формирования элиты западного общества. Еще в недалеком прошлом отдельным достаточно энергичным и предприимчивым людям удавалось достичь высших ступеней социальной лестницы и с минимальным образованием. Однако в сегодняшней ситуации такие варианты практически исключены. Разумеется, энергичность и трудолюбие способствуют жизненному успеху. Существенную роль играют и такие факторы, как материальное благополучие, происхождение, протекционизм. Но только этого уже недостаточно. Важнейшим условием вхождения в состав экономического и политического истеблишмента является наличие диплома престижного университета. В нынешних условиях в такие университеты поступает небольшое число способных учащихся и из бедных семей. Их учеба оплачивается крупными корпорациями и благотворительными фондами. Описанная ситуация, конечно же, имеет определенные особенности в разных странах и регионах. Например, в Украине специалисты отмечают некоторое снижение интереса работодателей к принадлежности выпускника тому или иному известному вузовскому бренду. Возросла значимость способностей и качеств самого выпускника, его реальной подготовленности к работе на определенном участке или должности.

Определенную роль в расширении охвата молодежи из семей со средним достатком послесредним образованием играют государственные пособия на детей. Система таких пособий достаточно тщательно разработана в ряде стран Западной Европы, где семьи, независимо от доходов, получают ежемесячные пособия начиная с появления первого ребенка. Аналогичные меры начинают использоваться и в Украине.

Существенно повлиял на повышение доступности, а соответственно, и социальной мобильности тот факт, что в государственных

последних учебных заведениях ряда западноевропейских стран плата за обучение либо полностью отменена (Германия, Австрия, Скандинавские страны), либо значительно снижена, порой практически до символического значения. Часть студентов получают стипендии: во Франции около 20%, в Италии и Испании – 10%. Функционирует система займов, предоставляемых студентам крупными корпорациями и благотворительными фондами.

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

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

Таким образом, если следовать теории Н. Дж. Смелзера, высшее образование имеет одновременно и практическое, и символическое значение [23, с. 114]. Индивид использует свои знания для достижения специфических целей.

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

Достаточно интересные суждения относительно проявления в образовательной сфере такой ее функции, как социальная мобильность, высказал американский ученый Рэндалл Коллинз. По его

утверждению, расширение системы образования в США обусловлено не только потребностью в квалифицированных специалистах, но и борьбой различных «статусных групп» за властные функции, материальное благополучие и престиж. Динамика этой борьбы, в изложении Коллинза, выглядит следующим образом: различные привилегированные группы (например, врачи и юристы) стремятся к упрочению своих позиций в обществе. Они «поддерживают своих» и создают негласные препятствия для «чужих». Одно из таких традиционных препятствий – высокие требования к уровню образования и обязательное наличие лицензии. Таким образом, считает американский специалист, часто борьба по поводу требований к уровню образования в действительности обусловлена конфликтами статусного характера. При этом в возникающих конфликтах привилегированные группы настаивают на жестком соответствии «стандартам», а группы подчиненные требуют «доступа» к благам. Это иногда стимулирует чрезмерное расширение системы образования, что далеко не всегда соответствует реальным потребностям экономики данного конкретного периода [23, с. 114].

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

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

Образование действительно способствует восходящей мобильности, но дает не только знания, необходимые для овладения профессиями высокого статуса. К примеру, чем дольше индивид

находится в образовательной системе, тем глубже и осознаннее он воспринимает многие общественные процессы, политические коллизии, экологические проблемы.

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

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

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

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

Существуют диаметрально противоположные позиции в отношении гуманитаризации высшего образования. В учебные планы внесены

курсы философии, социологии, политологии, истории. Усилилось внимание к формированию экологического сознания будущих специалистов. Ряд западных университетов ввел самостоятельную дисциплину «Социальная экология», основывающуюся на системном подходе к социальным и собственно экологическим проблемам.

Постепенно усиливается влияние тех вузовских ученых и преподавателей, которые считают необходимым усилить формирование духовных качеств личности, развивать у студентов способность целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений, овладевать чувством социальной ответственности.

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

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

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

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

Скорость общественных перемен, вызванных постоянно возрастающими объемами информации, крайняя противоречивость, фрагментарность, смесь правдивой и недостоверной информации чрезвычайно усложнили картину мира. И дело не только в том, что сознание человека не успевает за событиями и явлениями. Скорее просто их калейдоскоп не позволяет адаптироваться к изменениям, осознать в полном объеме их сложность и диверсификацию происходящего. Человек не понимает (в лучшем случае понимает не вполне), что происходит. А раз не понимает, то и не может управлять происходящим. И это в тех условиях, когда именно понимание – важнейшее звено эффективной деятельности. Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, без доверия – эффективное сотрудничество. Именно этим объясняется необходимость включения понимания в предметную область образования.

Учитывая непреходящее значение высшей школы в культуротворческой и духовной сферах, ЮНЕСКО в своей Декларации о высшем образовании для XXI века подчеркивала, что одна из важнейших функций высшего образования – «помогать понимать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и разнообразия; содействовать защите и укреплению общественных ценностей, составляющих основу демократической гражданственности, осуществляя критический и непредвзятый анализ и внося таким образом вклад в обсуждение стратегических направлений и в расширение перспектив гуманизма» [24, с. 30].

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

XX век принес крупные динамичные изменения, которые кардинально видоизменили мир. Итальянский писатель, основатель и теоретик футуризма, Ф. Маринетти в своем манифесте «Новая религия – мораль скорости» писал о XX веке: «Великолепие жизни обогатилось новой красотой – красотой скорости» [25, с. 192]. Стремительное и перманентное ускорение и обновление стали ведущими

характеристиками современной жизни индустриальных обществ. Научно-технические революции сделали их чрезвычайно динамичными системами, стимулируя радикальное изменение социальных связей и форм человеческих коммуникаций.

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

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

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

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

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

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

ный и генетическими, и социально-политическими, и национальными, и экономическими, и прочими факторами. Процессы, протекающие в постсоветском пространстве, только усложняют такой выбор.

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

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

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

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

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

через избыточное потребление подавляют духовную свободу личности, делающую иллюзорными все другие свободы. Кризисы, потрясающие общество в начале XXI в., лишнее тому подтверждение.

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

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

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

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

прожить один день – варите обед, год – сейте хлеб, но если хотите жить на земле вечно, воспитывайте детей».

Выводы

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

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

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

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

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

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

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

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

В XXI веке спрос на высшее образование достигает беспрецедентного уровня и диверсификации наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-экономического, социально-политического и культурного развития.

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

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

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

Список рекомендуемой литературы

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

2. Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе / под ред. В. И. Астаховой – Харьков : Вища шк., 1984. – 139 с.; Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / под ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 300 с.; Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / под ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 396 с.

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

4. Лукашевич Н. П. Социология образования : консп. лекций / Н. П. Лукашевич, В. Г. Солодков ; МАУП. – К., 1997. – С. 10–23.
5. Образование как социальный институт : лекция / ХГУ ; сост. И. И. Шеремет. – Харьков, 1996. – 20 с.
6. Якуба О. О. Соціологія : навч. посібник для студ. / О. О. Якуба. – Х. : Константа, 1996. – 192 с.
7. Барабанова С. В. Государственное регулирование высшего образования как социокультурная функция государства / С. В. Барабанова // Право и образование. – 2004. – № 3. – С. 68–89.
8. Ишина И. В. Социальный заказ на образование: проблемы формирования и реализации / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 7–19.
9. Плоткин М. М. Еще раз о социализации / М. М. Плоткин // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 115–119.
10. Рахманин В. С. Высшее образование как фактор социальной мобильности / В. С. Рахманин, А. И. Верещкая // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. – 2004. – № 1. – С. 31–40. – Сер.: «Проблемы высшего образования».
11. Смирнов И. П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) / И. П. Смирнов // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 24–31.
12. Черненко А. К. Образование, наука и право как факторы национальной безопасности / А. К. Черненко // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 101–108.
13. Шереги Ф. Э. Дисфункциональность высшего профессионального образования / Ф. Э. Шереги // Вестн. высш. шк. – 2010. – № 1. – С. 21–28.
14. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13; Байденко В. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / В. Байденко, В. Селезнева // Высш. образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
15. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган // Вопр. образования. – 2007. – № 2. – С. 20–42.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42; Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
17. Ермакова Д. Компетентностный подход в образовании / Д. Ермакова // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 8–16.
18. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века:

успехи и нерешенные проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2009. – № 2.

19. Маццура Коитира. Глобализация и ключевые проблемы высшего образования / Маццура Коитира // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 46.

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

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

22. Ключевский В. О. Сочинения : в 9 т. / В. О. Ключевский. – М., 1998. – Т. 5, ч. 5 : Курс рус. истории.

23. Смелзер Н. Дж. Социология. Образование в Америке / Н. Дж. Смелзер // Социол. исслед. – 1993. – № 5.

24. Всемирная декларация: «Высшее образование для XXI века: подходы и практические меры».

25. Маринетти Ф. Т. Новая религия – мораль скорости / Ф. Т. Маринетти // Современный Запад. – СПб.; М., 1993. – № 3.

26. Астахова В. И. Смена образовательных стратегий в условиях глобализации / В. И. Астахова // Вчені зап. ХГУ «НУА». – Х. : Вид-во НУА, 2007. – Т. 13. – С. 7–19.

27. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьк. гуманит. ин-т «Нар. укр. акад.» – Х., 1999. – 76 с.; Университетский преподаватель в новых условиях: тенденции и проблемы // Европейський вектор економічного розвитку : зб. наук. праць. – Вип. 2 (5). – Дніпропетровськ, 2008. – С. 16–24.

28. Байденко В. И. Некоторые тенденции развития системы высшего образования в странах СНГ / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2010. – № 5. – С. 46–58.

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

30. Графтон Э. Гуманитарные науки и негуманное отношение / Э. Графтон // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 263–276.

31. Кармадонов О. А. Социализация учащейся молодежи / О. А. Кармадонов, А. С. Степаненко // Вестн. высш. школы. – 2012. – № 10. – С. 15–19.

32. Кузьминов Л. И. Вероятное воздействие экономического кризиса на систему образования и качество человеческих ресурсов / Л. И. Кузьминов // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 172–186.

33. Поляков М. Трансформація університету в Україні за часів її незалежності / М. Поляков, В. Савчук // Вища шк. – 2011. – № 10. – С. 62–81.

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

35. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети / А. М. Цирульников // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 22–63.

Вопросы для самоконтроля

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

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

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

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

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

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

Темы реферативных сообщений

1. Социально-экономические функции высшего образования и их роль в современных условиях.

2. Трансформация политических функций высшего образования на рубеже XX–XXI веков.

3. Бюджетные и внебюджетные вузы: сходство и различие социальных функций.

Тема V. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

План лекции

1. Объективные факторы развития образовательных систем.
2. Внутренние принципы функционирования механизма образования.
3. Трансформация социальных принципов функционирования образовательных систем в современном обществе.
4. Модернизационный потенциал образовательной политики в Украине.

Вызов XXI века, напрямую обращенный к образованию, состоит в том, чтобы активизировать функции образования как важнейшей сферы познания и формирования, а в необходимых случаях и преобразования менталитета как личности, так и социума в целом. Вторая составляющая этого вызова состоит в необходимости осознания глубинных оснований движущих сил развития цивилизации и в активном воздействии на эти основания в направлении нравственного, духовного прогресса человечества. В современных условиях стратегия развития современного образования должна быть ориентирована не только на подготовку специалистов в традиционных сферах деятельности, но и на формирование контуров цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать эту стратегию. Однако серьезной проблемой образования является фактическое отсутствие четкой и продуманной политики в этой сфере, невнимание к прогностическому обоснованию такой политики. В связи с этим особую значимость приобретает выявление объективных факторов развития и формирование принципов функционирования образовательных систем.

**Объективные факторы
развития образовательных
систем**

Системы образования современных государств нельзя рассматривать в отрыве от острых социальных, экономических, национально-политических и глобальных общественных проблем, которые выступают в качестве объективных факторов развития образовательных систем.

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

Глобализация выступает системным фактором, изменяющим все параметры социальной структуры общества; это характеристики не только институтов и норм, но и ценностей. Глобализация вынуждает к ответственному выбору перед лицом множества углубившихся общественных разрывов. Всех людей глобализация делит по принципу, обозначенному М. Кастельсом, на «идентичность сопротивления» и «идентичность проекта», устремленную в будущее [8].

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

Среди ключевых проблем, решение которых образует область совместного плодотворного существования глобализации и образования, можно выделить: стратегии интернационализации; обеспечение международного качества; информационные и коммуникационные технологии; проблемы равенства и доступности образования и т. п. На конференции «Ключевые тенденции в высшем образовании в XXI веке», проходившей под эгидой ЮНЕСКО и ООН в 2009 г., было отмечено, что сейчас происходит системное изменение роли образования и науки в жизни общества, характеризующееся: во-первых, глобализацией образовательного и научного пространства,

размыванием национальных границ в среде образования; во-вторых, экспоненциальным ростом спроса на высшее образование (феномен «массификации»); в-третьих, появлением общества знаний вследствие его «цифровизации» и «наукоемкости»; в-четвертых, значительным изменением роли и функций университетов в обществе [4, с. 36–38].

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

В последние десятилетия во всем мире дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках традиционных методических подходов, поэтому все чаще говорят о *всемирном кризисе образования*. Сложившиеся образовательные системы не могут выполнить своей основной функции – формировать созидательные силы общества. В зависимости от условий, сложившихся в странах, этот кризис проявляется в разных формах. Чаще всего он сопровождается поверхностным характером реформ системы образования, потерей преподавательских кадров, снижением качества образования, разрывом информационных связей, разрушением материально-технической базы и резкой девальвацией самого статуса преподавательской деятельности.

За последние десятилетия практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в это огромные финансовые средства. В рамках Болонского процесса решаются следующие

задачи: 1) построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства; 2) формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы; 3) обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования; 4) повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания. В то же время положения Декларации не дают никаких оснований считать Болонский процесс движением к унификации образовательных систем и методов организации учебного процесса. Европейское образовательное пространство должно строиться на принципах сохранения национальной самобытности подготовки специалистов разных стран.

В связи с необходимостью выявления объективных факторов развития образовательных систем важно различать восточную и западную институциональные матрицы. Для *западной матрицы* характерны принципы рыночной экономики, преимущественно федеративно-субсидиарное государственное устройство, доминирование индивидуальных ценностей. В социальных отношениях превалирует субсидиарность – верховенство интересов личности, ее прав и свобод над интересами коллектива. Для института образования это означает его функционирование как средства развития личности, то есть доминирование личностных прав и свобод в реализации права на образование (интересы воспитанников, студентов ставятся выше интересов наставников, педагогов).

Институциональная матрица Востока базируется на нерыночной («распределительной») экономике, унитарно-централизованной государственной системе, коллективной (коммунитарной) системе ценностей. Для института образования это означает его функционирование как средства подчинения личности коллективу (и государству вообще как коллективному суверену), то есть доминирование скорее принуждения в образовании, чем добровольности, превращение

образования в подцензурный и принудительный процесс социализации при доминировании интересов и прав воспитателей, учителей, преподавателей над интересами учеников [13, с. 389].

В условиях трансформации важно усилить роль государства, принять и обосновать этатистскую, государственную стратегию реформирования образования. Но излишнее регулирование приводит к расширению разнообразных форм тенезации, коррупции, девиаций и других негативных дисфункциональных явлений. Навязывание альтернативных социальных институтов, заимствованных из чужой матрицы, приводит к распаду системы социальных институтов, их дисфункции, а значит, к недоверию к ним со стороны граждан.

Развитие института образования в украинском обществе в значительной степени детерминировано влиянием глобальных процессов, которые проявляются в интеграции образовательных систем, в противоречивых тенденциях унификации образовательных структур и развитии «единства в многообразии» образовательных процессов с учетом их национальных особенностей и традиций развития [13, с. 388].

Анализируя объективные факторы развития образования в Украине, исследователи обычно выделяют следующие тенденции в образовании:

- ориентация на компетенции как ожидаемые результаты;
- социальное партнерство, связи учреждения образования с обществом;
- непрерывность образования;
- усиление внимания к оценке личностных достижений учащихся;
- обеспечение равного доступа к образованию;
- разнообразие форматов получения образования [1; 2; 6; 9; 12].

Перечисленные тенденции определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Именно

технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы – обучение на расстоянии или, как его называют иначе, дистанционное обучение.

В ходе выявления объективных факторов развития образовательных систем необходимо уточнить основные *цели модернизации образования*. Среди них стратегический характер имеют следующие: 1) расширение доступности, 2) повышение качества и 3) усиление эффективности образования. Фактически это вынуждает поставить задачи не просто обновления содержания, форм и методов обучения, а перехода на новую ступень развития, смены образовательной парадигмы в целом.

Методологический потенциал традиционной, рационалистической и гуманистической концепций образования, разработанных отечественными учеными, позволяет переосмыслить цели и ценности образования в условиях информационного общества и особенности их трансформации в ходе формирования «общества знаний».

Парадигма *информационного* общества, которая эволюционно выплывает из парадигмы предыдущего развития человечества, заключается: во-первых, в соблюдении административно установленных стандартов в мышлении, обучении и работе; во-вторых, в адаптации к существующим методам и ресурсам; в-третьих, в готовности принимать распоряжения управляющей силы; в-четвертых, в использовании общепризнанных методов разрешения проблем.

Для парадигмы «*общества знаний*» характерны:

- 1) согласование стандартов обучения и производственной деятельности партнерами (участниками) процесса;
- 2) самостоятельное формирование своего обучения и своей работы;
- 3) сотрудничество в определении ресурсов;
- 4) готовность учитывать предложения руководителей и сотрудников;
- 5) наличие гибких способов создания возможностей.

То есть, если в индустриальном и информационном обществе главным является усвоение и последующее воспроизводство в профессиональной и повседневной деятельности опыта прошлого, исходя из наличных возможностей и ресурсов и используя известные методы, то в «обществе знаний» сущностью бытия и развития

является создание каждой личностью нового знания с использованием как привычных, так и новых методов разрешения проблем и эксплуатации ресурсов [3; 9].

Проанализировав современные подходы к образованию, можно сделать вывод о том, что консерваторы ассоциируют образование в первую очередь с фундаментальностью, а реформаторы – с эффективностью. Если в первом случае образование понимается как социально значимое благо, гарантируемое государством, то во втором – как современная высококачественная услуга, предоставляемая обществу и отдельным людям на конкурентной основе. «Образование как услуга» – это отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого являются максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм (Р. Мертон). Отсюда вытекает конфликт между экономоцентризмом неолиберальной философии образования и «гуманистическим идеализмом» классической методологии образования [11, с. 54–57]. Проблема связана с нарастающим непониманием целей педагогической деятельности в условиях огромного многообразия педагогических средств, методов, моделей и технологий. Чему и зачем учить в «текущей современности»? (З. Бауман).

Мы обращаем особое внимание на то, что система образования в каждой конкретной стране связана с ее общественно-культурной средой и производственно-технологической базой множеством сложных функциональных отношений и зависимостей. В настоящее время, когда в Украине практически решена задача всеобщего среднего образования, а высшее стало массовым, указанные отношения и зависимости обоснованно заняли одно из ведущих мест в ряду общественных и государственных приоритетов.

Содержание образования определяется образовательной потребностью общества, а также личностной потребностью в образовании. Система образования создает возможности развиваться личности обучаемого в двух основных направлениях:

- 1) развитие социально значимых качеств личности: формирование интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества и государства; содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества;

2) формирование профессиональной компетентности: развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства; подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности в современном социуме.

С одной стороны, образование соединяет человека с консервативным потенциалом знаний и умений (предысторией), побуждающим к их ретрансляции, передаче, распространению (всеобщей коммуникации), а с другой – выступает предпосылкой формирования творческой индивидуальности. Кроме того, в отношении каждого конкретного человека образование представляет собой сложную институциональную подсистему общества, т. е. некоторую социокультурную целостность, структуру, которая призвана помочь индивиду включиться во всеобщую деятельность.

**Внутренние
принципы
функционирования
механизма
образования**

Методологические принципы построения и развития современных образовательных систем сложились в практике последних десятилетий в процессе усовершенствования образовательной сферы во многих странах мира. Естественно, эти принципы обуслов-

ливаются закономерностями экономического, социально-политического и национально-культурного развития стран с позиций не только их декларативности, но и действенности в условиях конкретной исторической ситуации. Их всеобщность закрепляется уровнем социокультурного сообщества в мире и стремлением научно планировать и прогнозировать развитие национальных образовательных систем. Эти принципы заложены в фундамент образовательных стратегий и реформ.

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

Социальные принципы развития образовательных систем состоят из двух взаимообусловленных компонентов:

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

2) *внутренних принципов функционирования механизма*

образования, которые коррелируют его качество и жизнеспособность как социальной системы и интеллектуальной самооценности.

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

В решении этих проблем важно выделить два взаимосвязанных блока:

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

- свобода выбора – образовательная система должна строиться, исходя из практических нужд и потребностей общества, взаимных интересов обучающихся и обучаемых;
- структурация – взаимосвязь и учет всех элементов системы, их конструктивное и толерантное взаимодействие;
- полнота ресурсов – обеспеченность системы всеми необходимыми ресурсами для своего максимально эффективного функционирования;
- самоанализ – постоянный пересмотр объекта, отбраковывание некорректно работающих элементов;
- толерантность – взаимоуважение и взаимопомощь в процессе функционирования системы;
- адаптивность – усилия индивидов разных возрастных групп с разным восприятием действительности в построении системы;
- расчет – нацеленность системы на решение конкретно поставленной задачи;
- права и гарантии субъектам, обслуживающим данную систему, в целях ее развития.

Доминирующим «фактором» в построении ныне существующих образовательных систем является *структурно-функциональный подход*, на основе которого строятся модели социализации и адаптации личности к обществу. В нем развитие человека осуществляется согласно функционально-ролевому, деятельностно-коммуникативному

предназначению (человек как гражданин, семьянин, профессионал, потребитель, субъект общения, познания).

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

- вертикальное и горизонтальное взаимодействия, определяющие структуру, порядок, возможности взаимодействия элементов и субъектов структуры в рамках определенных правил;

- микросистемность, то есть учет в процессе развития системы сложной внутренней структуры каждой отдельной единицы и субъекта системы;

- свободный выбор специальности, вуза, формы обучения и т. п.;

- креативность и сбалансированность, то есть построение системы на основе поощрения творчества.

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

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

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

К *внутренним социальным принципам* организации и генезиса образовательных систем традиционно относят: всеобщность, непрерывность, преемственность, подготовку кадров широкого профиля, единство обучения и воспитания, интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования [1; 2; 3; 9; 14].

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

✓ Согласно *принципу непрерывности образования* все его уровни, включая высшую школу, не должны быть замкнутыми и изолированными друг от друга. Непрерывность образования означает стыковку программ и возможность свободного движения учащихся по возможным маршрутам от общего образования до последипломного. Непрерывное образование в Украине реализуется через координацию образовательной деятельности на различных уровнях и подготовку к возможному переходу к более высшим образовательным ступеням, формирование потребности и способности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки кадров, создание интегрированных учебных планов и программ, связь между учебными заведениями среднего, профессионально-технического, высшего и последипломного образования. Последипломное образование в его различных формах на протяжении всей жизни позволяет совершенствовать профессиональную подготовку путем углубления, расширения и обновления профессиональных знаний, умений, навыков или получение другой специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта. Последипломное образование создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста, удовлетворения требований хозяйственной системы в квалификационных кадрах.

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

✓ Согласно *принципу подготовки кадров широкого профиля* профессиональная подготовка должна сопровождаться углубленной общеобразовательной подготовкой. Учебные предметы должны быть

наполнены как базисными материалами, так и общенаучными представлениями. За счет этого специалист осваивает методологию, теоретические основы избранной профессии, а при необходимости может в сжатые сроки продуктивно осваивать новую специальность.

✓ *Гуманизация образования* представляет собой направленность всего образовательного процесса на человека, его блага, развитие его задатков, формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях. Гуманизация образования – это замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической, это смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека. Принцип гуманизации образовательно-воспитательной системы ориентирует на воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира. При этом акцент ставится на развитие современного мировоззрения, творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности, а также на подготовку квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессиональному развитию, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, конкурентоспособных на рынке труда.

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

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

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

✓ От системы образования требуется адекватная реакция на изменения в структуре и критериях социального заказа. В реализации принципов образовательной политики важна не только последовательность, но и гибкость. На основании этого в качестве нового принципа образовательной системы можно сформулировать *институциональную рефлексию*.

✓ В основе образовательной политики и ведущих образовательных стратегий лежит *принцип опережающего развития образования* по сравнению с динамикой социального роста. С одной стороны, система образования сама призвана адаптироваться в новой социально-культурной ситуации, с другой – перед ней стоит задача перспективного стратегического обеспечения поддержки, оптимизации реконструкций, которые испытывает общество в социально-экономической и политической сферах.

✓ Реформационные процессы в образовании выдвинули в качестве приоритетного *принцип инновационности*, что означает восприимчивость к нововведениям и способность воссоздавать их во всех ракурсах образовательной практики. Но, опираясь на совершенствование научно-педагогического потенциала высших учебных заведений, важно проявлять «взвешенный консерватизм», сохранять демократические этико-коммуникативные, методико-дидактические традиции образования, перспективные для будущего.

✓ Принцип всеобщности, доступности образования, сформулированный в русле общей гуманистической традиции, должен органически сочетаться с *элитарностью* некоторых образовательных структур, перед которыми ставится задача отбора и развития талантливой молодежи в зависимости от способностей и уровня интеллектуальной подготовки.

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

Таким образом, к социальным принципам организации и развития образовательных систем относят: всеобщность; непрерывность; преемственность; подготовку кадров широкого профиля; единство обучения и воспитания; интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования; демократизм, свободу и плюрализм образовательной сферы; гуманизм и приоритет общечеловеческих ценностей в процессах обучения и воспитания; адаптивность; опережающее развитие; принцип инновационности.

**Трансформация
социальных принципов
функционирования
образовательных систем
в современном обществе**

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

Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Основными тенденциями мирового образования являются:

1. *Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности.* Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и

развитию. Это станет осуществимым посредством разработки разных образовательных программ в соответствии с разными индивидуальными возможностями как учащихся, так и преподавателей. Важным фактором в этом направлении развития образования является формирование у учащихся умений учиться, умений самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

2. *Концепция непрерывного образования. Образование взрослых.* Последние десятилетия характеризуются ускорением обновляемости технологий и знаний в различных сферах деятельности человека. Школьного и даже вузовского образования сегодня уже надолго не хватает. Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире. Оно рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования.

3. *Превращение знания в товар. Развитие рыночных отношений в сфере образования.* Превращение знаний в основной общественный капитал, возрастание выгод, связанных с получением знаний, заключается в том, что выгоды от него получает человек, который потребляет этот товар, общество в целом и конкретные предприятия. Отсюда вытекают основания для смешанного финансирования образования, развитие рыночных отношений в этой сфере.

Трансформации в сфере образования обусловлены условиями постиндустриальных преобразований в отечественной экономике и в обществе, которые требуют создания системы образования, отвечающей требованиям XXI века и украинским реалиям. Начиная с 1990-х годов, в Украине происходили значительные изменения в образовании, которые были связаны с развитием новых видов учебных заведений, распространением инновационных и авторских учебных программ при одновременном сохранении базовых стандартов образования. В то же время социально-экономический кризис обусловил появление ряда проблем:

– во-первых, *финансовых*, которые проявились в хроническом

недофинансировании образования, неэффективном использовании бюджетных средств, недополучении региональными органами власти правил использования целевых трансфертов, направленных на потребности образования. Следствием этого стало медленное обновление основных фондов и оборудования учебных заведений, низкая заработная плата работников образования, дефицит молодых кадров, особенно в сельской местности;

– во-вторых, *организационных*, связанных с ослаблением контроля государства в сфере образования, результатом чего стали замена традиционно бесплатных общедоступных услуг в образовании платными (коммерциализация образования), предоставление в аренду площадей учебных заведений, использование материальных и нематериальных активов образовательных учреждений с целью роста личных доходов разных категорий работников образования (частное репетиторство на базе учебных заведений и др.);

– в-третьих, *социальных*, суть которых проявляется в росте дифференциации возможностей разных слоев населения получить качественное образование, снижении качества образовательных услуг и ограничении возможностей потребителей влиять на него, низкой социальной защищенности студентов учебных заведений [9].

Все эти проблемы финансового, организационного и социального порядка привели к разбалансированию системы образования, к потере ею стратегических целей, к резкому снижению качества образования.

Недостаточная эффективность образования, получаемого в украинских вузах, обусловлена многими объективными и субъективными факторами, среди которых отдельным блоком следует выделить проблемы методологического и методического характера: 1) слабая компетентностная направленность образования; 2) проблемы несоответствия содержания образования принципам ориентации на будущую профессию и потребностям рынка труда; 3) перегруженность учебных программ фактическим материалом; 4) отсутствие выбора программ; 5) низкое качество учебников; 6) неэффективность внедрения образовательных инноваций; 7) низкая мотивирующая и мобилизующая роль применяемых методов преподавания.

В условиях становления в Украине гражданского общества, правового государства образование становится важным фактором

гуманизации социально-экономических отношений, формирования новых жизненных ориентиров личности. *Государственная политика* в сфере образования направлена на усиление роли местного самоуправления, активизацию участия родителей, опекунских советов, меценатов, общественных организаций, фондов, средств массовой информации в учебно-воспитательной, научно-методической, экономической деятельности учебных заведений, прогнозировании их развития, оценке качества образовательных услуг.

Актуальным вызовом национальному образованию является, с одной стороны, «демографическая яма», то есть значительное уменьшение доли младших возрастных групп в структуре населения, а с другой – увеличение количественных показателей в сфере высшего образования: количества вузов и, соответственно, студентов, которые получают высшее образование. Расширение сферы высшего образования на фоне демографического кризиса в Украине С. Щудло совершенно обоснованно определяет как одну из опасных институциональных ловушек, что негативно влияет на качество образования [14, с. 299].

За годы независимости Украины все еще, к сожалению, не удалось преодолеть социально-экономический кризис, который ярко проявляется и в системе высшего образования. Реформы образования оказываются поверхностными и не скоординированными. Они не решают насущных проблем, таких как: снижение качества образования, разрыв информационных связей, резкая девальвация статуса преподавательской и научной деятельности, остаточный принцип финансирования образования, отсталость материально-технической базы высшей школы, существование учебных заведений разных форм собственности, неадекватное пенсионное обеспечение и социальная защита преподавателей и студентов, потеря преподавательских кадров высшей квалификации.

Нынешний уровень образования в Украине не позволяет ему в полной мере выполнять функцию ключевого ресурса социально-экономического развития государства и повышения благосостояния граждан. Остается низкой престижность образования и науки в обществе. Не совсем удовлетворяет потребности населения сеть дошкольных и внешкольных учебных заведений, состояние их учебно-

материальной базы и т. д. Остается неудовлетворительным состояние финансового и материально-технического обеспечения системы образования, низким – уровень оплаты труда работников образования и науки.

Деятельность украинских вузов осуществляется сегодня в условиях возрастающей конкуренции. Это определяет политику учреждений высшей школы, которые стремятся привлечь студентов, поднять свой рейтинг, стать конкурентоспособными в сфере предоставления качественных образовательных услуг. Общемировые тенденции развития образования, ситуация, складывающаяся в украинской системе высшей школы, настоятельно требуют глубокого и всестороннего обновления структуры и содержания высшего образования, последовательного и незамедлительного внедрения инновационных технологий обучения и воспитания, модернизации всей государственной образовательной политики, пересмотра не только законодательных основ функционирования высшего образования, но и переосмысления самой миссии высшей школы, ее стратегических задач.

Образование в Украине не в полной мере отвечает и требованиям формирования модели личности гражданского общества, демократизации и открытости. Формат учебно-воспитательного процесса в силу определенных системных трудностей не сориентирован на всестороннее развитие личности, удовлетворение ее потребностей, обеспечение запросов общества и рынка труда конкурентоспособными компетентными и ответственными специалистами.

Не способствует решению этой проблемы и уровень взаимодействия образования с социальными партнерами. Реструктуризация и дробление предприятий в Украине, изменение их формы собственности, закрытие мощных предприятий и организаций военно-промышленного комплекса в Украине нарушили их партнерские отношения с учреждениями системы образования. В ситуации закрытия предприятий подготовка кадров отечественными вузами для национального хозяйства превращается в производство безработных специалистов.

В условиях развития рыночных отношений в сфере образования Украины обострились проблемы государственного финансирования,

которые усложняются из-за несовершенства бюджетной системы, в частности отсутствия действенных механизмов пополнения местных бюджетов. Передача учебных заведений на финансирование местным бюджетам в условиях затяжного экономического кризиса обусловила ухудшение их материально-технической базы.

Снизилась престижность образования и образованности в силу невозможности реализовать полученное образование, а также по причине низкой оплаты интеллектуализированного труда. Значительно ухудшилась демографическая ситуация; кроме того, выехали на заработки несколько миллионов людей, оставив без необходимого присмотра и родительского воспитания детей школьного возраста [9].

В итоге, высшее образование в Украине становится неликвидным и неконкурентоспособным, уступает уровню образования развитых стран и не признается европейским сообществом. Такая неблагоприятная ситуация требует продуманных и системных реформ, чтобы дать возможность реализоваться огромному интеллектуальному потенциалу, который есть в нашем обществе. Наиболее приемлемым способом реформирования украинской высшей школы на сегодняшний день представляется модернизация его по европейскому образцу, большим подспорьем в этом плане может стать Болонский процесс, задача которого – приведение высшего образования в европейских странах к единым стандартам и критериям.

В то же время при вхождении Украины в европейское образовательное пространство необходимо учитывать, что бесконтрольное возрастание материального производства и материального потребления способны не только решать проблемы, но и обострять их. Имеются в виду другие способы ориентации мыслительной деятельности, которые характеризуются высокой степенью технократизации, когда знания человека и способы их получения детерминированы его технической практикой. В этом смысле гуманизация как декларированное направление развития входит в противоречие с другим направлением развития образования – экономизмом. Рынок проникает в академические стены, вызывая такие явления, как приватизация, распределение затрат и временная занятость и ставит под угрозу гарантии права на труд, академические свободы и местную культуру [12, с. 437].

Дискурс европеизации, с точки зрения поиска подходов к изучению реальностей гуманитарной политики в образовании, предполагает ускорение введения евростандартов в систему высшего образования без утраты лучших традиций украинской высшей школы. В Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года совершенно справедливо ставится акцент на том, что процессы определенной социально-экономической нестабильности, экологические проблемы вызывают ряд *рисков*, которые могут осложнить реализацию целей и задач Национальной стратегии. Среди них особенно выделены следующие:

1) нестабильность экономики, ограниченный объем ресурсов для обеспечения системного выполнения всех задач и мероприятий, предусмотренных Национальной стратегией;

2) расслоение общества по материальному положению семей;

3) негативное влияние сложной демографической ситуации;

4) неприятие частью населения новых реформ;

5) неготовность определенной части работников образования к инновационной деятельности;

6) недостаточная подготовленность органов управления образованием к комплексному решению новых задач, к обеспечению скоординированности деятельности всех служб и учреждений [10, с. 4–5].

Решение сложных социально-экономических задач, стоящих перед Украиной, формирование нового цивилизационного качества украинского общества, учитывающего, с одной стороны, культурные традиции страны, с другой – тенденции развития общемировой цивилизации, требуют видоизменения социокультурных типов личности.

Образование базируется на системе институционализированных правил, которые создают и легитимируют социально обусловленные классификации знания и социальных акторов. Оно выступает одновременно и как теория познания мира, и как теория «персонала»: классифицируя знания, выстраивает социальную стратификацию в соответствии с критерием общедоступного, авторитетного знания. Рассмотрение функций образования под этим углом зрения проявляет его разделение на массовое и элитарное. По мнению Мейера, образование способно не только легитимировать уже сформированную

ролевую структуру общества, но и изменять ее, продуцируя новые классы знания и новые социальные роли. *Элитарное* образование предлагает такие категории специализированного знания, которые порождают новые престижные социальные роли. Действуя как механизм алокации, образование определяет конкретных исполнителей новых социальных ролей.

Массовое образование формирует единую национальную культуру, определяя всех членов общества как граждан, имеющих одинаковые права и обязанности. Дж. Мейер определяет образование в современном обществе как секулярную религию, которая предлагает легитимное обоснование социальной иерархии и выступает способом и источником самосохранения социальной системы в ситуации неопределенности [15, с. 4–5].

С целью успешного решения назревших проблем современным учебным заведениям необходимо провести критический аудит своих образовательных практик, четко определить принципиальные конструктивные недостатки и реализовывать модели трансформации образования в соответствии с новыми потребностями общества.

Будучи тесно связанным с наукой, культурой и развитием человека, именно образование выступает социокультурным преобразователем человеческого сообщества. Образование является ключевым фактором устойчивого развития демократии и мира внутри каждой из стран и между ними, социальной интеграции и соучастия в делах общества. Образование позитивно воздействует на поколенческие, гендерные и классовые различия, социальные и экономические барьеры внутри общества.

Подчеркивая такую важную роль образования в развитии общества, в Законе Украины «О высшем образовании» выделяются основные принципы, на которых базируется государственная политика в сфере образования: 1) доступности и конкурентности получения высшего образования каждым гражданином Украины; 2) независимости получения высшего образования от влияния политических партий, общественных и религиозных организаций; 3) интеграции системы высшего образования Украины в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций украинской высшей школы; 4) преемственности процесса получения

высшего образования; 5) государственной поддержки подготовки специалистов для приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных достижений; 6) гласности при формировании структуры и объемов образовательной и профессиональной подготовки специалистов [5].

Основные цели, смыслы, ориентации, подходы к системе образования с учетом конкретных потребностей личности и общества находят свое воплощение в новых парадигмах, на основе которых вырабатываются основные модели образования. В новой модели отечественного образования должны быть заложены механизмы полноценной реализации фундаментальных функций образования – социальной адаптации, обеспечения рынка труда и производства инноваций. Для этого принципы организации образования должны соответствовать тем принципам, на которых основаны инновационная экономика и информационное общество. К ним относятся: включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы; опора на креативность и инициативность человека как важнейший ресурс экономического и социального развития; многократные и непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных) за короткие промежутки времени; смена социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии к социальному капиталу и способности к адаптации; инновационные направления деятельности: 1) продвижение инноваций через НИИ, университеты и конструкторские бюро; 2) их освоение квалифицированными исполнителями со специфическими компетенциями поиска, оценки и внедрения нового.

**Модернизационный
потенциал
образовательной
политики в Украине**

Серьезной заявкой на определяющую роль образования в будущем страны является *модернизация образования*, которая и является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей образовательной политики в Украине. Она представляет собой комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это по сути фронтальный

пересмотр основных принципов функционирования образовательной системы.

Основными проблемами на пути адаптации системы образования к требованиям времени являются:

1) снижение доступности и несоответствие качества образования современным условиям;

2) несоответствие рынка образовательных услуг потребностям рынка труда; диспропорции в процессах подготовки специалистов и спроса на них работодателей;

3) неэффективные механизмы государственного финансирования системы образования при постоянном увеличении бюджетных отчислений на образование;

4) сохранение чересчур централизованного управления.

Необходимым является осуществление мер, направленных на повышение эффективности использования государственных средств, которые направляются преимущественно на содержание учебных заведений, а не на улучшение результатов образования. На это нацеливают и результаты социологических исследований, проведенных Институтом социологии НАН Украины. Студенты украинских вузов, в основном, подтверждают наличие условий для успешной организации учебного процесса, в то же время они отметили, что наличие необходимых вспомогательных структур не гарантирует их использования в учебном процессе. Так, хотя в 97,2% вузов есть компьютерные классы, удовлетворены возможностями пользоваться компьютерами во внеаудиторное время для выполнения заданий самостоятельной работы только 58,1% респондентов. Остальные либо не удовлетворены, либо не имеют такой возможности (8,9%). Аналогично выглядит и ситуация с возможностью иметь свободный доступ на территории вуза к Интернету. Удовлетворены ею 54,6% опрошенных, не удовлетворены 20,9%, не имеют такой возможности вообще 12,5%. И совсем неудовлетворительными выглядят возможности студентов пользоваться (бесплатно или на льготных условиях) ксерксами, сканером, принтером и т. п. Вообще не имеют такой возможности 47,2%, не удовлетворены ими 26,4% студентов. Очевидно, сам факт обеспеченности учебного процесса необходимо рассматривать вместе с его организацией [6, с. 397].

В качестве приоритетных направлений выхода из кризиса современные исследователи сферы образования чаще всего ставят следующие задачи:

- Поиск кардинально новых методов обучения, ускоряющих подготовку высококвалифицированных специалистов, которые составляют основной творческий потенциал в сфере научной и технологической деятельности.

- Перенос акцентов в образовании с простого получения знаний (они все более доступны людям в век информационных коммуникаций) на технологические методы обучения и развитие системного, конструктивного мышления. Основное требование к современному специалисту – умение эффективно и оперативно принимать решения в условиях дефицита времени, наличия противоречивой и не всегда достаточной информации.

- Стремление реформировать высшую школу в сторону усиления ее интеграции с бизнесом и государственными институтами объясняется тем, что в современных условиях особенно заметна прямая связь между высшим образованием и благосостоянием государства.

- Решение проблемы повышения уровня обучения и, прежде всего, обновления знаний, которые обесценились вследствие глубоких структурных изменений в социально-экономической жизни (демитализации экономики, отмирания нерентабельных отраслей, технологической революции, создания новой инфраструктуры, становления гражданского общества, свободного рынка). Необходима связь высшей школы с практической деятельностью, упрощение поступления в высшие учебные заведения (без снижения требований к абитуриентам), рост количества выпускников вузов, унификация критериев высшего профессионального образования, развитие дистанционного университетского образования.

- Замена авторитарной педагогики педагогикой толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом – субъект-субъектными, чтобы специалисты были самостоятельными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике.

- В информационном обществе, где знания выступают как непосредственная производительная сила, нужно осуществить

переход от квалификации к компетенции, которая даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой специалист, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений.

▪ Повысить доступность высшего образования для малообеспеченных граждан можно путем увеличения количества средств, выделенных на кредитование образования. Студент имеет право взять кредит в высшем учебном заведении с перспективой его полного погашения государством при условии трудоустройства по специальности в течении трех лет в сельской местности.

Для достижения цели создания механизмов устойчивого развития системы образования необходимо в первоочередном порядке решать следующие задачи:

1) обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

2) достижение современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

3) формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

4) повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

5) развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

В качестве главной тенденции в сфере образования в современной Украине выступает *«институционализация» и диверсификация образования и его институциональных форм*, то есть возникновение, становление и развитие образования и различных образовательных институтов. Институционализация характеризуется появлением и закреплением в общественной практике социальных норм и стандартов, формированием новых статусных позиций и ролей.

В современных образовательных системах существует множество институтов: школы, вузы, университеты, образовательные системы, пресса, науки об образовании. Только за последние несколько десятков лет появилось дистанционное образование, элитное и элитарное образование, институты тьюторства, самообразования, бизнес-школы, системы инклюзивного образования, философия и социология образования, институт образовательной политики и т. п.

На основе формирования этой тенденции более полно раскрывается *модернизационный потенциал* образовательной политики.

1. На смену парадигме «выпускник – специалист» приходит новая парадигма «выпускник – исследователь», которую нужно рассматривать не как инструмент очередной модной популистской кампании, а именно в контексте истощения природных ресурсов. Фактически она подвергает переоценке роль, место и цели трех основных видов производства: исследовательского, внедренческого и традиционного (материального). Это требует совершенно новой последовательности стратегических действий: если до сих пор материальное производство задавало тон исследованию и внедрению, то теперь следует ожидать обратного процесса: исследование определит характер внедрения, а внедрение – производства. Новая парадигма высшего образования нацелит и на замену эпизодического, рутинного, преимущественно «любительского» внедрения именно на профессиональное по качеству и предпринимательское по форме. Поэтому высшее образование должно сделать ставку не столько на добросовестных исполнителей, сколько на дерзких, творческих, исследовательских личностей, поисковиков, новаторов, способных профессионально отвечать не только на предсказуемые, но и на любые непредсказуемые вызовы и готовых к решению беспрецедентных задач [2, с. 6].

2. Авторитарная парадигма «начальник – подчиненный» должна быть заменена на парадигму «преподаватель и студент – исследователи и генераторы новшеств для внедрения в производство». Исследование, внедрение, производство – вот та система координат, то трехмерное пространство, в котором сосредоточится и современная эффективная образовательная деятельность. Оно должно превратиться в разновидность производства, стать составной органичной частью системы исследовательского, внедренческого и мате-

риального производств, то есть найти свое место уже в четырехмерной системе координат: *высшее образование, научное исследование, предпринимательское внедрение, материальное производство*. Поскольку парадигма «кадры решают все» не утратила своей актуальности, то и роль высшего образования в этой системе ценностей необходимо признать главной, определяющей. Именно высшая школа отвечает за подготовку элитного человеческого ресурса – исследователей, предпринимателей, менеджеров [2, с. 6].

3. В ситуации, когда информатизированное и интеллектуализированное общество выдвинуло на первый план человеческую личность как важнейший фактор самосохранения и изменения общества, следует акцентировать внимание не столько на том, чтобы научить человека профессии, сколько на формировании и развитии общественно значимых свойств и качеств. Чрезвычайно важной задачей является формирование мотивации к постоянному, непрерывному на протяжении всей жизни образованию, приобретению новых специальностей и квалификаций. Становление ценностно-смыслового личностного «ядра», приобретение качества субъекта образования, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом является ценностью каждого человека, поскольку создает условия для самореализации, для достижения любых жизненных целей. Чтобы быть успешным и востребованным, человек в современном мире должен обладать определенными личностными качествами: быть подвижным, готовым к любым изменениям, способным быстро и эффективно «встраиваться» в любые условия, приспосабливаться к разным обстоятельствам бытия, т. е. быть мобильным [7, с. 7].

4. В условиях, когда рынок по своей сути не способен давать сигналы на длительную перспективу, он не может быть единственным субъектом в формировании требований к выпускникам и условиям их подготовки. Эта миссия должна ложиться на объединения представителей профессиональных и академических сообществ. Относительно формирования стандартов качества образовательных услуг, необходимо учитывать, что учебное заведение объединяет несколько групп агентов с различными интересами, которые стремятся реали-

зовать сразу несколько целей. Это и профессиональная подготовка специалистов, и научная деятельность, и максимизация доходов от предоставления образовательных услуг и т. п. Попав в рыночные условия, учебные заведения все более коммерциализуются, увеличивая количество студентов, расширяя спектр образовательных услуг, что ставит под угрозу качество образования. Многогранность функций студента как субъекта образовательного пространства порождает определенный парадокс, поскольку именно студент оказывается наиболее незащищенным, малоинформированным относительно параметров качества высшего образования. Может ли студент четко определить свои потребности в образовании и сформулировать требования к нему? Во время получения образования студенту трудно спрогнозировать, как сложится его будущее после завершения обучения, где он сможет трудоустроиться и реализовать себя в профессиональном плане [14, с. 93–94].

5. В условиях системной социальной трансформации меняются и представления о функциональных, а следовательно, и экзистенциальных характеристиках образования. Если в основе классической системы образования лежит императив человека *знающего*, то в современном мире человек должен быть не просто знающим, но и *понимающим*. Он должен понимать других людей, различные культуры, улавливать специфику современного бытия. Одной из важнейших социальных функций, выполняемых образованием в качестве социального института, является экономическая функция, поскольку образование выступает необходимой детерминантой формирования социально-профессиональной структуры, а также работника, владеющего необходимым для выполнения им своих производственных функций комплексом знаний и навыков, совокупностью ключевых компетенций.

В качестве оптимальных *путей выхода современного образования из кризиса* следует наметить следующие: фундаментализация образования; преодоление унитаризма; внедрение плюрализма и разнообразия; права личности на выбор различных образовательных систем.

Выводы

Социальные принципы развития образовательных систем состоят из двух компонентов: во-первых, из *объективных факторов и условий*, которые формируют соответствующую систему образования (по целям, функциям и структуре); во-вторых, из *внутренних принципов функционирования механизма образования*, которые определяют его характер, содержание и качественные признаки.

К *социальным принципам организации и развития образовательных систем* относят: всеобщность; непрерывность; преемственность; подготовку кадров широкого профиля; единство обучения и воспитания; интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования; демократизм, свободу и плюрализм образовательной сферы; гуманизм и приоритет общечеловеческих ценностей в процессах обучения и воспитания; адаптивность; опережающее развитие; принцип инновационности.

В сложных условиях социальной динамики социология образования осуществляет постоянную модификацию социальных принципов образования. Формируются *новые принципы функционирования образования* – принцип поликультурности, институциональная рефлексия, принцип опережающего развития образования, принцип инновационности, а также элитарность некоторых образовательных структур, перед которыми ставится задача отбора и развития талантливой молодежи в зависимости от способностей и уровня интеллектуальной подготовки.

Трансформация образования в Украине – это не просто смена полюсов его адекватности параметрам общественно-политической жизни. Это, по сути, реакция на стратегические императивы образования третьего тысячелетия с его *ориентацией не на государство, а на человека*, на фундаментальные общечеловеческие ценности, на последовательную демократизацию всего образовательного процесса и всей образовательно-педагогической идеологии вообще.

Основными *стратегическими задачами реформирования высшего образования* являются: 1) переход к гибкой, динамичной ступенчатой системе подготовки специалистов; 2) формирование сети высших учебных заведений, которая по образовательным уровням,

типам учебных заведений, формам и срокам обучения, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом; 3) развитие высшего образования в Украине до уровня достижений развитых стран мира и его интеграция в международное научно-образовательное сообщество.

В связи с этим основными *целевыми установками* развития системы образования в Украине должны быть следующие:

- Осознание необходимости и возможности преодоления обезличивания, неуважения субъектов учебного процесса; предостережение от узкоутилитарной концепции образования, его направленность на личность как на цель образования, а не как на экономический фактор.

- Диверсификация высшего образования, его гибкость, способность предвидеть; расширение границ образования с целью органического вхождения в систему непрерывного образования для всех.

- Акцентирование миссии высшего образования, демократизация доступа к нему, автономия и демократические свободы, научно-исследовательские, образовательные и воспитательные задания, этическая, культурная и критическая функции, связи и взаимодействие с обществом и его основными институтами, управление образованием и его финансирование.

- Создание для граждан равных возможностей в получении образования, развитие системы непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни, обеспечение образовательных потребностей национальных меньшинств.

- Интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство, разнообразие типов учебных заведений, вариативность учебных программ, индивидуализация обучения и воспитания, улучшение качества образовательных услуг.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова К. В. Викладач університетського сектору освіти: вектори змін в українській вищій школі / Астахова К. В. // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2013. – Вип. 74, ч. 1. – С. 22–23.

2. Бабайлов В. Методология высшего образования: на пути к новой парадигме / В. Бабайлов, О. Васильковская // Новий колегіум. Науковий інформ. журн. – 2013. – № 1. (70). – С. 3–7.

3. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.
4. Долженко О. В. Новая динамика высшего образования: на пути к устойчивому развитию / реферат доклада М. Дренкурта, прочитанного им на Всемирном конгрессе по высшему образованию, Париж, 2009 г. / О. В. Долженко // *Alma mater*. – 2010. – № 3. – С. 33–38.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Вища освіта. Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні і за кордоном. 14 липня 2014 року. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/11-zakon-ukrayiny>
6. Злобіна О. Г. Модернізація системи вищої освіти в Україні в Болонський процес (за матеріалами емпіричного дослідження) / О. Г. Злобіна, І. Е. Бекешкіна // *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного общества* : сб. науч. работ. – Харьков : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2012. – Вып. 18. – С. 393–398.
7. Игошев В. М. Современное образование: проблемы и решения / В. М. Игошев // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2011. – № 10. – С. 6–11.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М., 2000. – 375 с.
9. Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской ; [авт. кол.: В. И. Астахова и др.] – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 504 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] / Сайт Адміністрації Президента України. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
11. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 4. – С. 47–57.
12. Хомерікі О. Вектор розвитку і основні тенденції трансформації інституту вищої освіти в Україні / Олена Хомерікі // *Соціологія та суспільство* : взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовт. 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 436–437.
13. Чепак В. В. Інституціональні виміри освіти: матриці і організації / В. В. Чепак // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2012. – Вып. 18. – С. 388–392.
14. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / Світлана Щудло. – Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

15. Meyer J. The Effects of Education as an Institution / J. Meyer // The American Journal of Sociology. – Vol. 83. – № 1. – P. 55–72.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность кризиса образования в Украине?
2. Под влиянием каких факторов происходит трансформация социальных принципов функционирования образовательных систем?
3. Как влияет на систему образования в Украине глобализация и постмодернистская ситуация в культуре?

Темы реферативных сообщений

1. Объективные факторы модернизации системы образования в Украине.
2. Социальные принципы организации и генезиса образовательных систем.
3. Гуманитарная политика в образовании: дискурс европеизации.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Современное образование: перепутье западной и восточной матриц.
2. Парадигмы информационного общества и «общества знаний»: общее и особенное в целях и средствах.
3. Приоритетные направления выхода образования в Украине из кризиса.

Тема VI. УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

План лекции

1. Типы и виды учебных заведений, их характеристики с точки зрения реализации социологических подходов познания.
2. Модернизация структуры системы образования.
3. Субъектный потенциал современных учебных заведений.

Исследуя учебное заведение как социальный объект, социология образования изучает образование как специфический социальный институт, а также как определенную форму и средство общественных отношений путем познания конкретных проблем учебных заведений – дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, прочих социальных, технических, среднеспециальных и высших учебных заведений; процессы обучения в них и связь между ними и другими сферами общественной жизни и в целом социальную политику в области образования.

Социология образования в рамках микро- и макросоциологических концепций исследования учебных заведений отслеживает специфику социальных процессов, связанных с:

- доступностью образования;
- равенством прав каждого гражданина на получение образования независимо от национальной, религиозной, социальной принадлежности, места жительства и материального положения;
- совмещением национально-культурной и региональной основы образования с ориентацией на усвоение высших достижений национальной и мировой культуры;
- гуманизацией, гуманитаризацией и демократизацией образования;
- единством образовательных и воспитательных задач;

- вариативностью путей получения образования;
- охраной здоровья подрастающего поколения;
- непрерывностью образования и преемственностью его ступеней.

Типы и виды учебных заведений, их характеристики с точки зрения реализации социологических подходов познания

На рубеже веков, в особенности начиная с 90-х годов XX века, в связи с переходом общества к рыночным отношениям произошли существенные преобразования в структуре образования. В качестве ее основных системообразующих компонентов можно выделить функциональные подсистемы, формально-организационную (учрежденческую) структуру, функциональные сферы, социально-образовательные общности, содержательно-ценностную структуру, образовательные технологии. Каждый из вышеназванных компонентов системы образования в связи с этим обеспечивает целостность и внутреннюю взаимосвязь, а также влияет на функционирование системы в целом, динамику развития и технологию [7, с. 27].

Как отмечает Ю. Г. Волков, система образования может структурироваться по содержанию и объему преподаваемого знания: система дошкольного воспитания и образования, общеобразовательная школа, профессионально-техническое образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, послевузовское образование, система переподготовки специалистов и образование по интересам [3, с. 165].

Образование можно получить в соответствии с системой учебных заведений, которые классифицируются по различным критериям: очные, вечерние, заочные (дистанционные), гражданские и военные по различным профилям и специальностям; светские и религиозные (духовные); мужские и женские; государственные, негосударственные (частные), муниципальные и т. д. Так, форма собственности, на основе которой функционирует учебное заведение, предусматривает деление учебных заведений на государственные и негосударственные (приватные, кооперативные, профсоюзные, религиозные и другие). В настоящее время негосударственные учебные заведения с успехом дополняют существующую сеть государственных.

По степени общности различают **общее и специальное обра-**

зование. В Украине функционирует сеть специальных учебных заведений: детские дома, образовательные школы-интернаты, санаторные школы-интернаты, школы-интернаты для детей с особенностями психофизического развития, детские дома семейного типа, диагностико-реабилитационные центры, дефектологические пункты, спецклассы при общеобразовательных школах, дома ребенка, исправительно-трудовые колонии для несовершеннолетних правонарушителей и т. п. Одной из важных проблем исследований социологии образования является специальное образование, так как, по статистическим данным, примерно 10% детей страны, или каждый десятый ребенок, относятся к категории детей с особенностями психофизического развития и имеют потребность в специальном образовании, которое должно отвечать их образовательным запросам.

По типу отношения к государству различают **светские и религиозные** учебные заведения. Светское образование в Украине имеет сложную структуру европейского типа и включает дошкольное образование, общее среднее образование, внешкольное образование, профессионально-техническое образование, высшее образование, последипломное образование, аспирантуру, докторантуру, самообразование. Кроме того, установлены такие образовательные уровни: начальное общее образование, базовое общее среднее образование, полное общее среднее образование, профессионально-техническое образование, базовое высшее образование, полное высшее образование, а просветительно-квалификационные уровни имеют градацию: квалифицированный рабочий, младший специалист, бакалавр, специалист, магистр.

Что касается **дошкольного образования**, то социология исходит из того, что основы воспитанности человека, его трудолюбия, многие другие нравственные качества закладываются еще в раннем детстве. Дошкольное воспитание и образование осуществляется в семье и детских дошкольных учреждениях – государственных, частных, коллективных, смешанных, куда принимаются дети в возрасте до шести-семи лет.

Сегодня в Украине функционирует 17,2 тыс. детских дошкольных учреждений, которыми охвачено 1055 тыс. детей, или почти 39% от общего количества детей дошкольного возраста. Для детей с

недостатками в психофизическом развитии, которые имеют хронические заболевания внутренних органов, работают учреждения компенсаторного типа: 1,3 тыс. специальных; 507 санаторных.

В целом, в рамках дошкольного воспитания закладывается первооснова личностных качеств человека. Детские сады, ясли, комбинаты – не просто средство «присмотра» за детьми, здесь происходит их умственное, нравственное и физическое развитие. С переходом к обучению детей с шести лет детские сады столкнулись с новыми для себя проблемами – организацией деятельности подготовительных групп, чтобы дети могли нормально входить в школьный ритм жизни, иметь навыки самообслуживания.

С точки зрения социологии особую значимость приобретает анализ ориентированности общества на поддержку дошкольных форм образования, на готовность родителей прибегать к их помощи для подготовки детей к труду и рациональной организации своей общественной и личной жизни. Для познания специфики этой формы образования особо значима позиция и ценностные ориентации тех людей, которые занимаются с детьми – воспитателей, обслуживающего персонала, – а также их готовности, понимания и стремления выполнить возлагаемые на них обязанности и надежды.

В отличие от дошкольного образования и воспитания, которое охватывает не каждого ребенка, средняя общеобразовательная школа нацелена на подготовку к жизни всего без исключения подрастающего поколения.

Общее среднее образование учащиеся получают в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, профессионально-технических училищах, техникумах и колледжах.

Основными задачами начальной ступени школьного образования являются не только обучение чтению, письму и счету, но и воспитание и развитие личности ребенка, овладение им первоначальными знаниями о природе, обществе и человеке, основанными, главным образом, на культурно-историческом материале своей родной местности; навыками учебной и общетрудовой деятельности, культурой речи, межличностных отношений, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

Новая структура содержания общего среднего образования предполагает переход к обучению на основе нового базового учебного

плана общеобразовательной школы с 12-летним сроком обучения и 5-дневной (6-дневной) школьной неделей, в которой заложены широкие возможности для учета индивидуальных запросов, потребностей и интересов личности, специфики конкретного учебного заведения и региональной социокультурной среды. Базовое школьное образование является обязательным для всех детей за исключением тех, кто не в состоянии учиться по медицинским показаниям, и осуществляется в базовой школе. Национальная система среднего образования в Украине имеет в своем составе 21,6 тыс. общеобразовательных учебных заведений, в том числе 14,9 тыс. – в сельской местности. Для одаренных детей созданы и функционируют 273 гимназии, 232 лицея, 25 коллегіумов, при этом сеть таких учебных заведений увеличивается каждый год.

В этой ситуации социология образования по-прежнему нацелена на изучение ценностей общего образования, на ориентиры родителей и детей, на их реакцию на внедрение новых форм образования, ибо окончание общеобразовательной школы оказывается для молодого человека одновременно и моментом выбора будущего жизненного пути, профессии, рода занятий.

В системе высшего образования Украины функционируют высшие учебные заведения государственной и иных форм собственности. В сеть входят 979 высших учебных заведений I–IV уровней аккредитации (училища, техникумы, колледжи, институты, академии, университеты), из них 664 высших учебных заведения I–II уровней аккредитации, в том числе 593 государственной формы собственности и 71 других форм собственности, с общей численностью 528 тысяч студентов. Относительная численность студентов составляет 107 студентов на 10000 населения. Сеть высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации насчитывает 315 учреждений, в том числе 223 государственной формы собственности.

Профессионально-техническое образование, представленное ПТУ, высшими профессиональными и техническими училищами, центрами профессионального образования, является одним из важнейших звеньев национальной системы образования, определяющих качественную структуру рабочих кадров, ее наиболее квалифицированную часть.

Для получения профессии учащимся предлагаются различные варианты общеобразовательных программ: на основе базовой общеобразовательной школы (10 классов); без получения общего среднего образования; с получением профессии и общего среднего образования (3–4 года); на основе общего среднего образования (1–1,5 года); среднее специальное образование (техникум).

Для социологии образования в сфере профессионального образования важны: знание мотивов учащихся, эффективность обучения, его роли в повышении квалификации и реального участия в решении хозяйственных проблем экономики государства.

Все типы средних специальных учебных заведений (высшие учебные заведения I–II уровня аккредитации) развиваются как многофункциональные системы. В них наряду с подготовкой кадров получают развитие специальные отделения по переподготовке (повышению квалификации) специалистов среднего звена по приоритетным направлениям развития техники в соответствии с целевыми заказами предприятий и организаций, платные услуги населению, включая различные виды неформального образования. Новым направлением в развитии средних специальных учебных заведений являются учебные комплексы, которые включают в себя общеобразовательные школы, профтехучилища и технические лицеи, средние специальные и высшие учебные заведения в различных вариантах. Подготовка кадров в таких комплексах осуществляется на основе скоординированных учебных планов и программ.

Высшее учебное заведение – это субъект образовательной деятельности, которая осуществляется с целью удовлетворения образовательных потребностей личности, общества и государства. Высшее учебное заведение в своей деятельности руководствуется Конституцией Украины, законами Украины, постановлениями Верховной Рады Украины, указами и распоряжениями Президента Украины, декретами, постановлениями и распоряжениями Кабинета Министров Украины, нормативными актами Министерства образования и науки Украины, других министерств и ведомств.

Структура многоуровневой системы высшего образования имеет следующие уровни: первый – подготовка бакалавра с высшим образованием (срок обучения 4–5 лет); второй – углубленная

подготовка магистра (срок обучения 1–2 года). Первый уровень предусматривает возможность получения одновременно с высшим образованием академической степени бакалавра. Содержание обучения бакалавров включает подготовку по соответствующим направлениям. Второй уровень предусматривает углубленную подготовку специалистов в конкретном направлении профессиональной деятельности, а также возможность дополнительного обучения для получения академической степени магистра.

В Украине действуют такие виды высших учебных заведений: университет, академия, институт, консерватория.

В настоящее время в Украине ведется разработка стандартов высшего образования, что позволит определить общие требования к различным типам высших учебных заведений, содержанию и срокам обучения на различных уровнях образования, наладить действенный контроль за качеством обучения. Стандарты являются базой для разработки документации по аттестации и аккредитации учебных заведений, статуса диплома о высшем образовании, его эквивалентности за пределами Украины.

Сегодня происходят положительные изменения в формировании комплексной системы последиplomного образования, как составной части национального образования. **К последиplomному образованию** относится повышение квалификации в традиционном понимании этого термина. Система повышения квалификации имеет ряд преимуществ в сравнении с базовым профобразованием: она не столь инерционна, реагирует на быстро меняющиеся социально-экономические и технико-технологические условия; имеет двустороннюю связь с практикой; срок обучения значительно короче; обучаемые способны критически оценивать предлагаемые инновации, непосредственно участвуя в их апробации, развитии и реализации. Сегодня в Украине функционирует свыше 500 государственных и негосударственных учебных заведений и центров, из которых около 200 высших учебных заведений последиplomного образования, подчиненные непосредственно Министерству образования и науки Украины. Вместе с этим 23 министерства и ведомства имеют собственную сеть учреждений, среди которых наиболее значимые – аграрная, промышленная и транспортная отрасли. Через систему

последипломного образования ежегодно проходит 300 тыс. специалистов, в том числе около 30 тыс. получают высшее образование различного просветительно-квалификационного уровня по 58 специальностям.

Значимость развития дополнительного и послевузовского профессионального образования объясняется как объективным, все более ускоряющимся процессом устаревания знаний, так и необходимостью гибко и оперативно откликаться на новые требования рынка в отношении новых знаний, умений и т. п.

Модернизация структуры системы образования

На каждом этапе развития любого общества перед образованием вставали вопросы, связанные с реформированием существующей системы образования. В силу этого модернизация структурной модели системы образования является необходимой предпосылкой комплексного социологического исследования в данной области. Образование, одновременно являясь социальной подсистемой общества, как социальный институт отражает в себе все проблемы трансформирующегося общества. В соответствии с этим, модернизация любой страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное реформирование, то есть оптимальное обновление [7; 8].

Концепция образования, функционирующая частично и до сих пор, провозглашала, что приобретенные человеком знания и умения сохраняют свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь». Динамизм современной цивилизации, повышение роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии – эти и другие явления и тенденции обуславливают необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». Исходя из современных требований социума система образования призвана обеспечить:

- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности;
- систематическое обновление всех аспектов образования,

отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;
- развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью.

Вопросы духовного развития социально ориентированного общества Украины на современном этапе приобретают особую остроту в связи с крушением прежних общественных и личностных идеалов и началом формирования новых ценностных ориентаций. Современный период в жизни общества характеризуется тем, что система образования переживает период качественного обновления, который связан со сменой ценностных ориентаций, интенсивностью инновационных процессов, ростом активности и самостоятельности образовательных учреждений. Новые целевые установки в системе образования приоритетом делают человеческую личность. Она становится главной ценностью. Эти новые социальные ориентиры в системе образования проявляются в различных направлениях: в построении системы непрерывного образования, в изменении структуры системы, в появлении новых форм и типов альтернативного образования, в формировании нового содержания, в разработке новых подходов к организации и определению результатов обучения. Эти изменения способствуют достижению системой образования Украины мировых образовательных стандартов, версификации типов учебных заведений и созданию их разнообразных моделей, что и подтверждает идею о качественной **модернизации в структуре системы учебных заведений и трансформации их социальных функций.**

В настоящее время система образования претерпевает радикальные преобразования, что связано с изменениями во всех сферах жизнедеятельности трансформирующегося общества. Так, в последние годы в данной сфере наметились тенденции изменения структуры образования. Появились новые типы учебных заведений в общем образовании – детские сады, школы и учреждения дополнительного

образования; школы нового типа – лицеи, гимназии, школы для одаренных детей с различными уклонами и другие. В профессиональном образовании идет процесс перепрофилирования и изменения статуса учебных заведений. Наравне с государственными учебными заведениями увеличивается число негосударственных (частных) учебных заведений. Возрастает также доля платного образования как в государственных, так и негосударственных учебных заведениях. Открываются колледжи, университеты, академии, филиалы престижных вузов как в Украине, так и в странах зарубежья. Все больше расширяется международное сотрудничество учебных заведений между различными странами.

Изменения в системе образования, согласно мнению специалистов, позволяют определить перспективы и темпы реформирования структуры образования. Это, во-первых, создание условий для получения качественного образования населением, как в нашей стране, так и за рубежом. Во-вторых, оптимизация размещения учебных заведений всех уровней и ступеней на территории страны, разнообразие предлагающихся образовательных программ, специальностей, а также дифференциация и диверсификация образования. В-третьих, выявление перспективных направлений образования на основе программирования и планирования рынка, перепрофилирование и создание новых видов образования и типов учебных заведений, отвечающих потребностям экономики, социальной сферы, и, конечно же, образовательным запросам населения страны. В-четвертых, ориентация системы образования на удовлетворение личностных, социальных, профессиональных, этнических потребностей населения. В-пятых, коммерциализация и развитие сети дополнительного, в том числе профессионального образования, а также расширение внутрифирменной подготовки и переподготовки специалистов. В-шестых, внедрение образовательных программ, позволяющих получать образование по частям, чередуя очное образование с работой и заочным (дистанционным) образованием, и выходить на получение сертификата в течение определенного времени.

Для большинства учебных учреждений приспособление к изменяющейся внешней среде является насущной задачей. В этом направлении ведется активная инновационная работа в различных

учебных заведениях. Однако любой инновационный процесс является источником противоречий, что ведет к определенной социальной напряженности. Всякое изменение неизбежно ведет к противопоставлению нового, новой структуры образования уже сложившейся организации учебно-воспитательного процесса.

Взаимосвязь всех элементов учебно-воспитательной системы и системы управления учебного заведения такова, что изменение каких-то одних вызывает необходимость изменения других элементов данной социальной структуры. Существует вероятность нарушения стабильности системы. Однако стабильность состава, структуры, целей учебно-воспитательной системы учебного заведения есть важное условие его функционирования. Структура организации учебного заведения, ее учебно-воспитательная система, особенности управления являются существенными факторами в ситуации, которые при управлении необходимо принимать во внимание отдельно и которые изучаются социологией образования.

Успешное функционирование отдельных элементов учебно-воспитательной системы учебного заведения, а также его управленческого звена гарантирует жизнедеятельность всего организма учебного заведения как социальной организации. Исследование социальных проблем социально-экономического и психолого-педагогического обоснования подготовки учащихся в современных условиях является актуальным по ряду обстоятельств:

- качество и уровень профессионализма сегодня требуют существенного улучшения в соответствии с новыми рыночными отношениями;
- разработка содержания обучения и воспитания кадров, специалистов соответствующего профиля, занимала и занимает ведущее место в направлении оптимизации управления на уровне учебного заведения;
- проблема теоретического обобщения интеграции содержания обучения, уровня науки и производства постоянно беспокоит организаторов подготовки кадров;
- обобщение новых форм общего и профессионального образования в современной Украине, ориентированного на подготовку кадров, имеет весьма важное практическое значение для определения перспектив обновления содержания обучения и воспитания молодежи.

В предшествующий период истории относительно медленная эволюция развития человека, общества, производства обуславливала и относительное постоянство структуры и содержания образования. Изменения, происходящие в социально-экономической и общественно-политической жизни страны, потребовали разработки новой модели подготовки специалиста, пересмотра структуры и содержания образования.

Структурные изменения современной системы образования, в свою очередь, могут содержать в себе следующие основные компоненты:

- дошкольное образование должно стать частью общего обязательного образования (доступного для всех слоев населения страны), организационную структуру которого следует разделить на собственно дошкольное образование и содержание детей;
- восстановление системы дошкольного образования, в том числе путем расширения практики создания комплексов детский сад – школа с гибкими формами получения дошкольного образования (неполный день, неполная неделя и т. п.);
- реструктуризация старшей ступени школы с профильным обучением для более эффективной подготовки ее выпускников к различным видам профессионального образования и профессиональной деятельности;
- расширение возможностей и повышение эффективности профильного обучения за счет интеграции образовательных школ и организации их взаимодействия с учебными заведениями начального и среднего профессионального образования, то есть создание межшкольных комплексов на уровне старшей школы (школа – ПТУ, школа – ССУЗ и другие).

Решение вышеназванных проблем возможно путем создания объединений учебных заведений, включающих в себя учреждения дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования. Тем самым может быть реализована возможность создания многоуровневого вариативного образования на старшей ступени общего среднего образования. При реструктурировании городских и сельских учебных заведений (детских садов и общеобразовательных школ) следует гибко относиться к данной проблематике

и учитывать особенности территориальных различий в зависимости от региона города или села.

В высших учебных заведениях должен быть сосредоточен основной потенциал модернизационного развития государства, где как в развитых странах мира сосредоточен основной прирост бюджетных средств.

Также было бы эффективно усиливать роль механизма реализации государственных приоритетов в профессиональном образовании, то есть формирование кадрового запроса для развития перспективных рынков и технологий, подготовка кадров для тех отраслей, которые еще не начали предъявлять широкого платежеспособного спроса на выпускников.

В заключение отметим, что структурные реформы в системе базового образования обуславливаются необходимостью усиления социализирующей его роли и учета дифференциации образовательных потребностей различных социальных, национальных и других групп в переходный период. При этом особое значение приобретают:

- поддержка инновационного и вариативного образования;
- создание программ диагностики и поддержки детей разных групп риска (одаренные дети, дети с противоправным (девиантным) поведением);
- развитие инклюзивного образования;
- расширение программ дополнительного (внешкольного) образования, которые одновременно нацелены на обеспечение занятости учащихся и профилактику подростковой преступности;
- адресная поддержка учебных заведений, ориентированных на удовлетворение обоснованных образовательных запросов населения;
- целевая поддержка учебных заведений, разрабатывающих новые подходы к содержанию, технологиям и практике образования.

В конечном счете, главной целью структурных изменений системы образования должна стать задача оптимизации сети учебных заведений (образовательных учреждений), которая позволит при существующих объемах финансирования обеспечить, во-первых, доступность качественного образования для всех слоев населения (вне зависимости от доходов и места жительства). Во-вторых, соблюдение долгосрочных интересов государства.

В свою очередь, оптимизация сети учебных заведений должна быть связана с решением проблем, касающихся удовлетворения образовательных потребностей детей, характеризующихся специальными запросами (от одаренных детей до детей с задержками в умственном и физическом развитии). Переход к новым формам общественных отношений в обществе требует реформирования всей системы образования. Прежде всего, это должно быть просвещение, направленное на развитие творческого потенциала личности. Отсюда востребованность новых типов и видов образовательных учреждений: гимназий, колледжей, лицеев, школ углубленного изучения предметов и т. д.

Субъектный потенциал современных учебных заведений

Еще одним актуальным аспектом социологических исследований учебного заведения как объекта социологии образования является анализ особенностей заведений с позиций деятельностного подхода. В таком ключе учебное заведение рассматривается не как объект социальной политики и социального управления, а как социальный субъект, осознающий собственную культурно-научно-образовательную миссию, разрабатывающий и внедряющий авторскую образовательную стратегию и действующий в высококонкурентной среде, насыщенной стратегиями и деятельностью иных субъектов. В качестве субъектов, действующих в образовательном поле, могут выступать:

- государство, формирующее, реформирующее и модернизирующее экономику, политику и другие сферы жизни;
- профильное министерство, определяющее правила, стандарты, нормативы деятельности учебных заведений;
- местные, региональные органы власти;
- учебные заведения различного уровня (дошкольные, школьные, высшие), формы собственности, профили;
- СМИ;
- различные социальные группы (родители, абитуриенты, студенты, работодатели и пр.).

Главным предметом деятельности учебного заведения как социального субъекта служит контекст воздействия на социальные процессы с учетом исторически сложившихся культурных традиций, а также современной системы ценностных ориентиров, символов,

социальных предпочтений. Целью деятельности учебного заведения, осознающего собственную субъектность, является развитие, направленное на реализацию миссии и достижение успеха. В таком контексте успех, эффективность функционирования и развития учебного заведения носят также субъективный характер и связаны с субъективными представлениями о будущем и желаемом будущем.

На актуализации субъектного потенциала вуза настаивает и новый закон Украины о высшем образовании, акцентируя внимание на автономии высшего учебного заведения [5]. Автономия вуза как форма субъектности трактуется Законом как осуществление и ответственность за развитие «академических свобод, организации образовательного процесса, научных исследований, внутреннего управления, экономической и другой деятельности, самостоятельного отбора и расстановки кадров» [5].

Современное учебное заведение, выступая стратегом и тактиком деятельности, обладает пространством представлений и предпочтений желаемого будущего, что позволяет ему в процессе деятельности варьировать и корректировать цели, пути их достижения, взаимодействовать с конкурентами, партнерами и другими субъектами [2]. Помимо способности устанавливать правила и по ним организовывать взаимодействие с партнерами и контрагентами, важна собственная способность учебного заведения следовать заявленным правилам. И в таком контексте мы согласны с Д. В. Ивановым, что «субъектность формируется в борьбе за получение и поддержание своего статуса. Там, где субъекты вступают в конкурентные отношения, оппоненты стараются, прежде всего, поставить под сомнение способность контрагента принимать самостоятельные, ответственные и компетентные решения, то есть его субъектность» [6]. Среди факторов, влияющих на степень формирования и проявления социальной субъектности, фигурируют как традиционные – социокультурный контекст среды, конкретно-исторические условия и другое, так и стремление к креативности, перформансу и проективности.

Так, в процессе структурных реформ современной системы образования появляются и будут развиваться образовательные комплексы как учебные заведения, в которых интегрированы разнопрофильные учебные заведения среднего и профессионального

высшего образования, учреждения дополнительного профессионального образования и другие образовательные учреждения. В рамках комплексов разрабатываются сопряженные образовательные программы разных уровней профессионального образования с целью обеспечения повышения качества подготовки и сокращения образовательной траектории. Функционирование таких комплексов может обеспечить, во-первых, повышение качества преподавания в колледжах и профессиональных училищах (преподаватели колледжа или училища становятся членами вузовских кафедр), в силу чего у них появляется круг профессионального общения и создаются перспективы профессионального роста. Во-вторых, повышение социального статуса и социальной мобильности студентов и преподавателей колледжей и техникумов и других профессиональных учебных заведений. В-третьих, повышение гибкости структуры профессионального образования, возможность быстрой адаптации к изменениям рынка труда. В-четвертых, рост эффективности использования материальных и кадровых ресурсов, более быструю и гибкую адаптацию системы профессионального образования к изменениям рынка труда.

В основе функционирования образовательных комплексов лежат следующие теоретические принципы [1]:

- **многоуровневость и многоступенчатость**, что предполагает наличие нескольких уровней и ступеней образования – начального, среднего и высшего;

- **преемственность** образовательных программ – согласование программ общего и профессионального образования, сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ (учебных планов) на основе государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования, стыковка образовательных программ различных специальностей и уровней (ступеней) образования;

- **интеграция и маневренность** различных типов образовательных учебных заведений – создание единого образовательного пространства; дальнейшее развитие многопрофильных образовательных комплексов, формирование региональной системы непрерывного профессионального образования; создание независимой государственной (региональной) службы по итоговой государственной

аттестации выпускников профессиональных образовательных учреждений; организация педагогической индустрии учебно-методического и программного обеспечения процесса непрерывного профессионального образования.

Многоуровневость предполагает наличие многих уровней и ступеней базового образования. Прежняя единообразная подготовка специалистов осуществлялась по жестким «стандартам»: в профтехучилище продолжительность обучения составляла три года (даже на лифтера), в техникуме – четыре-пять лет и т. д. В условиях рыночной экономики происходят кардинальные изменения, система непрерывного образования развивается как альтернативная, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее. Многоступенчатость осуществляется путем предоставления начальной профессиональной подготовки в старшем звене общеобразовательной школы либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах (в том числе коммерческих), либо непосредственно на предприятиях и в организациях. Созданы как минимум три ступени на уровне начального профобразования:

- подготовка на ступени начальных, первого и второго, рабочих разрядов квалификации для тех, кто не смог по тем или иным причинам освоить полную программу начального профобразования;
- ступень начального профобразования (в традиционном понимании ПТУ) – третий-четвертый квалификационные разряды;
- так называемая повышенная ступень начального профобразования – четвертый-пятый разряды.

Принцип преемственности базового и последипломного профессионального образования реализуется в профессиональном образовательном пространстве. Предполагается, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация всех программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного профобразования. До настоящего времени образование строилось по типу пирамиды: внизу, в основании, самые массовые по выпуску – начальное и среднее звено, далее – незначительное по охвату молодежи и выпуску специалистов – высшее образование, на вершине – послевузовское, затем аспирантура

и докторантура (а по отдельным специальностям и адъюнктура и ординатура). Возможен иной путь, проверенный во многих странах, – построение краткосрочных программ, осваиваемых в течение одного, двух, трех лет. Это завершенные модули, предлагаемые на выбор абитуриентам.

Принцип интеграции и маневренности профессиональных образовательных программ осуществляется посредством возможной смены человеком профиля профессиональной деятельности. В новых социально-экономических условиях это явление, очевидно, станет массовым. В условиях развития рыночной экономики, расширения гражданских прав и свобод каждый, в том числе и взрослый человек, должен иметь право выбора профессии (естественно, широкого профиля), в рамках которой можно изучать различные курсы в зависимости от своих интересов и планов, посещать занятия в различных профессиональных учебных заведениях своего региона, а возможно, и параллельно обучаться в разных учебных заведениях. Ведь одновременное обучение студентов в двух институтах по разным специальностям сегодня стало уже нередким явлением.

Принцип интеграции профессиональных образовательных структур и гибкости организационных форм профессионального образования – относится к подсистеме форм организаций непрерывного профессионального образования. Основание для их классификации – целостность подсистемы. Первый принцип отражает ее состав, второй – функции.

Среди различных образовательных комплексов в последнее время стали появляться учебные заведения, реализующие кластерный подход. По определению, в кластеры включаются социальные акторы, объединенные на принципах партнерства, связанные единой целью и географическим положением. Под кластерным подходом к развитию образования имеют в виду взаимо- и саморазвитие участников, осуществляемое снизу на основе территориального соседства и устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом. Реализация кластерного подхода приводит к получению нового качественного результата за счет интеграции усилий всех партнеров. Интеграция учебных заведений в среду регионов, обеспечение качественно

нового уровня подготовки научных и научно-педагогических кадров, активизация и развитие научных исследований и инновационной деятельности, повышение их результативности и эффективности для нужд региона, воспитание учащихся с высокой культурой мышления, широким кругозором, активным и сознательным отношением к жизни, превращение учебных заведений в центры подъема и стабилизации регионов, духовного и культурного их развития является актуальной и главной целью системы образования. Ведь высокую конкурентоспособность образования могут обеспечить не отдельные образовательные учреждения (пусть даже достигшие высокого уровня качества образования), а кластеры субъектов, сконцентрированные на образовании, связанные между собой решением конкретного аспекта национальной проблемы.

Таким образом, учебное заведение, реализующее субъектность, не только предлагает образовательные услуги сейчас, но и готово проектировать желаемое будущее, технологизировать возможные алгоритмы достижения этого будущего и может, осознав и выбрав наиболее эффективное и желаемое, действовать в определенном направлении. В таком случае социальный субъект берет на себя ответственность за выбор цели и способов ее достижения, что позволяет ему реализовывать свою проективную роль [2].

Выводы

1. Типологизация учебных заведений многокритериальна, что позволяет реализовывать посредством разнообразных учебных заведений комплексную цель образования на макро- и микроуровнях. Исследуя учебное заведение как социальный объект социологического исследования, социология образования изучает образование как специфический социальный институт, а также как определенную форму и средство общественных отношений путем исследования конкретных проблем учебных заведений, дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, прочих социальных, технических, среднеспециальных и высших учебных заведений; процессы обучения в них и связь между ними и другими сферами общественной жизни и в целом социальную политику в области образования.

2. Трансформация социального пространства, которая охватила многие сферы жизнедеятельности Украины, влечет за собой модернизацию в структуре системы учебных заведений и изменения их социальных функций. Эти изменения способствуют достижению системой образования Украины мировых образовательных стандартов, версификации типов учебных заведений и созданию их разнообразных моделей.

3. Еще одним актуальным аспектом социологических исследований учебного заведения как объекта социологии образования является анализ субъектности учебных заведений. Так, в процессе структурных реформ современной системы образования появляются и будут развиваться образовательные комплексы как учебные заведения, в которых интегрированы различные разнопрофильные учебные заведения среднего и профессионального высшего образования, учреждения дополнительного профессионального образования и другие образовательные учреждения. В основу функционирования образовательных комплексов положены следующие теоретические принципы: многоуровневость и многоступенчатость, преемственность образовательных программ; интеграция и маневренность различных типов образовательных учебных заведений. Среди различных образовательных комплексов в последнее время стали появляться учебные заведения, реализующие кластерный подход.

Список рекомендуемой литературы

1. Бирюкова М. В. Социальные технологии проектирования образовательной системы региона : монография / М. В. Бирюкова. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2012. – 420 с.

2. Бірюкова М. В. Проективний підхід до осмислення нової концепції освіти / М. В. Бірюкова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – С. 355–365.

3. Волков Ю. Г. Социология: Элементарный курс : учеб. пособие / Ю. Г. Волков. – М. : Гардарики, 2001. – Гл. 10.

4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: Астахова В. И. и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 508 с.

5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512. – Загол. з екрану.

6. Иванов Д. В. К теории потоковых структур / Д. В. Иванов // Социол. исслед. – 2012. – № 4. – С. 8–16.

7. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / [В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Астахова и др.]; под общ. ред. В. Астаховой; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.

8. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 405 с.

9. Шевченко О. К. Высшее учебное заведение как сложная система / О. К. Шевченко, П. А. Денисенко // Телекоммуникации и информатизация в образовании. – 2005. – № 4. – С. 85–90.

Методические рекомендации по изучению темы

1. Задания для самостоятельной работы.

1.1. Дать определение категориям: учебное заведение, университет, академия, учебное заведение системы среднего образования, профессиональное образование.

1.2. Составить схему, демонстрирующую структуру учебных заведений системы образования в Украине.

1.3. Составить сравнительную таблицу типов учебных заведений и специфических социальных функций, которыми они обладают.

Вопросы для самоконтроля

1. Как проявляется связь между развитием общества и изменением структуры системы образования с точки зрения ее учебных заведений?

2. В чем обнаруживаются особенности социологического подхода при анализе специфики учебного заведения?

3. Как в рамках учебных заведений реализуются социальные образовательные трансформации?

4. Что означает выражение «многообразие учебных заведений» и каким образом оно связано со степенью демократии в государстве?

5. Каким образом в различных учебных заведениях решаются проблемы инновационности?

6. Каковы перспективы, на Ваш взгляд, развития сети учебных заведений в Украине?

7. Как связаны между собой тип учебного заведения и особенности образования в нем?
8. Каковы основные функции современных учебных заведений?
9. Какие аспекты деятельности учебных заведений изучаются социологией образования?
10. В чем специфика именно непрерывного образования?

Темы реферативных сообщений

1. Изменение социальных функций высших учебных заведений.
2. Системный анализ структуры образовательных учреждений в Украине.
3. Прогностические перспективы трансформации структуры системы образования.

Тема VII. СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

План лекции

1. Управление государственной системой образования в Украине.
2. Управление образовательными учреждениями.
3. Управление процессом и качеством образования

Управление образованием представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, входящую в качестве отраслевой дисциплины в науку социального управления. Управленческие исследования в сфере образования используют достаточно широкий арсенал качественных и количественных методов и методических средств социальных и гуманитарных наук. В практике управленческой деятельности накоплено множество специфических и вполне оригинальных моделей, методик и приемов, характерных именно для управления образовательными системами. Основная задача науки управления в сфере образования – исследование и диагностика многообразных процессов и тенденций в организационной системе образования и направление их на достижение общесистемных целей и ценностей.

Управление государственной системой образования в Украине

Структура управления образованием. В Украине государственная система образования, сложившаяся в начале 50-х годов и действующая до начала 90-х годов XX века, представляла собой образовательное пространство закрытого типа, удобное для централизованного управления, имеющее целью социализацию индивида как части коллективного целого. На всех уровнях данной системы образования управленческие структуры были построены по линейно-функциональному принципу, а значит, по своему типу являлись жесткими, способными эффективно функционировать только в рамках указанной системы. В Украине в условиях

командно-административной системы такое непосредственное руководство принимало форму распределительного, директивного, бюрократического управления образованием.

Система образования в таких условиях формируется как бюрократическая структура, которая должна воспроизводить систему внутреннего социального контроля, а учащиеся выступают как административно зависимые единицы. Создаваемая академическая иерархия ученых званий служит лишь имитацией иерархии научной власти, поскольку реальная власть принадлежит администрации. Общая направленность на властные отношения делает и учебно-воспитательный процесс принудительным по способу социальной мотивации студентов со стороны преподавателей [19].

В конце XX века в образовательной сфере Украины, как отмечают исследователи [21], сложились субъективные и объективные предпосылки для качественных изменений в системе управления образованием:

1. Под воздействием информационных технологий происходит практическая реализация идей развития неформального образования, то есть образование не ограничивается формальной, школьной подготовкой.

2. Индивидуализированный характер образования, акцентирующий внимание на возможностях каждого конкретного человека.

3. Утверждение самообразования, самообучения в качестве ведущей формы образования. Если традиционная образовательная система предполагала в основном одностороннее обучение ученика преподавателем, то в новой образовательной системе преподаватель должен действовать как советник или как консультант.

4. Ориентации на образование, созидающее знание.

5. Формирование системы непрерывного образования.

Возникающая новая система образования выявляет чрезвычайную сложность и противоречивость процессов ее становления и развития. Роль управления в деятельности такой быстро развивающейся и усложняющейся системы, как образование, существенно возрастает, чему способствуют следующие факторы:

- реформа старой централизованной системы управления и необходимость определения новых функций для органов управления

образованием различных уровней и установления новых взаимоотношений между ними;

- становление рыночных отношений и необходимость поддержания стабильного функционирования образования в условиях трансформации социальной системы;
- темпы развития образования и отсутствие опыта управления у большинства организаторов образования в усложняющихся и постоянно изменяющихся условиях;
- возникновение конкуренции между образовательными учреждениями, основанными на разных формах собственности.

Как известно, конкретная организация, формы и методы управления образованием в решающей степени зависят от особенностей государственного строя, от специфики политических и культурных традиций той или иной страны. На примере организационной структуры системы управления высшим образованием, сложившейся к началу XXI века в Украине, можно рассмотреть все ее уровни и специфику функционирования. Согласно закону Украины «Об образовании» (от 23.05.1991, в редакции от 01.04.2014), для управления образованием создаются система государственных органов управления и органы общественного самоуправления.

Функции государственного управления высшим образованием в Украине осуществляют: Президент Украины, Верховная Рада, Кабинет Министров, Министерство образования и науки Украины; министерства и другие центральные органы исполнительной власти, имеющие в своем подчинении высшие учебные заведения; высшая аттестационная комиссия Украины; Государственная аккредитационная комиссия Украины; Правительство Автономной Республики Крым, местные органы исполнительной власти и органы местного самоуправления и подчиненные им органы управления высшего образования.

Президент Украины формирует государственную политику и определяет систему органов исполнительной власти, которые осуществляют государственное управление в сфере высшего образования. Верховная Рада Украины осуществляет законодательное регулирование, устанавливает ряд базовых параметров функционирования системы образования и ратифицирует международные соглашения

в области высшего образования. Кабинет Министров Украины осуществляет государственную политику в сфере высшего образования, выдает нормативные правовые акты по вопросам функционирования системы, создает, реорганизует, ликвидирует высшие учебные заведения государственной формы собственности.

Центральный орган государственного управления образованием – Министерство образования и науки Украины, – основными задачами которого являются: участие в разработке государственной политики в сфере образования и науки, развитие их материально-технической и социальной базы; определение перспектив и направлений развития образования, требований к содержанию, уровню и объему образования; контроль над реализацией государственной политики в сфере образования и науки, соблюдение законодательных актов по этим вопросам всеми учебными заведениями независимо от их подчинения и форм собственности; осуществление международного сотрудничества в данной отрасли.

Отраслевые министерства и ведомства, которым подчинены учебные заведения, обеспечивают финансовое и материально-техническое обеспечение учебных заведений; осуществляют разработку и тиражирование учебно-методической документации; в рамках своей компетенции могут устанавливать нормы материально-технического и финансового обеспечения.

Высшая аттестационная комиссия Украины – высший орган исполнительной власти, осуществляющий присуждение научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и званий и организацию государственной аттестации научных работников и специалистов научных организаций и научных подразделений высших учебных заведений.

Государственная аккредитационная комиссия Украины обеспечивает выполнение процедур лицензирования, аккредитации высших учебных заведений, предоставление и изменение их статусов.

Местные органы народных депутатов, их исполнительные комитеты и соответствующие структурные подразделения, которые решают вопросы учебно-методического обеспечения учебных заведений местного значения, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, контроля над соблюдением государственных

требований к уровню среднего образования и профессиональной подготовки кадров рабочих профессий, образуют четвертую – последнюю подсистему управления образовательной системой Украины.

Органами общественного самоуправления в образовании являются: общее собрание (конференция) коллектива учебного заведения; районная, городская, областная конференции педагогических работников; Всеукраинский съезд работников образования.

Эти органы могут вносить предложения по формированию государственной политики в области образования, решать в пределах своих полномочий вопросы учебно-воспитательной, научно-исследовательской, методической, экономической и финансово-хозяйственной деятельности учебных заведений. Полномочия органов общественного самоуправления в образовании определяет в пределах действующего законодательства Министерство образования Украины с участием представителей профсоюзов, всеукраинских педагогических (образовательных) объединений.

Самоуправление учебных заведений предусматривает их право на:

- самостоятельное планирование работы, решение вопросов учебной, научно-исследовательской, методической, экономической и финансово-хозяйственной деятельности;
- участие в формировании планов приема учащихся, студентов, слушателей с учетом государственного контракта (заказа) и соглашений предприятий, учреждений, организаций, граждан;
- определение содержания компонента образования, предоставляемого учебным заведением сверх определенного государством объема;
- прием на работу педагогических, научно-педагогических, инженерно-педагогических и других работников, а также специалистов из других государств, в том числе по контрактам;
- самостоятельное использование всех видов ассигнований, утверждение структуры и штатного расписания в пределах установленного фонда заработной платы;
- осуществление общественного контроля за организацией питания, здравоохранения, охраны труда в учебных заведениях.

Существенные особенности управления новой образовательной

системой Украины определяются созданием гибкой, целенаправленной, эффективной системы государственно-общественного управления на государственном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях. В новой редакции (01.07.2014 г.) Закона Украины о высшем образовании предусмотрено усиление автономии вузов, расширение их прав и полномочий, в частности: право использования собственных поступлений от своей образовательной, научной и учебно-производственной деятельности, окончательного присуждения ученых степеней, избрания ректора; созданы условия для увеличения мобильности студентов и преподавателей. Также планируется создание отдельного коллегиального органа – Национального агентства по обеспечению качества высшего образования.

Формирование эффективной системы управления в сфере образования необходимо осуществлять на основе таких принципов, как:

1. *Общественно-государственный характер управления*, который состоит в интеграции социальных интересов всех участников образовательного процесса через сотрудничество всех субъектов власти и социального контроля: государства, учебного заведения, общественных организаций и работодателей.

2. *Децентрализация управления образованием*, которая предусматривает преодоление командно-административного стиля руководства, широкое делегирование полномочий по вертикали вниз, расширение академической автономии высших учебных заведений и прав их подразделений.

3. *Демократизация управления образованием* предполагает расширение коллегиальности подготовки и принятия решений, гласность управления, изучение и учет общественного мнения, объективность и справедливость оценки каждого работника и его деятельности с точки зрения реального вклада в общее дело, что обеспечивает действительное участие в управлении учебным заведением.

4. *Гуманизация управления образованием* заключается в обеспечении личностной ориентации учебно-воспитательного процесса, в формировании понимания личности человека как наивысшей ценности и неповторимой индивидуальности.

5. *Интеграция управления образованием* направлена на преодоление кризиса отечественной системы образования, на ее вхождение в европейское и мировое образовательное пространство. Целью интеграции является, прежде всего, обеспечение мобильности студентов и преподавателей и высокой конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда.

6. *Инновационная направленность управления образованием* исходит из стремительного нарастания объемов информации и ускорения научно-технического прогресса. Она предполагает наличие у руководителей отрасли, учебных заведений и их подразделений развитых прогностических способностей, позволяющих им своевременно выявлять перспективные тенденции и направления развития науки и техники, появление новых отраслей общественного производства.

7. *Компетентность и профессионализм управления образованием* означают высокую профессиональную, педагогическую и управленческую компетентность руководителей и аппарата управления отраслью, вузами и другими организациями и учреждениями системы образования [16].

Методы и средства государственного управления образованием. Образование как сфера жизнедеятельности общества так же, как и другие его сферы, связано с деятельностью множества социальных организаций и систем, его институтам присущи все атрибуты социальных структур. Это позволяет распространить на образование все основные закономерности и принципы социального управления и менеджмента. В то же время образование обладает собственной спецификой, существенно отличаясь, прежде всего, от сферы бизнеса. Поэтому наука управления образованием изучает специфические закономерные связи между тем, какие задачи и как решаются в процессе управления образовательной системой, и результатами ее функционирования и развития в различных внешних и внутренних условиях.

В социальном управлении используют разнообразные методы управленческого воздействия, среди которых выделяют экономические, организационно-административные и социально-психологические. Современная система образования, функционирующая

в рыночной среде, также требует экономического обеспечения и выполняет специфические экономические функции (например, подготовка квалифицированных работников, оказание образовательных и информационных услуг). Также образование представляет собой определенную административно организованную структуру. Наконец, образование представлено институциональными структурами, управление которыми осуществляется посредством социальных методов. Кроме этого важно учитывать и систему межличностных отношений в системе образования, регулируемых с помощью психологических и социально-психологических методов управления [9].

К экономическим методам управления относятся средства достижения целей образования на основе реализации требований экономических законов. Однако эти методы в условиях рыночной экономики не могут рассматриваться как методы прямого воздействия, поскольку существует конкуренция и между студентами, и между преподавателями, а значит, образовательный спрос может удовлетворяться диверсифицировано.

Любой образовательный процесс требует организации и формализации, для осуществления которых необходима деятельность административного аппарата. Среди организационно-административных методов выделяют: организационно-стабилизирующие (регламентирование, нормирование, инструктирование); распорядительского влияния (постановления, приказы, распоряжения, указания, резолюции); дисциплинарного влияния (дисциплинарные требования и система ответственности). В целом эти методы базируются на власти, дисциплине и ответственности, а основной формой их реализации является оперативное вмешательство в процесс управления с целью координации усилий его участников для достижения поставленных задач.

Среди социальных методов управления в сфере образования особую роль играют методы социальной регуляции. Регулятивную функцию с помощью различных способов – от норм и правил поведения до общественного мнения – выполняют различные социальные институты (государство, семья, церковь, СМИ, рыночная экономика, профессиональные отношения).

Государственное регулирование образования – форма целе-

направленного управляющего воздействия, ориентированного на поддержание равновесия в системе образования и на ее развитие посредством введения в нее регуляторов (норм, правил, целей, связей). Государственное регулирование образования реализуется посредством проводимой государством образовательной политики, содержательно определяемой соответствующими документами. Законодательной базой образования в Украине выступают Конституция Украины (1996), законы Украины «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2002), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про позашкільну освіту» (2000) и другие законы, регулирующие отдельные вопросы функционирования образования (финансовые, имущественные и т. д.) [8].

Методы управления конкретизируются и приобретают реальное содержание в средствах управления, с помощью которых осуществляется достижение цели, выраженной в правовой форме и закрепленной в законодательстве. Средства управления – это те объективные возможности, осуществление которых предполагает определенное правовыми нормами установленное действие и поведение людей. Именно средства выступают связующим звеном между субъектом цели и объектом его деятельности, направленной на достижение определенного результата. Иными словами, это связь между управляющей и управляемой подсистемами, реализуемая в процессе управления как целенаправленное воздействие, предполагающее определенный результат.

Особенностью средств государственного управления является их общеобязательный характер применения в объемах и пределах, определяемых законами, иными нормативными правовыми актами.

Среди средств государственного управления в области образования выделяют экономические, правовые, организационные и педагогические. К экономическим средствам относят: государственное финансирование образования, предоставление режимов льготного налогообложения, иных льгот. К правовым средствам относят правовые нормы, регулирующие общественные отношения субъектов сферы образования, установление юридической ответственности. Экономическое и правовое регулирование определяют

внешние рамки образовательного процесса, уравновешивая друг друга – через определение гарантированного обществом спроса на образование и защиты образовательной деятельности от внешнего вмешательства (экономического, политического, идеологического и др.).

К организационным средствам относят: лицензирование образовательной деятельности, государственный контроль деятельности образовательных организаций, диплом государственного образца. К педагогическим средствам относят: установление государственных образовательных стандартов, итоговую государственную аттестацию выпускников, государственную аккредитацию образовательных организаций, проведение единого государственного экзамена, установление государством типов и видов образовательных организаций, номенклатуры образовательных направлений и специальностей. На первый взгляд это формальное вмешательство в дела образования, а по сути – механизм обеспечения гарантированно высокого уровня предоставления образовательных услуг [1].

Лицензирование – процедура признания возможности высшего учебного заведения определенного типа приступить к образовательной деятельности, связанной с получением образования и квалификации в соответствии с требованиями стандартов высшего образования, а также государственными требованиями относительно кадрового, научно-методического и материально-технического обеспечения. Лицензированию подлежит направление, по которому за высшим учебным заведением признается право проводить образовательную деятельность, и специальность соответствующего образовательно-квалификационного уровня.

Аккредитация образовательных учреждений – процедура признания государственного статуса (типа и вида) образовательного учреждения. Целями аккредитации являются контроль эффективности образовательного процесса; защита прав граждан на получение образования. Признание типа учреждения осуществляется по результатам оценки: соответствия содержания учебных планов и учебных программ требованиям государственных образовательных стандартов; информационной базы учебного процесса; качества подготовки выпускников по результатам трехлетних итоговых

государственных аттестаций выпускников и др. Признание вида учебного заведения осуществляется на основе обследования таких его характеристик:

- совокупность основных образовательных профессиональных программ, позволяющая сделать вывод об универсальности образовательного учреждения;
- наличие условий для профессиональной деятельности обучающихся по профилю подготовки специалистов;
- возможность продолжения образования по программам магистратуры, аспирантуры, дополнительного образования детей и дополнительного образования взрослых;
- наличие и объем научных исследований (фундаментальные, поисковые, прикладные);
- результаты научно-методической работы (учебники, монографии);
- качественный состав научно-педагогических кадров;
- востребованность выпускников и результатов научных исследований образовательного учреждения [8].

Аккредитационное обследование осуществляется государственным органом управления образованием в форме экспертизы.

Аттестация – государственно-общественный контроль над образовательной деятельностью. Аттестация устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников школы требованиям государственных образовательных стандартов.

Государственный экзамен должен выявить умение выпускника использовать знания, приобретенные в процессе теоретической подготовки, для решения профессиональных задач на уровне требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и его подготовленности к продолжению обучения по основным образовательным программам высшего профессионального образования более высокой ступени или образовательным программам послевузовского профессионального образования.

Стандарты образовательные – цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, закрепленные в особых нормативных документах. В Украине образовательные стандарты

определены в Национальной доктрине развития образования (2002). Процесс стандартизации представляет собой осознанное установление упорядоченных диагностических требований к образованию вместо мнимых и неявных.

Стандарт высшего образования – совокупность норм, которые определяют содержание высшего образования, содержание обучения, средства диагностики качества высшего образования и нормативный термин обучения.

Стандарт общего среднего образования – документ, устанавливающий комплекс норм и требований к структуре, содержанию и уровню образования обучающегося [4].

Особенностью всех средств государственного управления в сфере образования является их правовая форма. Не только собственно юридические средства, но и педагогические, экономические и другие средства должны быть установлены законом, применяться в определенной процессуальной форме.

Механизмы децентрализации системы управления образованием. В Украине осуществляется реорганизация национальной системы образования, которая предусматривает соответствие системы требованиям рыночной экономики демократического общества. Основные положения этого процесса заложены Государственной программой «Освіта» (Україна ХХІ століття) (от 03.11.1993 г., с дополнениями от 29.05.1996 г.). Согласно действующему законодательству, новая система управления образованием определяется как государственно-общественная. Реформирование образования в этом направлении предполагает постепенное сужение государственного контроля (централизации управления) с одновременным расширением основ общественного самоуправления (регионализация образовательных систем, возрастание самостоятельности учебных учреждений).

Деятельность субъектов государственно-общественного управления образованием осуществляется по двум главным направлениям. Первое – обеспечение функционирования образовательной сферы и второе – развитие системы образования. В организационную структуру государственно-общественного управления образованием включаются такие органы, как: государственная власть и местное самоуправление; региональные и местные органы управления

образованием, управления образовательными учреждениями, а также общественное управление и самоуправление всех уровней [1].

В разных странах сформировались различные системы образования и соответствующие модели управления образованием, среди которых выделяют централизованные и децентрализованные. Так, например, американская система образования в определенной степени является децентрализованной. Это проявляется в том, что федеральное правительство никогда напрямую не контролировало деятельность системы образования на каком-либо уровне. Полем его деятельности является выделение соответствующих фондов на программы научных исследований, предоставление финансовой помощи студентам, а также поддержка некоторых политических мероприятий. Даже если правительство утверждает образовательные инновации, местные органы всячески стараются ограничить его вмешательство в процесс обучения и управления. В любом случае контроль системы образования в США осуществляется органами государственного и местного уровней. Так, например, окончательное решение об использовании учебными учреждениями выделяемых государством финансовых средств остается за местными педагогическими коллективами и не подлежит регулированию «сверху».

Другим показателем децентрализации американской системы управления образованием является наличие значительного количества частных школ, которые вообще не подпадают под контроль государства. В системе высшего образования также существует практика оплаты затрат на ее функционирование за счет негосударственных фондов.

Интересный опыт накоплен в США в плане привлечения родителей к активной реализации учебных программ. Как показали исследования, идеи и предложения, выдвинутые родителями, нашли отражение в 37% рабочих учебных планов; в 58% семей учеников родители принимали активное участие в определении актуальных вопросов воспитания и развития детей, в оценке эффективности просветительской работы с семьей; 80% родителей помогали формировать штат преподавателей; в 88% программ отображена деятельность родителей как представителей родительских фондов, организаторов экскурсий, благотворительных мероприятий [21].

Управление образованием децентрализуется и в других развитых странах. Для этого, в частности, некоторые функции, которые ранее выполняло государство, все чаще передают местным органам власти, общественным организациям и частному сектору. Усиливаются тенденции, когда частные компании выигрывают тендеры на предоставление управленческих услуг, подготовку учителей, организацию образовательного процесса. Возрастает значение в этом деле общественных организаций, органов местного самоуправления, ассоциаций родителей и учебных заведений.

Например, во Франции муниципалитеты как органы самоуправления принимают участие в регулировании образовательной политики на местном уровне, в частности, в финансировании образовательных программ и контроле над их реализацией. Привлечение общественности к управлению учебными заведениями уменьшает отчуждение общества от системы образования, предупреждает противостояние между ними. Аналогичные связи между местной общиной и учебными заведениями существуют в Испании. В Великобритании попечительские советы имеют право контролировать условия обучения детей, обеспечения их питания, проведения спортивно-оздоровительных, развлекательных мероприятий. Представителей совета активно привлекают к обсуждению и утверждению учебных программ, регулированию их реализации. Обратная связь осуществляется по линии предоставления родителям профессиональной психолого-педагогической помощи в воспитании детей.

В Австралии школы считаются своеобразным центром, который охватывает: школьное сообщество (родители, ученики, педагогический коллектив, обслуживающий персонал) и социальные связи, которые существуют между ее членами; обучение и среду обучения (физическая среда и методы функционирования школы); обучение и учебные программы (программа и организация ее реализации). Управление учебными заведениями осуществляет рабочая группа, в состав которой входят школьные преподаватели и администрация, другие работники образования, родители учеников, служащие Департамента образования.

Что касается Украины, то среди существенных инноваций в ее образовательной системе можно назвать внедрение локальных

образовательных округов, которые возглавляют выборные образовательные советы, в полномочия которых предполагается ввести не только образовательные вопросы, но и такие проблемы, как воспитание детей, профилактика правонарушений, социальная защита и развитие местной общественности.

Первые шаги в этом направлении (пока на экспериментальном уровне) осуществляются во Львове. В 2005 году вступили в силу попечительские советы – орган самоуправления, который создается в общеобразовательных учебных заведениях для привлечения общественности в управленческие процессы.

Попечительский совет образовательного учреждения – добровольная общественная некоммерческая организация, основной целью которой является оказание содействия в решении актуальных задач развития образовательного учреждения. Попечительский совет создается его учредителем (учредителями) по представлению ученого совета образовательного учреждения или педагогического коллектива. Порядок деятельности попечительского совета определяется соответствующим положением, которое утверждается учредителем (учредителями) образовательного учреждения.

Попечительский совет формируется в зависимости от целей и задач образовательного учреждения. В его состав по рекомендации соответствующих органов могут быть включены представители государственных и местных органов исполнительной власти, предпринимательских, финансовых и научных кругов, средств массовой информации, общественных объединений и ассоциаций, предприятий, организаций и учреждений, независимо от форм собственности, в том числе зарубежных.

Попечительский совет действует в тесном контакте с учредителем (учредителями), администрацией и ученым советом образовательного учреждения; создает фонд попечителей с целью оказания финансовой помощи образовательному учреждению в осуществлении его уставной деятельности, сохранении и развитии материально-технической базы. Деятельность фонда регулируется решениями попечительского совета. Попечительский совет совместно с учредителем (учредителями) осуществляет контроль над использованием

финансовых средств, выделяемых образовательному учреждению по линии фонда попечителей.

Попечительский совет образовательного учреждения создается на весь срок деятельности образовательного учреждения; возглавляется председателем. Число членов попечительского совета является произвольным и зависит от количества попечителей образовательного учреждения. В число членов попечительского совета входит также представитель(и) учредителя (учредителей) образовательного учреждения.

Совет должен осуществлять сотрудничество с участниками учебно-воспитательного процесса с целью его улучшения, проведения мероприятий по охране здоровья и организации досуга учеников и учителей. Также попечительский совет осуществляет контроль выполнения действующего законодательства в области общего среднего образования. Кроме этого, члены совета курируют трудоустройство выпускников, обеспечивают стимулирование творческого труда всех субъектов учебно-воспитательного процесса, их социальную поддержку, проведение социально-правовой защиты, укрепление связей с семьями учеников [8].

Для предоставления организационной помощи руководителям общеобразовательных учебных заведений, местным органам управления образованием и для внедрения государственно-общественного управления приказом Министерства образования и науки Украины (02.06.2004, № 440) было утверждено Примерное положение о родительских комитетах (советах) общеобразовательного учебного заведения. Этот документ определяет принципы создания и функции родительских комитетов в государственно-общественной системе управления, их статус как добровольных общественных формирований, организованных на основе единства интересов родителей в деле реализации прав и обязанностей своих детей – учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Основная цель родительских комитетов заключается в защите законных интересов учеников в органах общественного самоуправления заведения и в соответствующих государственных, судебных органах, а также в оказании помощи педагогическому коллективу в реализации заданий общего среднего образования.

Задачи комитета заключаются в создании соответствующих условий для формирования, развития, национального воспитания учеников, усвоения навыков общечеловеческой культуры, в содействии защите здоровья и безопасности жизнедеятельности. Важное место занимают вопросы предупреждения беспризорности детей в свободное от занятий время; укрепление связей между учебным заведением, семьями учеников и общественностью. Кроме того, представители родительского комитета должны приобщаться к развитию материально-технической базы учебного заведения, его благоустройства [8].

Таким образом, можно утверждать, что педагоги и общественность в Украине не только изучают опыт развитых стран в деле реализации государственно-общественных форм управления образованием, но и делают конкретные шаги по их внедрению.

Управление образовательными учреждениями

В практике управления образовательными учреждениями получил распространение так называемый операциональный (или функциональный) подход, в котором сочетаются различные управленческие теории: кибернетика, теория систем, теория межличностного и группового поведения, теория коммуникационного центра и т. п. При этом основное внимание исследователей сосредоточивается на формальном описании управленческих функций, а не на конкретном содержании задач, стоящих перед образовательным учреждением, и средствах их решения. Также недостаточно внимания уделяется исследованию социокультурной сущности управления системой образования, механизмов взаимодействия всех субъектов управления в сфере образования в контексте интересов «государство – общество – личность».

Исследованию организационных аспектов образовательных систем до недавнего времени в отечественной социологии не уделялось должного внимания. Некоторые исследователи отмечали противоречия между потребностями общества, с одной стороны, и организационной структурой профессионального образования – с другой, но оно приписывается в основном не социальной организации образования, а пропорциям в структуре контингента студентов по отдельным направлениям подготовки. Анализ кризисных явлений

в воспроизводстве научно-педагогического потенциала вузов обычно ограничивают социально-экономическим фоном, а источник противоречий в сфере профессионального образования относят только к государственному уровню управления. При таком видении проблемы упускается постановка вопроса о вузе как корпорации, обладающей особыми интересами и ориентациями в отношении окружающего социального пространства. Преодоление ограниченности таких подходов видится в контексте исследований структуры образования как социальной системы и ее функциональной организации.

Вуз как корпорация представляет собой сложную иерархическую структуру и систему противоречивых интересов. Такой подход подразумевает изучение поведения вуза в конкурентной среде и организационно-институциональной системе регионального сообщества, выявление связи между его специфическими интересами и стратегиями, с одной стороны, и характером социальных процессов и последствий образования в региональном сообществе – с другой [15].

Традиция рассмотрения университетов в качестве организаций сформировалась в работах М. Вебера (школа как бюрократическая организация), Т. Веблена (американский университет как капиталистическое предприятие), Т. Парсонса (университет как социальная система). По многим признакам проводится аналогия между университетом и типичным промышленным предприятием в рыночной системе, для успешного функционирования которого применяются соответствующие системы управления, стимулирования, планирования, контроля и т. п. Так, приложение веберовской теории бюрократии к вузу дает основания для исследования организационных патологий, источником которых является превосходство структуры над функцией, когда система стремится к самодовлеющему поведению, превращая средства в цель. По мысли Веблена, университеты в своем развитии подчиняются ценностям и законам рыночного выживания, нормам предпринимательства, подстраиваются под требования носителей власти и отступают от истинных целей и ценностей высшего образования, что служит источником социальных конфликтов в университетском сообществе.

Эта традиция поддержана и в исследованиях образования с позиций критических социальных теорий, сформировавшихся в западной

социологии XX века (социологии конфликта, теории культурных кодов, теории символического контроля, теории взаимодействия). Хотя в них университет и не уподобляется прямо промышленному предприятию, поскольку продукт университета все-таки отличается от промышленного товара, но отмечается экспансия рыночных форм в сферу образования. В этом контексте предметом дискуссии выступают противоречия гуманитарной миссии университета и рыночных ценностей.

Университет как корпорация представляет собой объединение первичных деловых организаций – кафедр, факультетов, учебных групп, вспомогательных подразделений. В этом плане в качестве корпораций выступают также различные учебные комплексы, включающие в себя образовательные, воспитательные, научно-исследовательские, производственные подсистемы, а также объединяющие в своей структуре разные уровни (ступени), формы и направления общего и профессионального образования [15].

Университеты не только развивают уникальные направления образовательной и научно-исследовательской деятельности, но и выходят в этой деятельности далеко за рамки своих городов, и даже регионов, формируя собственную сетевую структуру с гибкими линейными (горизонтальными) связями. Как корпорация, университет идентифицируется как целое, противопоставляя себя внешней конкурентной среде.

Принципиальные особенности функционирования университета:

1. В общественном мнении на протяжении многих лет формировалось восприятие университета (как и всей системы образования) как непроизводственной организации, ориентированной не на получение прибыли, а на социальные цели. В то же время, предоставляя платные услуги, вузы все-таки получают финансовую (или иную) прибыль. Поэтому сегодня благотворительное отношение к университету становится менее типичным. К нему все чаще относятся с позиций обмена услугами.

2. Вуз обладает определенной свободой и автономией, ограничивающей внешние воздействия. Такие завоевания просвещения, как дух творчества, свобода дискуссии и критики, стали ценностью для

сотрудников университета, обеспечивая весьма гибкие условия профессиональной работы и творческой самореализации. Обладание этими свободами рождает особый профессиональный энтузиазм значительной части персонала и привязанность к университету как корпорации (готовность творчески работать в условиях низкой оплаты труда). Свобода и гибкость проявляются также и на организационном уровне, обеспечивая возможность структурных изменений (например, создание новых подразделений).

3. Еще одна особенность кроется в неясности, неопределенности критериев эффективности деятельности университета и системы образования вообще, поскольку экономические и другие критерии эффективности объективно отложены во времени.

4. Наконец, следует отметить активный характер поведения университета. Как показывают исследования, в ухудшающейся ситуации вузы сами иницируют, обосновывают и осуществляют изменения, причем проявляют при этом инновационный потенциал, гибкость, настойчивость и энергию. Однако следует отметить и особую роль в этих инициативах собственных корпоративных интересов вуза и его отдельных подразделений. Без заинтересованности руководящего эшелона бурный рост корпорации невозможен [15].

Структура ориентации вузовской корпорации во взаимодействии с внешней средой:

1. Ориентация на удовлетворение потребностей сферы занятости, обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов на фоне отсутствия достоверной информации о структуре занятости в регионе, стране, в Европе, в мире в целом.

2. Ориентация на запросы населения (популярность, престиж специальности) часто оказывается в русле ажиотажного спроса в данном сообществе, который сильно расходится с потребностями рынка труда и перспективными экономическими потребностями.

3. Ориентация на воспроизводство культуры, которая не связана ни с рынком труда, ни с запросами населения, абстрагируется от экономической целесообразности. Такая ориентация характерна для многих гуманитарных специальностей, но игнорирует количественные параметры потребностей в местном сообществе.

4. Собственно экономическая ориентация (нацеленность на

улучшение благосостояния сотрудников корпорации) практически не реализуется в общей стратегии развития университета.

Сложившаяся в 1990-е годы стратегия университетов была рассчитана на гипотетическую востребованность выпускников в сфере занятости, а, по сути, на популярность тех или иных специальностей среди населения. В действительности такая стратегия была экстенсивной и мало отвечала объективным потребностям.

Новая образовательная стратегия должна адекватно реагировать на состояние сферы занятости и не поддаваться ажиотажному социальному заказу. Корпоративная ориентация на социальный заказ подготовки специалистов не породила механизмов, которые бы обеспечили контроль над ключевыми аспектами высшего образования, такими как: эффективное взаимодействие со сферой занятости, формирование социального партнерства в сфере профподготовки; максимальное соответствие профилей, качества и объемов подготовки запросам региональной и местной сферы занятости; формирование зрелых профессиональных ориентаций; сохранение социальных достижений в плане доступности высшего образования для всех слоев общества; усиление гибкости программ высшего образования, ориентация на развитие программ для взрослых [7].

Реализация этой стратегии предполагает расширение прав и полномочий вуза, усиление его самостоятельности и одновременно связей с местным сообществом, а также формирование соответствующей образовательной среды, интегрирующей культурные, рыночные и собственно образовательные ценности.

В Законе Украины «Про вищу освіту» (от 26.12.2002 г. № 380-IV) определены следующие принципы управления высшим учебным заведением:

- автономии и самоуправления;
- разграничения прав, полномочий и ответственности собственника, органов управления высшим образованием, руководства высшего учебного заведения и его структурных подразделений;
- совмещения коллегиальных и единоначальных оснований;
- независимости от политических партий, общественных и религиозных организаций.

Автономия и самоуправление высшего учебного заведения реализуются в соответствии с действующим законодательством и предусматривают право:

- самостоятельно определять методы обучения, формы и виды организации учебного процесса;
- принимать на работу педагогических, научно-педагогических и других работников;
- предоставлять дополнительные образовательные услуги;
- самостоятельно разрабатывать и внедрять собственные программы научной и научно-производственной деятельности;
- создавать в порядке, установленном Кабинетом Министров Украины, институты, колледжи, техникумы, факультеты, отделения, филиалы и другие структурные подразделения;
- осуществлять издательскую деятельность;
- на основании соответствующих соглашений осуществлять совместную деятельность с другими высшими учебными заведениями, предприятиями, организациями;
- принимать участие в работе международных организаций;
- вводить собственную символику и атрибутику;
- обращаться с инициативой в органы управления высшим образованием о внесении изменений в действующие или разработке новых нормативных актов в области высшего образования [8].

Таким образом, развитие системы образования, ее децентрализация, гибкое регулирование, преодоление социальных противоречий в ее функционировании обусловлено процессами становления вузовской самостоятельности и их интеграции с муниципальными, региональными структурами самоуправления.

Управление процессом и качеством образования В рамках этого направления многие авторы пытались свести всю педагогическую деятельность к управленческой, трактуемой в духе кибернетического подхода. Следствием такого понимания учебного процесса становится деперсонификация и педагога, и ученика, что, очевидно, противоречит гуманистическим целям образования. Ярким проявлением этой тенденции можно считать программированное обучение.

Программированное обучение – обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 50-х годах XX века американским психологом Б. Ф. Скиннером для повышения эффективности управления процессом обучения с использованием достижений экспериментальной психологии и кибернетики. Концепция Скиннера опиралась на бихевиористскую теорию, согласно которой обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. В СССР (60-е годы) в основу разработки идей программированного обучения была положена деятельностная теория усвоения, и программа обучения направлялась на формирование заданных видов познавательной деятельности учащихся с заранее намеченными результатами. Хотя применение таких программ показало их высокую эффективность и возможность управлять учебным процессом по ходу его осуществления, до начала 90-х годов XX в. программированное обучение не получило широкого распространения.

Составление обучающих программ связано с алгоритмизацией учебного процесса. Однако в условиях массового обучения преподаватель не может реализовать одновременно несколько обучающих программ, учитывающих индивидуальные возможности учащихся; преподаватель не может также обеспечить систематическую обратную связь с каждым обучаемым. Поэтому программированное обучение всегда связано с использованием обучающих машин и программированных учебников. При этом непосредственное управление процессом усвоения, характерное для традиционного обучения, заменяется управлением опосредованным. Сложность учебного процесса, недостаточная изученность его закономерностей не позволяют заранее предусмотреть все ситуации, которые могут возникнуть при его осуществлении. Следовательно, полная автоматизация обучения невозможна, и на определенных этапах необходимо вмешательство преподавателя, который должен уметь выйти за пределы известных ему предписаний и принять творческое решение относительно специфики дальнейшего обучения того или иного ученика. Что же касается задач воспитания, развития личности,

в основу решения которых должны быть положены гуманистические принципы, индивидуальный подход, свобода выбора, то едва ли возможно вообще рассчитывать на какой-либо запрограммированный (гарантированный) результат.

Для описания механизмов регулирования учебного процесса в более широком смысле используется понятие «педагогическая технология».

Педагогическая технология – это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов. Иными словами, педагогическая технология – это пути и средства достижения дидактических задач. На основе диагностического целеполагания разрабатываются образовательные стандарты (содержание обучения), учебные программы и учебники, а также выстраиваются дидактические процессы, гарантирующие достижение заданных целей [4].

Педагогическая технология включает в себя методики обучения, усвоения учебного материала, разрабатываемые на базе соответствующих психологических и педагогических теорий. Суть педагогической технологии составляет, с одной стороны, алгоритм учебно-познавательной деятельности (правила, этапы, задачи, средства, мотивация), с другой стороны – алгоритм управления этой деятельностью (этапы и критерии контроля, методы оценки и коррекции достигнутого результата).

Однако следует отметить, что многие выдвинутые психологами гипотезы усвоения учебного материала не доведены до инструментального уровня, как того требует педагогическая технология. Кроме того, понимание педагогического процесса как творческой деятельности в определенной степени сдерживает его «технологизацию». Тем не менее, любая целенаправленная деятельность нуждается в определенной организации и управлении. Соответственно, оптимизация воспитательного процесса должна опираться на некото-

рые принципы, разработанные на базе психологических, педагогических и управленческих научных представлений об особенностях этого процесса, а также на основе передового опыта в практике воспитания.

Принципы управления воспитательным процессом – это исходные положения, определяющие основные требования к организации управления процессом воспитания. Выделяют следующие принципы управления воспитательным процессом:

- гуманизации и демократизации (органичное соединение способов административного воздействия с общественным управлением; целенаправленное взаимодействие сторон, каждая из которых выступает и в роли субъекта, и в роли объекта; диалоговый характер общения; педагогическое сотрудничество, соуправление);
- системосообразности (соответствие природе и характеру воспитательной системы);
- адаптированности (приспособление к системе и наоборот);
- гибкости (соответствие управленческих действий обстоятельствам и ориентация их в первую очередь на участников учебно-воспитательного процесса, а не на планы);
- комплексности и интегрированности (управление воспитанием в учебной и внеучебной деятельности, координация воспитательного воздействия различных структур, объединений, органов самоуправления);
- непрерывности (планомерность, непрерывность процесса управления по вертикали и горизонтали) [9].

Управление учебным процессом предполагает обеспечение определенного результата, качества учебной деятельности. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопросы управления качеством образования.

Управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. Наличие систем управления качеством образования позволит в будущем решить задачу переноса центра тяжести с процедур внешнего контроля качества и оценки результатов образовательного процесса на использование результатов внутреннего контроля и самооценки, что при открытости для общественного наблюдения данных процедур многократно повысит уровень доверия к образовательным учреждениям.

Следует отметить, что управлению качеством образования большое внимание уделяется в европейских стандартах образования в рамках Болонского процесса, в контексте реализации задач евроинтеграции.

Под качеством образования понимается интегральная характеристика, отражающая степень соответствия образовательного и рабочих процессов в образовательном учреждении государственным требованиям, реальным достигаемым результатам, социальным и личностным ожиданиям, выраженным в критериях и показателях [22].

Однако качественное образование должно означать не только соответствие образовательным стандартам, но и, прежде всего, соответствие потребностям общества в специалистах определенной квалификации и обеспечение конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Качество образования – это совокупность свойств и характеристик образовательного процесса и его результатов, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности в знаниях, умениях и навыках (или компетенциях) отдельных граждан, предприятий и организаций, общества и государства в целом.

Можно выделить такие основные подходы к управлению качеством образования:

- качество результата, качество условий, эффективность использования ресурсов;
- степень соответствия поставленной цели.

Для целей управления образованием целесообразно объединить оба подхода, потому что качество образования предполагает:

1) уровень достижения комплекса образовательных задач, включая:

- ✓ учебные результаты;
 - ✓ социализацию выпускников, включая овладение навыками ориентации и функционирования в современном обществе;
 - ✓ развитие гражданского самосознания;
- 2) соответствие ожиданиям/требованиям потребителей;

3) соблюдение нормативных требований к условиям обучения и освоению образовательного стандарта [20].

Целью создания в образовательном учреждении системы управления качеством образования является обеспечение необходимых условий предоставления качественной образовательной услуги, отвечающей запросам и ожиданиям потребителей. Кроме того, система управления качеством необходима современному образовательному учреждению для:

- повышения эффективности образовательного процесса в достижении требований, предъявляемых государственными образовательными стандартами;
- развития творческой и деятельной атмосферы в учреждении, активизации профессиональной деятельности работников;
- улучшения в целом системы управления в образовательном учреждении;
- оптимизации финансового, ресурсного и кадрового обеспечения образовательного процесса;
- повышения конкурентоспособности образовательного учреждения;
- создания современных безопасных условий образовательной деятельности;
- обеспечения широкого участия общественности в управлении образовательным учреждением.

Управление качеством строится на основе восьми принципов, которые определяют всю деятельность образовательного учреждения, ориентированного на качество образования.

1. *Ориентация на потребителя образовательных услуг.* Системы образования и отдельные общеобразовательные учреждения созданы и существуют исключительно в интересах заказчиков и потребителей образовательных услуг, и поэтому должны понимать их текущие и будущие потребности и запросы, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания. Поэтому важной стороной деятельности систем образования является институционализация консолидированного заказа (запроса) на образование, а образовательные учреждения должны быть крайне заинтересованы в формировании и исполнении такого заказа (запроса).

2. *Лидерство руководителя.* Руководители образовательных учреждений обеспечивают единство цели и направлений деятель-

ности. Им следует создавать и поддерживать внутреннюю среду, в которой работники могут быть полностью вовлечены в процесс достижения целей и решение задач образовательного учреждения.

3. *Вовлечение работников.* Работники всех уровней обеспечивают успех деятельности образовательного учреждения. Их полное вовлечение в различные процессы и процедуры, обеспечивающие качество образования, дает возможность образовательному учреждению эффективно использовать их профессиональные и личностные способности.

4. *Процессный подход.* Достижение качества образования становится реальностью, когда деятельностью образовательного учреждения и ресурсами управляют как непрерывным и циклическим процессом.

5. *Системный подход к управлению.* Выявление взаимосвязанных образовательных процессов, понимание и управление ими как системой обеспечивает эффективное достижение целей.

6. *Постоянное улучшение процессов.* Постоянное улучшение образовательных процессов для удовлетворения ожиданий потребителей образовательных услуг является неизменной целью деятельности образовательного учреждения.

7. *Принятие решений, основанное на фактах.* Эффективные решения основываются на анализе данных и информации о качестве образования.

8. *Взаимовыгодные отношения с поставщиками ресурсов и информации.* Системы образования, образовательные учреждения и основные заказчики на оказание образовательных услуг, одновременно являющиеся и поставщиками ресурсов в образовании, взаимозависимы. Их отношения, направленные на достижение взаимной выгоды, выявляют ценности образования, которые закрепляются консолидированными заказами на образование.

Основными видами оценки качества образования в образовательном учреждении являются: внутренний и внешний аудит, общественная экспертиза. Кроме того, могут быть использованы методы рейтингования обучающихся, учебных групп, преподавателей, рекрининг, бенчмаркинг.

Рекрининг – оценивание качества по последствию (карьера,

профессиональная удовлетворенность выпускников, педагогов, удовлетворенность родителей и обучающихся, поступление выпускников в профессиональные учебные заведения и др.).

Бенчмаркинг – сравнительное оценивание достигнутых результатов с лучшими (в данном учебном заведении, в классе, группе и т. д.).

Практический опыт внедрения систем управления качеством образования в развитых странах Европы позволяет выделить основные стадии управления качеством.

1. Проектирование систем управления качеством образования и планирование управления качеством образования – формирование нормативных, организационных, методических и инструментальных основ для осуществления деятельности по достижению требуемого качества.

2. Управление качеством образования – процесс формирования качества, представляющий совокупность систематических действий по изучению потребностей заказчиков образовательных услуг, разработке и реализации основных и дополнительных образовательных программ, обеспечения ресурсами.

3. Мониторинг процессов и коррекция – процесс оценки и сравнения достигнутого уровня качества с заданным, осуществление обратной связи со всеми заинтересованными сторонами, внесение корректив в деятельность и систему управления [12].

На практике выполнение главной задачи управления качеством образования во многом зависит от мониторинга качества и его основы – оценки качества. Для управления качеством образования необходимо иметь количественные характеристики (мониторинг). Важную роль в оценке качества образования играют мониторинговые исследования, которые осуществляются с учетом основных циклов функционирования учебного заведения; основных этапов образования. В мониторинговом исследовании используются разные способы получения информации для проведения оценивания и диагностики качества образования: анализ статистических данных; анкетирование; экспертное оценивание; анализ документов; различные методики диагностирования и процедуры; заключения, решения и оценки официальных структур управления различных уровней.

Управление качеством – это деятельность по учету, обработке и передаче информации по формированию различных условий образовательного процесса, необходимых для решения проблем обучающихся (воспитанников) в процессе потребления образовательных услуг и продукции.

Однако необходимо понимать тот факт, что построение современной системы управления качеством образования неразрывно связано с изменением существующего содержания образования и образовательных технологий. Очевидно, что качество образования как результата, то есть образованности выпускников и обучающихся, находится в прямой зависимости от качества образования как процесса. Отсюда необходимость обеспечения, прежде всего, качества образовательного процесса, который, как известно, начинается с разработки образовательной программы.

Таким образом, управление образовательным (учебно-воспитательным) процессом, качеством образования в целом должно носить системный характер, учитывать, с одной стороны, возможности его целенаправленного регулирования, а с другой – необходимость индивидуального подхода, творческого решения возникающих задач.

Выводы

1. Сложившаяся в Украине структура государственного управления образованием представлена различными органами законодательной и исполнительной власти, которые призваны регулировать широкий спектр проблем функционирования и развития системы образования. Однако эта структура по многим признакам является централизованной, что способствует развитию и углублению бюрократических тенденций в сфере образования, снижает ее способность к гибкому реагированию как на вызовы внешней среды, так и на внутренние проблемы.

2. Основным субъектом управления деятельностью образовательных учреждений является государство. Специфика системы методов и средств государственного регулирования выражается в их правовой форме, общеобязательном характере и направленности на обеспечение социальных гарантий в сфере образования.

3. Сегодня в Украине не только изучают опыт развитых стран

в деле реализации государственно-общественных форм управления образованием, но и делают конкретные шаги по их внедрению. С этой целью создаются попечительские советы учебных заведений, родительские комитеты, призванные решать социальные задачи функционирования образования, а также вопросы становления системы самоуправления в сфере образования.

4. Образование как социальная система интегрирует в себе различные интересы, цели и ценности, среди которых важное место занимают интересы участников образовательного процесса, интересы работодателей, государственные интересы, общественные интересы, а также рыночные ценности. Кроме того, в своей деятельности вуз ориентируется на свои собственные корпоративные интересы. Противоречивость этих ориентаций является источником множества проблем и кризисных явлений в сфере образования. Преодоление этих противоречий требует внедрения механизмов эффективного взаимодействия вузов со сферой занятости, развития социального партнерства в сфере профподготовки; формирования зрелых профессиональных ориентаций; сохранения социальных достижений в плане доступности высшего образования для всех слоев общества; усиления гибкости программ высшего образования.

5. В управлении учебно-воспитательным процессом необходимо опираться на четкое, научно обоснованное представление о возможностях и необходимости его технологизации. Признание творческого характера образовательной деятельности всех его субъектов предполагает использование гибких и разнообразных методов его регулирования.

6. Управление качеством образования подразумевает регулирующее воздействие, направленное и на процесс, и на результаты обучения. Главная цель управления качеством образования – удовлетворение потребностей индивида, организаций, государства, общества, связанных с реализацией образовательного потенциала личности и общества, формируемого в процессе обучения.

Список рекомендуемой литературы

1. Андиева М. С. Средства государственного управления образованием / М. С. Андиева // Право и образование. – 2004. – № 1. – С. 134–148.

2. Борисова Е. Р. Лидерство в высшем образовании / Е. Р. Борисова // Упр. персоналом. – 2004. – № 3. – С. 56–59.
3. Вальдман И. Ключевые аспекты качества образования / И. Вальдман // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 79–84.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
5. Горемыко М. Качество образования в регионе: проектный метод управления / М. Горемыко // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 122–130.
6. Граничина О. А. Построение модели системы комплексного оценивания качества деятельности вуза с использованием процессного подхода / О. А. Граничина, С. Ю. Тряпицын. – СПб. : Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – Общественные и гуманитарные науки. – 2007. – № 9 (50). – С. 222–236.
7. Жилкин С. Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города / С. Ф. Жилкин // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 26–32.
8. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : ВД «Ін Юре», 2003. – 416 с.
9. Заець О. Поняття «управління освітою» в системі соціального управління / О. Заець // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 57–62.
10. Зенкина С. В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С. В. Зенкина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22–28.
11. Зоткин А. Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования / А. Зоткин, Н. Егорова // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 109–118.
12. Ибрагимов Г. И. Принципы управления качеством среднего профессионального образования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 45–52.
13. Иванов А. Управление качеством в современной школе / А. Иванов, С. Косарецкий // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 91–98.
14. Миколишин Н. Ф. Роль социального партнерства в повышении качества профессионального образования / Н. Ф. Миколишин // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 62–65.
15. Осипов А. М. Университет как региональная корпорация / А. М. Осипов, С. В. Иванов // Социол. исслед. – 2004. – № 11. – С. 105–110.
16. Основы педагогики высшей школы / Товажнянский Л. Л., Романовский А. Г., Бондаренко В. В. и др. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
17. Рыбина О. В. Мониторинг качества образования как средство

управления образовательным учреждением / О. В. Рыбина // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2009. – № 4. – С. 69–75.

18. Тестов В. А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования / В. А. Тестов // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 22–28.

19. Швець Д. Є. Концептуалізація соціально-інституційних засад управління системою вищої освіти в Україні : монографія / Д. Є. Швець ; ЗДА. – Запоріжжя : ЗДА, 2012. – 312 с.

20. Штейнберг И. Г. Показатели качества образовательного процесса / И. Г. Штейнберг, Л. Н. Кобелева // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2009. – № 2. – С. 60–64.

21. Шульга Л. А. Українська система управління освітою: поступ до демократичного виміру / Л. А. Шульга // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 65–71.

22. Щудло С. А. Якість освіти у вищій школі: виклики суспільства знань / С. А. Щудло // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2010. – Т. 16. – С. 165–172.

23. Щудло С. А. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis : монографія / Світлана Щудло ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Х. ; Дрогобич : Коло, 2012. – 339 с.

24. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512

Вопросы для самоконтроля

1. К какой научной области относится управление образованием?
2. Какие предпосылки сформировались в Украине на сегодняшний день для качественных изменений в системе управления образованием?
3. Какие органы выполняют функции государственного управления высшим образованием в Украине?
4. Назовите основные задачи Министерства образования и науки Украины.
5. Какие вопросы решают местные органы народных депутатов, их исполнительные комитеты и соответствующие структурные подразделения в области образования?
6. Какие методы используются в сфере управления образованием?
7. Какие средства государственного регулирования применяются в образовании?
8. Какова роль образовательных стандартов в управлении образованием?
9. Как осуществляется государственный контроль деятельности образовательных учреждений?

10. В чем заключаются особенности государственно-общественной системы управления образованием?
11. Для чего создаются попечительские советы?
12. Каковы функции и полномочия родительских комитетов?
13. Назовите и охарактеризуйте принципиальные особенности функционирования университета.
14. Какие корпоративные интересы преследуют университеты в своей деятельности?
15. В чем выражается специфика управления образовательным процессом?
16. В чем заключается суть программированного обучения?
17. Что такое педагогическая технология?
18. Что такое качество образования?
19. Какие методы оценки качества образования применяют в педагогической практике?
20. Какие задачи решаются с помощью мониторинга качества образования?

Темы реферативных сообщений

1. Система управленческих отношений в структуре образования Украины.
2. Система управления образованием в разных странах: сравнительная характеристика.
3. Вузовское (школьное) самоуправление: опыт решения практических задач.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Какие предпосылки сформировались в Украине на сегодняшний день для качественных изменений в системе управления образованием?
2. Как в системе управления образованием реализуется ориентация на потребности и интересы различных социальных субъектов – личности и общества, потребителей образовательных услуг и работодателей, учащихся и преподавателей, учебного заведения и государства?
3. В какой системе управления образованием – централизованной или децентрализованной – вопросы обеспечения качества образования решаются эффективнее?

Тема VIII. ГЛАВНЫЕ СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

8.1. КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Общая характеристика кадрового корпуса: мировые тенденции.
2. Профессорско-преподавательский состав украинских университетов: требования и вызовы.

В современном мире сложился консенсус относительно того, что любому обществу необходимо обновленное образование для решения задач XXI века, связанных с обеспечением своей интеллектуальной независимости, производства и продвижения новых знаний, подготовки и формирования ответственных и просвещенных граждан и высококвалифицированных специалистов, без которых невозможен ни экономический, ни социальный, ни культурный, ни политический прогресс.

Поскольку общество сегодня зиждется на знаниях, образование, особенно высшее, и научные исследования выступают в качестве основных компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития людей, сообществ и наций. Поэтому развитие образования отнесено в большинстве стран мира к числу самых важных национальных приоритетов.

Предпосылки общества знаний зримо ощущаются в современных постиндустриальных странах. Анализируя эволюцию знаний в западном мире, известный экономист П. Дракер писал: «Знание стало сегодня основным условием производства. Традиционные факторы

производства – природные ресурсы, рабочая сила и капитал – не исчезли, но приобрели второстепенное значение. Эти ресурсы можно получить, причем без особого труда, если есть необходимые знания. То обстоятельство, что знание стало главным, а не просто одним из видов ресурсов, превратило наше общество в посткапиталистическое» [1, с. 95].

Концепции о роли знания в современном производстве легли в основу образовательной и научно-технической политики многих государств. Не стала исключением и Украина. Общеизвестно, что научно-технический потенциал любой страны есть большее богатство, чем запасы полезных ископаемых или накопленное веками мастерство работников традиционных отраслей производства. Наука является самым современным инструментом материального и духовно-нравственного процветания, индикатором интеллектуального уровня общества. Судьба Украины как государства, являющегося составной частью мирового сообщества, всецело зависит от состояния и перспектив ее интеллектуальных ресурсов.

Доказательством глубокого понимания роли знания в современном мире является рост темпов охвата молодежи средним и высшим образованием. В период 1960–2013 гг. численность студентов вузов во всем мире увеличилась с 13 до 89 млн человек, то есть почти в семь раз. Уровень поступления выпускников средних школ в высшие учебные заведения развитых стран составил почти 60%, а в Северной Америке – 84%. В развивающихся странах этот показатель за период 1960–2013 гг. увеличился с 1,8% до 9,7%, а охват молодежи соответствующего возраста высшим образованием увеличился более чем в 12 раз.

Одним из факторов столь бурного развития высшего образования является расширение среднего образования. В период 1960–2013 гг. число лиц, охваченных средним образованием в мире, увеличилось с 91 млн человек до 387 млн человек, а уровень охвата им возрос более чем в два раза – с 29 до 70%. В развитых странах среднее образование стало всеобщим. В развивающихся странах число охваченных средним образованием за это время возросло в 7,4 раза, а средний уровень охвата утроился.

Для зарубежных стран, равно как и для Украины, область

образования является важным сектором рынка труда. Доля занятых в этой сфере служит индикатором, показывающим, какую часть людских ресурсов страны выделяют для образования населения. Число лиц, занятых в сфере образования в качестве преподавателей, вспомогательного учебного персонала или администраторов, является одним из двух главных факторов, оказывающих влияние на развитие образования. Другим фактором являются финансовые ресурсы, которые страны выделяют на оплату занятых в сфере образования, и другие расходы, связанные с образованием.

**Общая характеристика
кадрового корпуса:
мировые тенденции**

Численность преподавательского со-

става в мире возросла с 41,2 млн человек в 1980 г. до 61,2 млн человек в 2013 году.

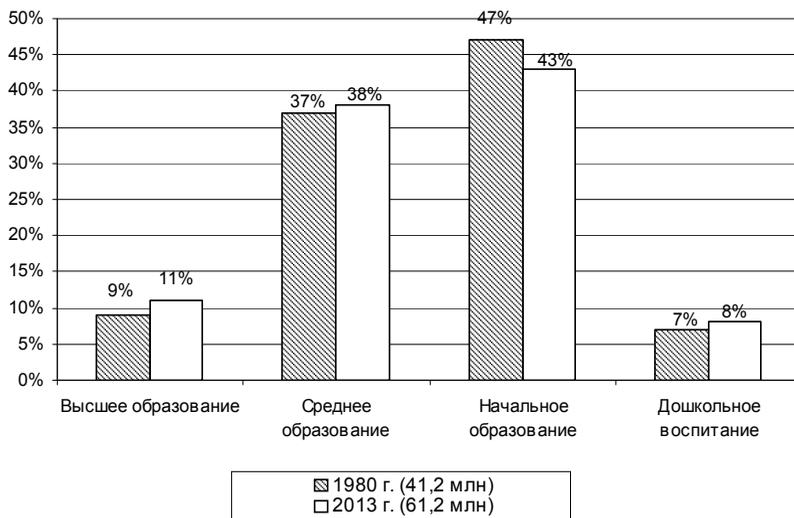
За эти 30 с лишним лет существенных изменений в процентном соотношении преподавательских кадров по уровням образования не произошло (см. диаграмму).

Важно обратить внимание на то, что в региональном распределении преподавательских кадров всего мира за указанный период произошли более существенные изменения. В развитых регионах их доля сократилась с 27 до 23%, в странах переходного периода – на 1%, а в менее развитых регионах увеличилась на 5% – с 59 до 64%, что является следствием высокой рождаемости в этих регионах, которая генерирует рост потребности в преподавательских кадрах.

В странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в сфере образования занято в среднем 5,5% работающего населения (включая преподавателей, обслуживающий и административный персонал). Из них 3,9% приходится на преподавательский состав. В начальном и среднем образовании вместе взятых занято 2,9% работающего населения, в высшем – 0,6% [2, с. 119].

Однако между странами ОЭСР имеются значительные различия в доле занятых в сфере образования в совокупной рабочей силе. Доля преподавателей, работающих в начальной и средней школе, составляет от 1,8% или менее в Японии и Республике Корея до более 3,5% – во фламандской общине Бельгии, в Венгрии, Италии и Испании. В системе высшего образования этот показатель колеблется от 0,4% или ниже в Дании, Греции, Италии, Турции и Великобритании до

Процентное соотношение преподавателей в системах формального образования всего мира по уровням образования – 1980 и 2013 гг.



1,3% – в Канаде. Подробные данные о доле работающих в сфере образования в общей численности работающего населения в странах ОЭСР представлены в таблице 1. Украина в сравнении с показателями стран ОЭСР выглядит следующим образом: в 1997 г. доля работающего населения в сфере образования, науки и культуры составила 2,3 млн чел., а в 2013 г. – 1,9 млн (9,8%).

Следует отметить, что различия между странами по относительной численности преподавательского состава обусловлены не только разной численностью населения школьного возраста, но и такими факторами, как средний размер классов, учебная нагрузка учащихся, средняя продолжительность рабочего дня преподавателей и распределение их рабочего времени между преподаванием и другими обязанностями.

В странах ОЭСР отмечаются также значительные расхождения в распределении занятого в системах образования персонала между

Таблица 1

Доля работающих в государственном и частном секторах образования стран ОЭСР в общей численности занятого населения (%)

Регионы и страны	Преподавательский состав				Педагогический, административный, профессиональный и другой вспомогательный персонал	Весь персонал системы образования
	Начальное и среднее образование	Высшее образование	Все уровни образования, включая дошкольное	Доля преподавателей-совместителей на всех уровнях образования		
Северная Америка						
Канада	2,1	1,3	3,5	28,8	0,7	4,2
Мексика	3,0	0,5	3,8	–	1,5	5,3
США	2,3	0,7	3,2	17,0	4,0	
Тихоокеанский регион						
Япония	1,8	0,6	2,7	20,8	0,7	3,4
Республика Корея	1,7	0,5	2,3	11,0	0,7	3,0
Новая Зеландия	2,3	0,6	3,5	20,5	2,4	5,9
Европейский Союз						
Австрия	3,2	0,7	4,2	–	–	–
Бельгия (Фл.)	4,1	0,7	5,3	32,5	1,1	6,4
Дания	3,2	0,4	4,3	27,0	2,8	7,1
Финляндия	–	–	4,0	5,7	1,9	5,9
Франция	3,1	0,6	4,2	12,8	–	4,2
Германия	2,1	0,8	3,5	40,5	–	–
Греция	2,8	0,4	3,4	–	0,2	3,6
Ирландия	3,4	0,7	4,0	15,6	–	–
Италия	3,8	0,4	4,8	–	1,1	5,9
Испания	3,6	0,7	4,7	9,5	–	–
Швеция	3,5	0,7	4,6	36,9	–	–
Великобритания	2,8	0,3	3,2	24,2	–	–
Другие страны ОЭСР						
Венгрия	4,2	0,5	5,7	11,6	2,8	8,6
Турция	2,2	0,2	2,4	–	–	–
Среднее по странам	2,9	0,6	3,9	17,5	1,7	5,4

обучением и другими функциями, что является отражением различий в организационных структурах и формах управления образованием разных стран.

Почти в половине стран ОЭСР административный и вспомогательный персонал составляет от 20 до 25% от общей численности занятых в сфере образования. В Греции менее 5%, а в США – более 50%. Эти различия отражают в некоторой степени направления, по которым специализируется педагогический персонал вне педагогической области (руководители образовательных учреждений, не имеющие учебной нагрузки, консультанты, школьные медицинские сестры, библиотекари, исследователи, не имеющие учебной нагрузки, рабочие по обслуживанию).

В Дании, Венгрии, Новой Зеландии и США доля педагогического, административного и вспомогательного персонала составляет от 2,4 до 4% от совокупной рабочей силы, а доля всего персонала, работающего в сфере образования этих стран, составляет от 5,9 до 8,6%.

На постоянной основе в странах ОЭСР работает в среднем 82,5% преподавателей. В Италии, Мексике и Турции все преподаватели работают на полной ставке, а в Финляндии и Испании доля частично занятых преподавателей (совместителей) не превышает 10%. С другой стороны, во Фламандской части Бельгии, Германии и Швеции доля не полностью занятых преподавателей колеблется от 32 до 41%.

Во всех странах ОЭСР, кроме Турции, число женщин, работающих в дошкольных учреждениях, начальной и средней (низшая ступень) школе, превышает число мужчин. Среди учителей дошкольных учебных заведений доля женщин превышает 90% почти во всех странах ОЭСР. В начальных школах женщины составляют значительное большинство среди преподавательского состава.

В средних школах второй ступени преподаватели-женщины составляют от 25% и менее в Германии, Японии и Республике Корея и до 50–65% в Канаде, Венгрии, Италии и США.

В высших учебных заведениях преподаватели мужского пола составляют большинство преподавательского корпуса во всех странах ОЭСР. На этом уровне образования доля преподавателей женского пола, работающих на полной ставке, колеблется от менее 25% в Австрии, Германии и Японии до 35% и больше в Венгрии

и Новой Зеландии. В Украине женщины составляют свыше 75% преподавательского корпуса. Особенно эта тенденция заметна в системе среднего образования.

В целом сектор образования является более привлекательным местом работы для женщин, чем для мужчин.

Процент женщин в преподавательском корпусе различных уровней образования в странах ОЭСР представлен в таблице 2.

Процент учителей женского пола значительно варьируется по регионам мира, но ощутимо растет везде. В менее развитых регионах этому, вероятно, способствовало увеличение числа девочек в учебных заведениях. Однако женщины все еще недостаточно представлены в руководстве образованием. Эта тенденция достаточно ярко проявляется и в Украине, где по мере возрастания значимости руководящих должностей число женщин сокращается.

Состав преподавательского корпуса в мире меняется в возрастном отношении. Преподаватели в менее развитых регионах мира обычно моложе, чем их коллеги в более развитых регионах.

Состав преподавательского корпуса в мире трансформируется и в плане характера и уровня образования учителей. В Рекомендации ЮНЕСКО о положении учителей указано, что минимальным уровнем образования для будущих учителей начальной школы должно быть законченное среднее образование и что они должны получать в дополнение к этому педагогическую подготовку. Большинство промышленных стран пошли еще дальше и требуют, чтобы все преподаватели начальных и средних школ имели университетский диплом или эквивалентное образование. В этом отношении положение в Украине пока достаточно благополучно, хотя социально-экономические и политические катаклизмы могут ухудшить ситуацию.

Важнейшим показателем развития системы образования является соотношение учащихся и преподавателей на различных уровнях образования. Хотя учебные заведения во многих странах расширяют использование компьютеров и других образовательных технологий, преподаватели до сих пор остаются наиболее важным ресурсом в обучении. Поэтому соотношение «учащиеся – преподаватели» является важным индикатором объема ресурсов, которые выделяются странами на образование. Поскольку измерить качество образования

Таблица 2

**Доля женщин среди преподавательского корпуса в странах ОЭСР
и их распределение по уровням образовательных учреждений (%)**

Регионы и страны	Полностью занятые преподаватели			Частично занятые преподаватели		
	Начальное и среднее образова- ние первой ступени	Среднее образова- ние второй ступени	Высшее образова- ние	Начальное и среднее образование первой ступени	Среднее образова- ние второй ступени	Высшее образова- ние
Северная Америка						
Канада	–	65	31	–	87	35
США	78	50	33	79	58	47
Тихоокеанский регион						
Япония	51	24	19	49	42	24
Республика Корея	56	25	27	–	55	15
Новая Зеландия	69	48	35	88	67	52
Европейский Союз						
Австрия	72	49	23	–	–	27
Бельгия (Фл.)	67	44	31	86	71	38
Дания	58	45	30	60	45	31
Финляндия	68	–	–	80	–	–
Франция	–	–	31	–	–	31
Германия	52	24	22	85	61	35
Греция	58	46	33	–	–	–
Ирландия	–	–	25	–	–	37
Италия	84	55	32	–	–	–
Испания	66	48	32	–	48	32
Швеция	73	42	–	70	53	–
Великобритания	70	–	25	86	–	48
Другие страны ОЭСР						
Венгрия	84	55	36	84	52	–
Норвегия	58	32	–	81	59	–
Швейцария	41	–	–	74	–	–
Турция	43	40	33	–	–	–
Среднее по странам ОЭСР	64	43	29	77	58	35

крайне сложно, для этого часто используются количественные показатели, в частности соотношение «учащиеся – преподаватели».

В условиях возрастающей нехватки средств, выделяемых на образование, многие страны при принятии решений о финансировании образования рассматривают различные варианты выбора альтернатив их реализации, которые могут обеспечить экономию ресурсов, не снижая при этом качества обучения.

Это достигается путем оптимального выбора альтернативных индикаторов, влияющих на уровень заработной платы, а именно: соотношения учащихся и преподавателей, наполняемости учебных классов, нагрузки преподавательского состава, учебной нагрузки учащихся и т. п. Например, меньшее соотношение «учащиеся – преподавательский персонал» может быть сопоставлено с более высокой заработной платой и большей наполняемостью учебных классов, большими инвестициями в педагогические технологии или более широким использованием помощников преподавателей или парапрофессионалов, чья заработная плата часто значительно ниже заработной платы преподавателей. С другой стороны, следует учитывать, что по мере увеличения числа детей, посещающих школу со специальными образовательными целями, увеличение специализированного персонала и расширение поддерживающих услуг может ограничить ресурсы, которые могли бы быть использованы для снижения соотношения «учащиеся – преподаватели».

Коэффициент: преподаватель – учащийся **Соотношение «учащиеся – преподаватели»** в начальном и среднем образовании в разных странах разное, различия здесь весьма значительные, особенно в начальных школах (см. табл. 3).

В государственных начальных школах стран ОЭСР число учащихся на одного учителя колеблется от 31,7 в Республике Корея до 9,5 в Норвегии. В государственных средних школах это соотношение колеблется от 23,7 в Корее и Турции до 6,9 во фламандской общине Бельгии.

В среднем в странах ОЭСР соотношение «учащиеся – преподаватели» в государственных дошкольных учреждениях несколько ниже по сравнению с начальной школой – 18 и 18,2 соответственно. Однако в 13 из 20 стран этой организации, представивших информацию по

**Число учащихся на одного учителя в начальной и средней школе
по регионам 1995–2013 гг.**

	Начальное		Среднее	
	1995	2013	1995	2013
Всего в мире	27	27	17	17
Более развитые регионы	17	16	14	14
В том числе:				
Северная Америка	14	16	16	16
Азия/Океания	22	18	17	14
Европа	17	16	13	12
Страны переходного периода	22	19	15	12
Менее развитые регионы	30	30	20	20
В том числе:				
Африка к югу от Сахары	38	39	24	25
Арабские государства	26	23	19	16
Латинская Америка и Карибский бассейн	27	24	15	15
Китай	25	23	17	16
Южная Азия	43	45	24	30
Включая Индию	47	47	26	32

обоим уровням, соотношение в начальной школе ниже, чем в учреждениях дошкольного обучения. Соотношение «учащиеся – преподаватели» в дошкольных учреждениях Чешской Республики, Дании, Венгрии, Италии, Японии и Новой Зеландии не превышает 15,1. В Канаде, Франции, Германии, Ирландии, Республике Корея, Мексике, Великобритании и США оно выше 20,1. Часть этих различий можно объяснить особенностями в организации дошкольного образования, которые наблюдаются в указанных странах.

Среднее соотношение «учащиеся – преподаватели» в государственных начальных школах выше, чем в средних школах, то есть по мере повышения уровня образования увеличивается количество преподавателей по сравнению с численностью учащихся. В среднем по странам ОЭСР соотношение «учащиеся – преподаватели»

уменьшилось с 18,2 на начальном уровне до 16,2 на первой ступени среднего образования и до 13,5 – на второй ступени среднего образования. Аналогичная тенденция характерна и для государственных и частных школ вместе взятых. Исключением являются Канада, Швеция и Турция. На второй ступени среднего образования соотношение колеблется от менее 10 в Австрии, Италии и Норвегии до более 19 – в Канаде и Республике Корея.

На университетском уровне соотношение «студенты – преподаватели» в среднем то же, что и на уровне второй ступени среднего образования. Среднее соотношение в государственных и частных университетах во всех странах ОЭСР составляет 15,3 (на уровне второй ступени среднего образования, включая государственные и частные школы, – 14,9). В неуниверситетском секторе высшего образования соотношение «студенты – преподаватели» в разных странах разное. Например, в государственных институтах Италии и Японии оно наполовину меньше, чем в университетском секторе высшего образования, а в Турции в пять раз больше.

Однако социально-экономические и демографические проблемы в стране, судя по всему, приведут к изменению этих показателей уже в ближайшее время.

Значительное разнообразие между странами имеет место и в университетском секторе. Соотношение «студенты – преподаватели» в государственных и частных университетах колеблется от менее 10:1 в Австралии, Венгрии и Мексике до более 20:1 в Италии, Испании, Швейцарии и Турции. Украинские показатели находятся в радиусе 11:1 и 17:1, при этом вузы внебюджетного финансирования имеют принципиально иную картину (6:1 – 8:1).

Указанные различия обусловлены многими факторами, включая структуры высших учебных заведений, продолжительность лекций, количество классов, в которых преподаватель проводит занятия в течение семестра, продолжительность обучения и т. п. (см. табл. 4).

Преподаватели являются завершающим и наиболее важным звеном в передаче знаний, через которое достигаются цели системы образования. Подготовка достаточного числа квалифицированных учителей для обучения всех детей – одна из целей образовательной политики во всех странах ОЭСР. Ключевыми детерминантами

Таблица 4

**Соотношение «учащиеся – преподаватели» по уровням образования
в государственном и частном секторах образования**

Страны и регионы	Уровни образования						
	Дошколь- ное	Началь- ное	Первая ступень среднего	Вторая ступень среднего	Все среднее	Неунивер- ситетский уровень высшего	Универси- тетский уровень высшего
Северная Америка							
Канада	21,1	16,7	19,7	19,2	19,4	7,6	17,5
Мексика	23,9	28,7	17,5	14,0	16,2	–	9,3
США	21,5	17,1	17,6	14,7	16,2	19,4	14,2
Тихоокеанский регион							
Австралия	–	18,1	–	–	–	–	5,7
Япония	18,1	19,5	16,6	16,4	16,5	11,4	14,2
Корея	25,1	31,8	26,6	22,7	24,6	–	–
Новая Зеландия	8,4	22,3	18,4	15,6	17,1	–	–
Европейский Союз							
Австрия	18,6	12,9	9,0	8,2	8,7	–	14,5
Бельгия (Фл.)	23,3	12,8	–	–	8,5	–	14,1
Дания	11,7	11,1	9,4	9,9	9,7	–	–
Франция	24,8	19,5	–	–	13,6	–	–
Германия	22,7	20,7	15,8	13,0	14,9	–	–
Ирландия	24,6	23,4	–	–	16,0	12,1	12,3
Италия	13,8	11,0	9,9	9,3	9,6	6,3	28,5
Испания	19,8	17,8	17,5	14,8	15,7	14,7	21,5
Швеция	17,7	12,3	12,2	14,8	13,5	–	–
Великобрита- ния	23,2	21,0	16,0	15,9	15,9	–	–
Другие страны ОЭСР							
Чешская Республика	12,3	19,7	13,1	11,5	12,2	9,9	10,9
Венгрия	11,3	11,6	9,5	11,9	10,7	–	7,9
Швейцария	–	–	–	–	–	–	21,5
Турция	16,3	27,7	41,2	14,9	23,3	–	21,2
Среднее по странам ОЭСР	18,9	18,8	16,9	14,2	14,9	11,6	15,3

обеспечения школ учителями выступают заработная плата и условия труда учителей, а также стоимость получения педагогического образования, сопоставимые с заработной платой, условиями труда и стоимостью получения образования в других профессиональных группах. Для повышения привлекательности педагогической профессии используются такие меры, как: применение новых путей продвижения преподавателей по службе, учреждение поощрительных систем оплаты труда и создание более привлекательных схем и процедур установления заработной платы.

**Зарботная плата
преподавателей**

Поскольку заработная плата является одним из вознаграждений, поддающихся изменениям, важно учитывать, что стремление улучшить качество образования и расширить доступ к нему всегда связано с возрастающими финансовыми трудностями.

Годовая стартовая заработная плата учителей начальных школ колеблется от 17,5 тыс. дол. в Чешской Республике, Греции, Новой Зеландии и Швеции до более 26 тыс. дол. в Германии и Швейцарии. Начальная годовая заработная плата учителей средней школы примерно на тысячу долларов выше, чем зарплата учителей начальных школ. Разница в зарплате учителей начальных и средних школ колеблется от 0 до 5,5 тыс. долларов.

Показатели Украины в этом отношении пока ощутимо проигрывают. Кризис 2008–2009 гг. и политические потрясения 2014 г. эту ситуацию только усугубили.

Сравнение заработной платы учителей с внутренним валовым продуктом (ВВП) на душу населения является некоторым индикатором экономического статуса педагогической профессии в разных странах. В Республике Корея и Испании начальная заработная плата учителей начальных и средних школ более чем в 1,7 раза выше, чем ВВП на душу населения, что показывает высокий статус педагогической профессии в этих странах. Начальная заработная плата учителей ниже ВВП на душу населения в Чешской Республике и Норвегии. Зарботная плата учителей с 15-летним стажем работы превышает ВВП на душу населения в большинстве стран ОЭСР. Только в Чешской Республике и Норвегии максимальная заработная плата учителей остается на уровне ниже ВВП на душу населения.

В то время как учителя средней школы в Германии, Норвегии и Испании могут ожидать повышения заработной платы в 1,2 раза от стартовой через 15 лет, в Республике Корея после 15 лет работы уровень заработной платы почти удваивается. В Дании, Норвегии и Новой Зеландии учителя после 15 лет работы достигают почти максимальной заработной платы.

Время, необходимое для увеличения минимальной заработной платы до максимальной, колеблется от 8 до 40 лет. В среднем по странам ОЭСР для учителей начальной школы требуется 27 лет, а для учителей средней школы 26–28 лет. В Италии, Республике Корея и Испании учителям начальной и средней школы первой ступени для достижения максимальной зарплаты требуется 40, 41 и 42 года соответственно. В некоторых странах учителя, кроме их полной зарплаты, получают надбавки.

Основным критерием для выплаты надбавок к базовой зарплате является «старшинство». Во Франции, Новой Зеландии и Португалии в качестве второго критерия используются: «качество работы», «повышение квалификации в процессе работы» (Испания) и «уровень квалификации» (Германия и США).

В среднем в странах ОЭСР на заработную плату персонала, занятого в начальных и средних школах, приходится 82% текущих расходов на образование в учебных заведениях этих двух уровней: от менее 65% – в Чешской Республике до более 90% – в Греции, Италии, Португалии и Турции. На заработную плату не преподавательского персонала приходится около 10% в Австрии, Бельгии, Ирландии и Турции и около 30% в Дании и США. Интересно отметить, что в первых четырех странах местные правительства финансируют менее 5% образовательных фондов начального и среднего уровней образования, в то время как в Дании и США – около 50%.

На выбор преподавательской профессии оказывают влияние не только размер заработной платы и условия труда, но также качество существующих альтернативных карьерных возможностей для потенциальных преподавателей. Поэтому одним из методов оценки заработной платы и условий труда преподавателей может быть сравнение их с альтернативными возможностями, открывающимися перед потенциальными преподавателями. В большинстве

стран заработная плата преподавателей устанавливается в соответствии с единой шкалой, в которой учитываются уровень формального образования и стаж преподавательской работы, но не учитывается, например, предметная специализация. Поскольку выпускники высших учебных заведений, получившие подготовку в определенных областях, таких как естественные науки, могут получить более высокую заработную плату в бизнесе и промышленности, чем выпускники гуманитарии, финансовая привлекательность преподавательской профессии будет варьироваться в соответствии с областью знаний.

**Преподаватели
университетского
корпуса**

Наука и образование относятся сегодня к тем социальным институтам общества, в которых удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда

особенно велик и где качество научных и педагогических кадров объективно имеет решающее значение.

Преподаватели вузов являются одной из основных социально-профессиональных групп, на которую общество возложены две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

1) сохранение, приумножение и трансляция культурного (в самом широком смысле этого слова), в том числе и научно-технического наследия общества и цивилизации в целом;

2) социализация личности на ответственном этапе ее формирования, связанном с получением профессиональной подготовки, требующей высшего уровня образования.

К началу XXI века *произошли трансформации общества и образования, которые привели к существенному возрастанию и изменению роли вузовского преподавательского сообщества.*

Эти процессы – характерная черта развития всей международной образовательной системы (с учетом, конечно, специфики регионов и государств). Не случайно XXVII сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО приняла резолюцию, согласно которой положение преподавательских кадров высших учебных заведений должно регулироваться на международном уровне рекомендациями этой организации.

ЮНЕСКО под высшим образованием понимает все виды реализации программ обучения, обеспечиваемые на послесреднем уровне университетами или другими учебными заведениями, которые

утверждены в качестве высших компетентными государственными органами.

Характерно, что ЮНЕСКО достаточно широко трактует термин *«преподавательские кадры вуза»*. Под него подпадают *все лица, которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и/или научной работой, включая и тех, кто предоставляет образовательные услуги через технические средства обучения, компьютерные системы, библиотеки или путем консультирования*.

Во многом *такое определение выходит за рамки как традиционного для Украины определения научно-педагогических кадров, так и бытового представления* об этой категории работников. Проблема нуждается в обсуждении и уточнении. Однако нельзя не учитывать, что международное образовательное сообщество, и в первую очередь европейское, ориентируется именно на такую трактовку понятия «преподавательские кадры вуза».

В упоминавшемся докладе Генерального секретаря ЮНЕСКО развитие высшего образования, научной работы и исследовательской деятельности рассматривается как во многом зависящее от квалификации и опыта преподавательских кадров, равно как и от их человеческих и педагогических качеств, подкрепляемых академической свободой, профессиональной ответственностью, коллегиальностью и институциональной автономией.

Преподавание в высшей школе признано профессией; оно рассматривается в качестве формы общественной службы, которая требует от преподавательских кадров высших учебных заведений экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни.

Важно обратить внимание на тот факт, что ЮНЕСКО настоятельно рекомендует принимать все возможные в финансовом плане меры для обеспечения преподавательских кадров вузов достаточной зарплатой, с тем чтобы они могли полностью посвятить себя выполнению своих обязанностей и уделять необходимое время непрерывному повышению квалификации и периодическому обновлению знаний и навыков, имеющих важное значение для данной категории работников.

Данные определения крайне важны и для украинского образования, ибо трудности, переживаемые им, диктуют необходимость детального анализа и адекватной оценки ситуации, что позволит найти свое место в международном образовательном сообществе и не отстать от мировых тенденций развития образования.

Анализ публикаций в средствах массовой информации и специальных изданиях (монографических исследований по рассматриваемой проблеме пока нет) свидетельствует о том, что наиболее интенсивно процесс научного осмысления и общественного обсуждения различных аспектов проблем образования (в том числе и кадровых) идет в Российской Федерации. Это вполне объяснимо, учитывая образовательный и научный потенциал государства.

Значительный интерес представляют публикации таких известных специалистов, как Н. Гришанова [3], И. Ильинский [4], Л. Красинская [5], Я. Кузьминов [6], Л. Лопатин [7], Л. Любимов [8], В. Садовничий [9], В. Пугач [10], Е. Чернышова [11]. В их работах анализируются общие проблемы международного образовательного поля, Российской Федерации, СНГ.

Наработки в области современной кадровой политики в высшей школе представлены несколько скромнее (что объяснимо, учитывая структурирование проблемы). Здесь аналитичностью и определенным научным приращением отличаются публикации Г. Артемчука [12], А. Балакиной [13], Е. Бойко [14], Е. Геворкяна [15], Е. Гришновой [16], И. Жовтой [17], М. Ларионовой [18], О. Лейбовича [19], О. Литвинюка [20], И. Назаровой [21], В. Петрова [22] и ряда других исследователей.

В Украине обращают на себя внимание публикации директора института высшей школы АПН Украины В. Андрущенко, исследователей В. Оноприенко и А. Савельева, Ю. Тарана и О. Величко. Добротный профессиональный материал по проблемам образования (тех аспектов, которые касаются молодежи) систематически публикует Украинский НИИ проблем молодежи.

Можно выделить харьковскую школу социологии образования, представленную научными школами профессоров Е. А. Якубы (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина) и В. И. Астаховой (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»).

С работами ученых ХНУ и ХГУ «НУА» целесообразно ознакомиться глубже, ибо эти учебные заведения длительное время занимаются социологией образования в самых разных ее аспектах. В ХГУ «НУА» функционирует научно-исследовательская лаборатория проблем высшей школы, благодаря деятельности которой накоплена интересная база данных по проблемам социологии высшего образования в целом и его кадрового корпуса.

При попытке вычлнить наиболее характерные тенденции развития профессорско-преподавательского корпуса высшей школы Украины необходимо, хотя бы кратко, обрисовать предысторию вопроса, ибо несоблюдение классического принципа историчности влечет за собой утрату системности и целостности восприятия рассматриваемого явления.

Основные этапы формирования профессорско-преподавательского состава университетского сектора Украины

История формирования преподавательского корпуса высшей школы Украины носит нелинейный и неэволюционный характер. По меньшей мере два разрыва в ее развитии в XX веке сильно видоизменили, «смешали» сущностные характеристики и неоднозначно сказались на качественных параметрах. Имеются в виду катаклизмы 1917 и 1991 годов.

Если к этим «разрывам» добавить и другие события явно неэволюционного характера (репрессии 30-х годов в СССР, Великая Отечественная война с ее тяжелейшими последствиями, гонения на научную интеллигенцию послевоенного времени, перепады и волонтаристские решения хрущевского периода, заидеологизированность высшей школы в 70-е – в первой половине 80-х годов, настоящий «обвал» в середине 90-х, связанный с молниеносной вынужденной реструктуризацией высшей школы, разрывом наработанных научных связей, нищенским финансированием), то станет понятной классификация рассматриваемой проблемы как развивающейся нелинейно.

Второй принципиально важный момент неразрывно связан с первым, но все же достаточно значим в контексте исследуемой проблемы, чтобы остановиться на нем подробнее.

И в начале века (после революционных потрясений 1917 года), и в конце (в результате распада СССР и формирования частных

образовательных структур) одновременно с ухудшением качественных характеристик преподавательского корпуса ухудшались параметры и студенческого контингента. Оба периода – по разным причинам и в разном масштабе – дали рост численности студентов при одновременном ухудшении уровня их подготовки. Происходил своеобразный процесс «упрощения» высшей школы, который не мог не сказаться как на общем ее состоянии, так и на характеристиках преподавательского корпуса.

При всей парадоксальности вывода о том, что оба приведенных выше момента нельзя оценивать лишь с негативных позиций (слишком неоднозначен процесс функционирования такого тончайшего механизма, как высшая школа), все же следует определиться – названные «упрощения» заложили основу под многими перекосами современной отечественной истории, проблемами ее культурного, научно-технического развития [23].

Аналогичные (при всей безусловной относительности аналогий) процессы, происходящие в украинском обществе (в данном случае в студенческой, да и в целом в вузовской среде), пока в специальной литературе не описаны. Но средства массовой информации, данные социологических исследований свидетельствуют о существенном снижении уровня подготовленности абитуриентов, их общей культуры, ухудшении качественных параметров студенчества.

Однако при всех проблемах, трудностях и просчетах высшая школа СССР (и украинская, как ее составная часть) в советский период пользовалась авторитетом, имела реальные достижения и занимала ключевые позиции в мире. Ее преподавательский корпус был достаточно почитаем внутри страны и за рубежом.

Накапливание негативных тенденций в 80-е годы XX века, отсутствие действенных решений затормозило развитие высшей школы. **В начале 90-х кадровый корпус университетского сектора начал претерпевать коллизии, последствия которых в полном объеме было трудно спрогнозировать.**

Снизилось финансирование образования и науки (абсолютные ассигнования только на научные исследования сократились в Украине более, чем в 20 раз). Мгновенный распад СССР разрушил многолетние научные связи, образовательную интеграцию и специализа-

цию, систему повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Резко *возросла так называемая «утечка умов»*. Украинская наука потеряла треть кандидатов наук. Только за 1991–92 гг. из системы Академии наук Украины выехали за рубеж на постоянное место жительства свыше 3,5 тысяч докторов и кандидатов наук, около 7 тысяч работников высшей школы, то есть около 10% от их общего числа, причем 4 тысячи – в возрасте 35–40 лет [24]. Произошло *сильное постарение кадрового потенциала* высшей школы, разрыв преемственности. Средний возраст докторов наук превысил 60 лет, а кандидатов – 50.

Эти потери высшая школа понесла как раз в тот период, когда динамика развития мирового образовательного процесса приобрела достаточно высокие темпы.

Последующие десятилетия ситуацию не улучшили. Кризис, начавшийся в 2008–2009 годах, и политические потрясения 2014 г. основательно «подточили» кадровый корпус высшей школы. Намечившиеся были тенденции стабилизации не получили своего развития. Ухудшение качественных характеристик профессорско-преподавательского состава, особенно в сравнении с динамично развивающимися образовательными системами стран-лидеров, приостановить не удалось. К 2013 г. сократилось число кандидатов наук (до 30% от общего числа преподавателей высшей школы) и докторов (до 8%), понизив в целом процент преподавателей с учеными степенями и званиями до 38%.

К началу XXI в. окончательно сформировались тенденции, свидетельствующие о смене парадигмы высшего образования, о трансформации его социальных функций. Все это повлекло за собой изменение роли преподавателя в учебном процессе, замену традиционных педагогических технологий и источников информации.

**Современные требования
к вузовскому
преподавателю**

Рыночные условия заложили новые требования к специалистам, которых стало более целесообразно готовить по интегрированным программам, это потребовало от преподавательского корпуса серьезных трансформаций.

Достаточно остро проявились вопросы: какими знаниями и навы-

ками должны владеть вузовские преподаватели, чтобы научить использовать на практике полученные знания? Как организовать подготовку профессионалов в условиях, когда нет возможности предвидеть эволюцию профессиональной деятельности?

Сложности преподавательского труда в условиях развития высшей школы начала XXI в. обусловлены еще одним принципиальным изменением, произошедшем в структуре подготовки специалистов. ***В различных сферах деятельности все чаще требуется не квалификация, а компетентность, которую можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики, способность работать в коллективе, соотносить свои действия с интересами окружающих, инициативность и готовность к риску.***

Выпускник вуза должен приобрести – помимо чисто профессиональных знаний – еще и умение ориентироваться во все возрастающем потоке информации, навыки общения, готовность к принятию решений и к несению ответственности за их последствия.

И все это должно происходить, когда преподаватель окончательно утратил свою функцию основного источника информации. Новые информационные технологии привели к тому, что ученики меняются быстрее учителя. А значит, успешно работавшая ранее схема подготовки вузовского преподавателя ушла в прошлое. Добротное базовое образование, трансляция знаний ученикам и время от времени их пополнение уже не срабатывают. Преподаватель в новых условиях вынужден опережать ученика за счет постоянного самообразования, практически ежедневного и «повсеместного» повышения квалификации. В противном случае ему уже не справиться с ролью своеобразного путеводаителя, с основной своей функцией – организатора сотворчества, процесса, в котором информация будет трансформироваться в знания.

В конечном итоге сложились объективные условия, в рамках которых осуществляемый преподавателями процесс подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием представ-

ляет собой высокоразвитую, многоаспектную систему, основным назначением которой являются:

- **производство знаний** – научные исследования, их внедрение; формирование новых учебных дисциплин, образовательных программ и их научно-методическое сопровождение;
- **передача знаний** – учебный процесс во всем многообразии форм, методов, средств и образовательных технологий;
- **распространение знаний** – разработка высокоэффективных образовательных технологий; издание учебников, учебных пособий, научных монографий, статей, выпуск научно-популярной литературы; выступления перед вузовской общественностью, участие в научных, учебно-методических и культурно-просветительских мероприятиях регионального, государственного и международного значения.

Этими функциями определились *три основные составляющие современной преподавательской деятельности: научно-предметная, психолого-педагогическая и культурно-просветительская.*

Таким образом, современная ситуация объективно требует от преподавателя обладания совокупностью поистине универсальных качеств. Подтверждение тому – *многообразие функциональных обязанностей профессорско-преподавательского состава высшей школы:*

- подготовка учебных курсов, их методологическое и методическое обеспечение, выбор средств информационной поддержки;
- создание обучающих, тренинговых и контролирующих программ, в том числе и компьютерных;
- авторское участие в подготовке учебной литературы и учебно-методических пособий;
- чтение лекций, проведение лабораторных, семинарских и других практических занятий (в том числе ролевых, ситуационных, деловых игр);
- организационно-методическое обеспечение и участие в проведении производственной практики студентов;
- поиск и разработка новых педагогических методов и высокоэффективных образовательных технологий;

- индивидуальная работа со студентами; консультирование;
- поиск источников финансирования научных исследований и заказчиков профессионально важных разработок;
- планирование, организация и выполнение научных исследований, конкретных практических разработок;
- подготовка научных, научно-методических, учебно-методических и других материалов;
- подготовка нормативной документации;
- реализация воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами;
- повышение научной и педагогической квалификации и компетентности;
- владение различными профессионально необходимыми практическими навыками и т. п. [25, с. 4].

Приведенный перечень функциональных обязанностей научно-педагогических кадров показывает, что преподаватель современного высшего учебного заведения должен обладать способностями организатора, оратора, аналитика, психолога, владеть логикой педагогического процесса и воспитания, литературной устной и письменной речью, быть высококомпетентным специалистом в своей области и достаточно эрудированным в других областях знаний.

Иными словами, применительно к сфере образования, и особенно к научно-педагогической деятельности, как нельзя лучше подходит определение творчества как способности интегрировать элементы знаний в новые, ранее неизвестные комбинации.

Современные тенденции развития образования свидетельствуют о том, что ***качество подготовки специалиста по-прежнему неразрывно связано с полнотой и эффективностью реализации преподавателем своих многоаспектных функций.***

Именно на таком фоне (с одной стороны, резко возросшие требования и дифференцирующиеся профессиональные функции современного преподавательского корпуса высшей школы, с другой – крайне негативные тенденции в образовательной сфере) формируется и развивается профессорско-преподавательский корпус высшей школы государств СНГ.

Высшее образование Украины всегда считалось качественным.

Выпускники вузов Украины (особенно физико-математического, информационно-технического, морского, химико-технологического профилей) и сегодня пользуются спросом на современном международном рынке труда.

Вместе с тем высшее образование Украины имеет ряд глубоких противоречий, без разрешения которых дальнейшее его динамичное развитие весьма проблематично. Наиболее ощутимы из них – кризис финансирования, отток талантливых молодых ученых и преподавателей (имеется в виду и внешняя и внутренняя эмиграция), низкие научно-исследовательские и информационные возможности вузов, а также некоторая закрытость, непрозрачность процессов образования. Принятие нового Закона Украины «О высшей школе» (2014 г.) призвано внести существенные изменения в организацию высшего образования. Но это процессы не быстрые.

**Высшая школа Украины:
тенденции конца XX –
начала XXI века**

Украине, как и каждой из бывших советских республик, досталась лишь часть в прошлом достаточно сбалансированной системы образования со всеми ее отрицательными и положительными моментами. Государство же и общество, ставшие на путь независимого развития, нуждаются в ее целостности, самодостаточности, современности.

Изначально Украина ставила перед собой задачу, сохраняя все лучшее, избавить систему образования от перекосов и недостатков, свойственных ей в прошлом, и одновременно достичь соответствия современным жизненным реалиям, европейским и мировым стандартам. В этом заключался смысл реформы, инициированной в 1995 году.

В результате ее осуществления было практически завершено формирование нормативно-правовой базы образования; осуществлен переход к подготовке специалистов по новым направлениям и на основе ступенчатой системы (младший специалист – бакалавр – специалист – магистр) внедрена новая система контроля и оценки качества учебно-воспитательного процесса посредством лицензирования, аттестации и аккредитации, начата трансформация гуманитарного образования.

Реформа видоизменила систему высшего образования Украины,

приблизила ее к искомому понятию самодостаточности и продвинула на пути к европейской интеграции. Однако при этом существенные внутрисистемные показатели оказались далеки и от планируемых, и от европейских.

На основе анализа существующей нормативно-законодательной базы, данных государственной статистики и социологических опросов о состоянии научно-педагогического потенциала высшей школы можно квалифицировать сегодняшнюю ситуацию с кадрами как сложную, характеризующуюся и позитивными тенденциями, которые можно закреплять и развивать, и негативными, кризисными.

Причины кризисных явлений обусловлены не только мировыми потрясениями и известными общегосударственными обстоятельствами, но и в немалой степени недостатками внутренней кадровой политики в системе высшего профессионального образования.

Сложность усугубляется еще и тем, что большинство проблем имеет системный, часто противоречивый характер и несет в себе одновременно и позитивные и негативные изменения, иными словами, и источники развития и источники деградации. От того, какие из них возьмут верх и станут доминировать, и будет зависеть эффективность государственной политики в данной области.

Начнем с позитивных тенденций, требующих осмысления.

Факт остается фактом: в последние годы значительно **обновилась и пополнилась нормативно-правовая база функционирования, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы**. Это создает определенные предпосылки и возможности для ее прогрессивного развития.

Одновременно наметилась тенденция увеличения численности основного (штатного) персонала вузов, в том числе работающего на полную ставку. Высшая школа как никакая другая сфера оказалась устойчива в условиях социально-экономического кризиса. Вместе с тем это изменение во многом связано с обвалом науки и естественным стремлением вузов сохранить высококвалифицированных научных работников.

Такая важнейшая (практически основная) составляющая подготовки преподавательских кадров для высшей школы, как аспирантура, наглядно демонстрирует неоднозначность и противоречивость

процессов, протекающих в высшей школе. В «аспирантском блоке» тесно переплелись и позитивные и негативные тенденции.

В числе позитивных – увеличение этого «контингента» более чем в полтора раза. Произошло это опять же в определенной мере за счет увеличения приема аспирантов в вузовскую аспирантуру при сокращении их приема в научные учреждения.

Вместе с тем требует особого внимания деятельность аспирантуры на коммерческой основе, которую нельзя оценить однозначно.

Среди спорных, но при этом, безусловно, позитивных явлений – *возникновение вузов внебюджетного финансирования (ВВФ)*, формирование частного сектора в высшем образовании, который в силу своих специфических функций позволил сохранить от внешней и внутренней эмиграции значительную часть преподавательского корпуса и создал для них приемлемые условия для научно-исследовательской работы, педагогического творчества и самореализации в сложный период 90-х годов XX века.

Необходимо отметить, что процессы становления профессорско-преподавательского состава частных вузов, хотя и шли в целом по общему сценарию, все же имели и существенные различия, зависящие от:

- локализации вуза в том или ином регионе или городе;
- профиля вуза;
- времени его возникновения и обретения легитимности.

Наиболее типичными можно считать тенденции и состояние кадрового корпуса в ВВФ крупных городов, в первую очередь Киева, Харькова, Днепропетровска и Донецка. Здесь процесс структурирования ВВФ начался раньше, на базе мощных вузовских центров этих городов и регионов, часто с использованием их материально-технической базы и кадрового потенциала.

Практически сразу после возникновения первых ВВФ (1991–92 гг.) стало ясно, что решение проблемы кадров потребует от них значительных усилий, так как:

- кадровый корпус ранее существовавшей образовательной системы претерпел негативные трансформации;
- ВВФ были малопривлекательны для профессорско-преподавательского состава высшей квалификации традиционных вузов

(сказывалась нестабильность новых образовательных субъектов и уязвимость их правового статуса);

- практически полностью разрушенная, ранее вполне эффективно функционирующая вузовская система повышения квалификации не давала шансов в опоре на нее совершенствовать преподавательские силы ВВФ;

- рассчитывать на пополнение преподавательского корпуса за счет выпускников аспирантуры и докторантуры традиционных вузов тоже не приходилось. Эти формы подготовки преподавательских кадров в начале 90-х переживали не лучшие времена. К тому же уже существовала определенная специфика организации учебно-воспитательного процесса в ВВФ, легко интегрировать в который мог уже далеко не каждый выпускник, подготовленный по традиционной методике.

Эти причины повлекли за собой динамичные процессы создания ВВФ своей автономной системы подготовки преподавательских кадров, которая во многом дублировала традиционную схему, пересекалась с ней, но имела и свою специфику.

Говорить о результативности кадровой политики ВВФ в настоящий момент рано, так как отсутствует достоверная статистика, имеющийся информационный массив недостаточен для серьезной аналитической работы, и сам предмет исследования проходит стадию структурирования.

Однако можно с определенной долей уверенности констатировать, что возникновение в Украине ВВФ, их поиски в сфере кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса представляют интерес и относятся к числу позитивных моментов в развитии высшей школы Украины.

Необходимо упомянуть еще об одном благоприятном обстоятельстве – несколько ощутимо *уменьшилось административно-бюрократическое давление на преподавателей*. Этот процесс не стал пока необратимым. Но если его поддерживать, формировать профессиональные академические сообщества (союзы, ассоциации, общественные объединения), способные принимать активное участие в выработке и реализации образовательной политики, то расширение академических свобод и демократизация высшей школы могут стать неотъемлемой составной частью реформы образования.

На этом перечень позитивных тенденций в кадровой политике заканчивается. Негативные же – во многих смыслах кризисные – тенденции, увы, более сложны и неоднозначны.

Прежде всего, ***произошло падение общественного престижа профессии «преподаватель вуза»***. Во многом это следствие распространения культа предпринимательства и фетишизации рыночных отношений; низкого уровня зарплат профессорско-преподавательского состава; задержек, неполных выплат и несвоевременной индексации заработной платы, имевших место в 90-е годы XX века. Подработки, не связанные с основной профессией и мешающие качественному выполнению функций основной деятельности, разумеется, не укрепляли престиж преподавателя вуза.

Следующее обстоятельство связано с физическим старением профессорско-преподавательского корпуса высшей школы. ***Проблема смены поколений*** обещает катастрофу, если учесть отток перспективных молодых кадров в коммерческие структуры и за рубеж. Происходит он не только из-за падения уровня заработной платы профессорско-преподавательского состава, но и вследствие утраты перспективы профессионального развития, без которой рассчитывать на приток и закрепление молодежи в вузах едва ли целесообразно.

Важно подчеркнуть, что решение этой острой, деликатной и неоднозначной проблемы требует крайне взвешенных подходов. Внедрение мер ограничительного характера не только не смягчает остроту проблемы, но, напротив, приближает катастрофичность развязки, «добывая» оставшееся. Процесс оттока молодых преподавателей в зарубежные университеты пока лишь констатируется. Нет попыток системного управления им как в интересах отечественной высшей школы в целом, так и в интересах самих преподавателей. В этом отношении представляет интерес опыт ряда зарубежных государств (например, Китая), которые также испытывали или испытывают проблемы оттока интеллекта за рубеж и поэтому разработали целую систему мер, призванную компенсировать или смягчить его последствия.

К негативным моментам следует отнести и явный ***дисбаланс между профессорско-преподавательским составом и учебно-вспомогательным персоналом***, а также ухудшение материально-

технического и научно-информационного обеспечения преподавательской деятельности. Преподаватели подавляющего большинства вузов пока ограничены в возможностях пользования современной научной литературой. Из-за скудости финансирования снижена до предела и возможность профессионального общения. Отсюда и снижение исследовательской и методической составляющих в деятельности вузовских преподавателей.

По оценкам зарубежных экспертов, украинские ученые обеспечены исследовательским оборудованием в 80, а литературой – в 100 раз хуже своих западных коллег. «Средний возраст» 60% измерительных приборов превышает 20 лет, в то время как в ведущих университетах и научно-исследовательских центрах дальнего зарубежья такая техника признается устаревшей уже через пять лет эксплуатации.

Достаточно сложно обстоят дела с развитием аспирантуры и докторантуры. Уже шла речь о том, что здесь наблюдается рост количественных показателей, и судя по многочисленным статистическим выкладкам, имеющим место в официальных источниках и специальной литературе, пик падения пройден. Общая положительная тенденция должна радовать. Но вместе с тем данные социологических исследований фиксируют существенное снижение интереса студенческой молодежи к профессии ученого. Около 50% студентов считают, что участие в НИРС дело исключительно добровольное, а постоянный интерес к НИР проявляют в среднем не более 16% [26, с. 22].

Специалисты отмечают наличие явного противоречия между снижением интереса к науке и ростом числа поступающих в аспирантуру. Опросы показывают, что от 30 до 40% молодых людей идут в аспирантуру без интереса к научной деятельности. Среди прочих причин – нежелание служить в армии, возможность иметь какую-то форму занятости в условиях роста безработицы или получение реальной возможности закрепиться в больших городах.

Оснований для снижения интереса молодежи к науке и научным исследованиям несколько. Во-первых, девальвация труда ученого и педагога в общественном мнении: их зарплата ниже прожиточного минимума и унижительна в сравнении с заработками тех, кто в интеллектуальном и социально значимом плане выполняет работу несопо-

ставимую. Во-вторых, снизилась эффективность системы НИРС. В-третьих, государственная аспирантура в ряде вузов утратила имидж центра подготовки высококвалифицированных специалистов и превратилась в форму занятости молодых людей, которая ни к чему их не обязывает.

Экономическое положение значительной части населения не позволяет посылать в аспирантуру молодых людей из регионов в ведущие научные центры страны. Отсюда – региональная замкнутость в подготовке кадров. Однако научная мобильность сокращается не только в подготовке молодых ученых, но и в международных коммуникациях исследователей.

Усиление государственного регулирования при отборе кандидатур для высших ступеней обучения (аспирантура и докторантура) и их последующем трудоустройстве, контроль над распределением финансовых ресурсов, направляемых на подготовку диссертационных исследований, становится необходимым условием рационального использования и формирования кадрового потенциала высшей школы.

Негативные тенденции, о которых шла речь, тревожны и сами по себе, и вызывают беспокойство возможными комплексными долговременными последствиями.

В так называемый постсоветский период в высшей школе стран СНГ практически прошел уже период замещения основной части старых работников новыми. Этот процесс занимает, как правило, 15–20 лет. Новые профессионалы в массе своей рекрутируются из людей, которые по целому ряду причин согласны на более низкий доход и статус, чем их предшественники. В случае креативных профессий (в данном случае – преподаватель вуза) это уже не лучшая часть «креативного класса», лучшая смещается в сторону управления инновационного и развлекательного бизнеса. Соответственно, достигается новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество.

Произошедшие трансформации кадрового корпуса опасны тем, что уже нельзя вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования. Полезно понимать, что наше состояние дел в высшей школе не уникально, но оно оказалось весьма и весьма запущенным.

**Кадровая политика
в высшей школе: задачи**

Учитывая, что процессы развития системы высшего образования имеют весьма продолжительный цикл, государственная кадровая политика в этой сфере должна носить принципиально долговременный и последовательный характер. Необходимы действенные и достаточно радикальные меры, направленные на сохранение существующего кадрового потенциала и создание условий для формирования и закрепления нового.

Задачи кадровой политики могут включать в себя, как минимум, следующее:

- максимальный учет и содействие развитию интеграционных тенденций в сфере науки и образования. Создание единого образовательного пространства стран СНГ и максимально благоприятных условий для реального вхождения в европейское образовательное пространство;
- преемственность в передаче культурных традиций академического сообщества, научно-методического опыта и профессиональной компетенции от одного преподавательского поколения другому;
- бережное (в самом широком толковании) отношение к старшему поколению профессорско-преподавательского состава, максимальная поддержка его профессиональной активности;
- активизация и качественное преобразование инновационных способностей и возможностей вузовского преподавательского корпуса;
- создание социально-экономических и организационно-психологических условий и предпосылок для укрепления связей системы высшего образования со своими выпускниками;
- создание соответствующих (в первую очередь морально-нравственных и социально-экономических) условий для привлечения на работу в вузы способной молодежи, имеющей помимо добротных профессиональных знаний и навыков склонность к педагогической деятельности;
- соблюдение целесообразных пропорций между исследовательской и преподавательской деятельностью;
- поддержка коллегиальной культуры организационных решений научных и образовательных проблем;

- соблюдение прав автономии образовательных учреждений в решении своих кадровых вопросов. При этом обеспечение равных правовых условий для преподавателей учебных заведений всех форм собственности.

Важно уяснить, что в образовательной сфере тесно переплелись проблемы системного характера, которые несут в себе одновременно и позитивные и негативные характеристики. Задача заключается в создании условий, при которых позитивные смогут преобладать и развиваться, нейтрализуя те, которые ведут к деградации образования.

Создание таких условий требует соблюдения определенных принципов, среди которых важнейшими видятся:

- кадровую политику в системе образования в целом и высшего в частности лучше строить исходя из «стратегии развития», а не «стратегии выживания»;

- желательно уходить от несколько вульгарного подхода к профессорско-преподавательскому составу как «кадровому обеспечению» системы высшего образования. Более жизнеспособной и отвечающей требованиям времени представляется позиция, в соответствии с которой и преподаватель, и студент – главные субъекты образовательной деятельности;

- целесообразно применять методологию многокритериальной постановки и решения кадровых проблем в различных сферах, признавать многовариантность решения всех проблем на уровне образовательных учреждений.

Выводы

1. Значительная часть проблем мирового образования присуща сегодня и Украине, но имеет ярко выраженную специфику, которая базируется не столько на историческом прошлом, сколько на своеобразии времени, переживаемого страной.

2. Кадровый потенциал системы образования начала XXI в. претерпел как количественные, так и качественные кардинальные изменения. Принципиально изменились сущностные характеристики профессии «преподаватель вуза».

3. Построение современной кадровой политики в системе

образования (особенно высшего) требует учета изменившихся социальных функций образования и социальных характеристик преподавательского корпуса.

4. Произошел переход к субъектно-субъектным отношениям в образовательной сфере (во всяком случае, в развитых странах мира), что необходимо учитывать при реализации кадровой политики.

Список рекомендуемой литературы

1. Дракер П. Посткапиталистическое общество: новая постиндустриальная волна на Западе : антология / П. Дракер. – М., 1999.

2. Educacion at a Glance OECD 2007. – P., 2007.

3. Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. Гришанова // Вестн. высш. шк. – 2007. – № 4. – С. 8–12.

4. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Моск. гуманитар.-соц. акад., 2002. – 591 с.

5. Красинская Л. Ф. Готовность преподавателей к инновационным преобразованиям в высшей школе / Л. Ф. Красинская // Высш. образование в России. – 2010. – № 6. – С. 132–137.

6. Кузьминов Я. И. Вероятное воздействие экономического кризиса на систему образования и качество человеческих ресурсов / Я. И. Кузьминов // Вопр. образования. – 2009. – № 2. – С. 179–186; Поддерживать или инвестировать? Образовательные программы в рамках антикризисных мер. – Там же. – 2009. – № 1. – С. 5–18.

7. Лопатин Л. Н. Качество советской вузовской системы – мифы и реальность / Л. Н. Лопатин // Вопр. образования. – 2008. – № 2. – С. 186–200.

8. Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 199–210.

9. Садовничий В. А. Роль образования и науки в переходе к устойчивому развитию / В. А. Садовничий // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 11–17.

10. Пугач В. Ф. Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период / В. Ф. Пугач // Вестн. высш. шк. – 2010. – С. 14–21.

11. Чернышова Е. Р. Методологические подходы к оцениванию кадрового потенциала высших учебных заведений / Е. Р. Чернышова // Вестн. высш. шк. – 2013. – № 1. – С. 42–48.

12. Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с.

13. Балакина А. П. Кадровое воспроизводство высшей школы как фактор развития экономики знаний / А. П. Балакина // *Право и образование*. – 2006. – № 3. – С. 51–60.
14. Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення фінансового забезпечення ВНЗ / Є. Бойко // *Фондовий ринок*. – 2000. – № 17. – С. 28–30.
15. Геворкян Е. Кадры высшей школы: актуальное состояние / Е. Геворкян // *Высш. образование в России*. – 2006. – № 9. – С. 23–32.
16. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К.: Т-во «Знання», 2001. – 254 с.
17. Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / І. Жовта // *Вища шк.* – 2003. – № 4–5. – С. 27–30.
18. Ларионова М. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования / М. Ларионова // *Высш. образование в России*. – 2007. – № 12. – С. 29–33.
19. Лейбович О. Преподаватель вуза: кризис идентичности / О. Лейбович // *Высш. образование в России*. – 2007. – № 2. – С. 49–61.
20. Литвинюк О. І. Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / О. І. Литвинюк // *Бюлетень ВАК України*. – 2004. – № 2. – С. 4–9.
21. Назарова И. Б. Типология преподавателей высшей школы / И. Б. Назарова // *Социол. исслед.* – 2006. – № 11. – С. 115–120.
22. Петров В. Критерии оценки качества подготовки кадров высшей квалификации / В. Петров, В. Столбов // *Высш. образование в России*. – 2008. – № 8. – С. 13–20.
23. Козлова Н. Н. Упрощение – знак эпохи? / Н. Н. Козлова // *Социол. исслед.* – 1990. – № 7. – С. 11–21.
24. За морем житье не худо // *Деловой Харьков*. – 1997. – № 34. – С. 14–15.
25. Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // *Высш. образование в России*. – 2009. – № 3.
26. Болотин И. Кадры современной высшей школы / И. Болотин, А. Березовский // *Высш. образование в России*. – 2008. – № 2.
27. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития / Е. В. Астахова. – 2-е изд. (дораб. и доп.). – Германия: Изд-во Lambert Academie Publishing, 2011. – 146 с.; Кадрова робота кафедри: відповіді на виклики часу // *Проблеми освіти*. – МОН України. – Вип. 77. – К., 2013. – Ч. I. – С. 3–7.

28. Добренъков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2005. – Т. 8.: Социология и образование. – 1040 с.

29. Кіпень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кіпень, Г. Коржов. – Донецьк, 2001. – 200 с.

30. Романкова Л. И. Преподаватель высшей школы как профессия / Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 27–38.

31. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи : избранное (1965–2002) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарики, 2002. – 541 с.

32. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.

33. Сокурънская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурънская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

34. Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация : методолог. рекомендації для соискателей исследоват. проекта 2008–2010 гг. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 123 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные методологические подходы к анализу студенчества как социального феномена.

2. Какие факторы предопределяют главные группообразующие характеристики студенчества?

3. Проанализируйте статусные характеристики студенческой молодежи.

4. Как в студенчестве выявляется ценностная дифференциация на основе социокультурных (цивилизационных) критериев?

5. Определите факторы, в результате формирования которых в мире произошел рост численности преподавательского состава.

6. От каких параметров зависит различия между странами по относительной численности преподавательского состава?

7. Найдите объяснение выводу о том, что сектор образования более привлекателен как место работы для женщин, чем для мужчин.

8. Вычлените основные факторы, оказывающие влияние на выбор преподавательской профессии.

9. Соотнесите позитивные и негативные тенденции развития преподавательского корпуса Украины, и на основе сопоставления определите возможные варианты его дальнейшего развития.

10. Чем можно объяснить возросший интерес рынка труда к такой характеристике специалиста, как «уровень компетентности» (по сравнению с превалирующим ранее «уровнем квалификации»)?

11. Возможно ли, чтобы преподаватель высшей школы реально обладал той совокупностью универсальных качеств, которых требует от него многообразие функциональных обязанностей? Каковы пути выхода из ситуации, складывающейся в условиях постоянной диверсификации этих функций?

Темы реферативных сообщений

1. Социальный портрет современного студента Украины: отражение проблемы в литературе.

2. Основные тенденции развития кадрового корпуса сферы образования:

2.1) в системе среднего образования;

2.2) в высшей школе.

8.2. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА

План лекции

1. Методологические подходы к анализу студенчества.
2. Субъектные характеристики студенчества.
3. Студенчество как социокультурная общность.

Методологические подходы к анализу студенчества

Студенчество является носителем целой совокупности социокультурных, классовых, психологических характеристик как субъект образовательной деятельности. Качественная многоликость образов студенчества обусловлена особенностями его социальной позиции в обществе, высоким уровнем образованности и социальной субъектности. Ему присущи специфическая система ценностей, социальных установок, моделей поведения и стиля жизни. Как сообщество оно дифференцировано различиями социального происхождения, стартовыми возможностями саморазвития, детерминированными разным объемом экономического, социального и культурного капитала родителей. Сложность, плюралистичность сущностных характеристик студенчества, динамично рефлектирующих на постоянные изменения современного общества, предопределяют многообразие методологических подходов к анализу этого социального феномена.

Системный подход рассматривает всеобщие стороны, связи и отношения студенчества с другими слоями и сферами общества с учетом специфики его освоения действительности, формы социализации и адаптации (В. Т. Лисовский, В. И. Астахова, О. Н. Балакирева, Н. В. Панина, Л. Г. Сокурская) [4; 6; 8; 11]. Данная методология позволяет осмысливать отношение студентов к другим возрастным группам и к себе самим как социальным субъектам, выявлять

чувственно-практические, теоретические и ценностные способы освоения окружающего мира. Продуктивное исследование проблем становления и развития студенчества очерчивается такими базовыми категориями, как «образование», «воспитание», «социализация».

Рассмотрение студенчества как *этапа жизни* в концептах теории социализации дает возможность увидеть его психофизические возрастные особенности и их влияние на эмоциональный мир, интересы и устремления, идеи и поведение.

Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, изменение всей структуры личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б. Г. Ананьев, В. Г. Лисовский, И. С. Кон и др.).

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости-взрослости основано на социально-психологическом подходе.

Интенсивное физиологическое и психологическое развитие организма в этот период непосредственно влияет на динамику становления всей интеллектуальной системы, ценностного сознания, на видение перспектив индивидуальной самореализации, социальную активность. На этом этапе социализации в значительной степени формируются уровень трудовой активности личности, ее творческий потенциал, познавательные и профессиональные интересы, мобильность, проявляются адаптивные качества.

Проблемам социализации посвящены работы таких авторов, как М. Мид, Р. Бенедикт, Э. Бауман, П. Бергер, Т. Луман.

В трудах В. И. Астаховой, Н. Паниной, Н. Г. Чибисовой подчеркивается, что успешная социализация невозможна без приобщения к высоким нравственным ценностям. Актуальность постановки такой проблемы особо значима во взаимосвязи со спецификой социализации

нашего времени, обусловленного трудностями освоения опыта старшего поколения в переломную эпоху системной трансформации украинского социума.

Один из самых распространенных подходов, опирающихся на теории социальной структуры, структурный функционализм рассматривает студенчество как *специфическую социальную группу* с присущими ей статусами, ролями и социально-демографическими признаками. Студенчество «по социальному положению принадлежит интеллигенции, являясь ее резервом, предназначено для занятий высококвалифицированным трудом в разных отраслях науки, техники, культуры» [3]. Интегрируясь в социальное пространство, оно обеспечивает постоянное воспроизводство социальной структуры, пополняя когорту квалифицированных специалистов и интеллигенции (заполнение освободившихся и создание новых рабочих мест высокой квалификации), тем самым выступает как инновационный резерв и потенциальная элита общества. Реализуя инновационный потенциал, студенчество способствует разрешению основного конфликта в развитии общества – отрицание отжившего и утверждение нового опыта созидания.

Таким образом, выполнение общественно необходимых функций – формирование инновационного, интеллектуального потенциала общества – является главным группообразующим фактором студенчества. Возрастная однородность, статусная, ценностная общность, образ жизни и быта дополняют характеристику студенчества как целостного социального образования.

Структурный подход рассматривает студенчество как специфическую социальную группу, из которой в ходе образовательного процесса, как результат этого процесса формируются определенные структурные элементы, классовоподобные группы, различные социальные образования. Например, как показывают многие социологические исследования, специалисты с высшим образованием все больше пополняют ряды сильноресурсного социально-классового образования – предпринимателей.

Получая профессиональное образование, студенты приобретают специфические социальные характеристики, становятся обладателями социально значимых ресурсов культурного и символического

капитала, что определяет их социальные перспективы, а также будущую позицию в социальной структуре общества.

В рамках такого подхода получены хорошие творческие результаты современными исследователями В. И. Добреньковым и А. И. Кравченко, В. В. Емельяновым, О. Д. Куценко, И. С. Нечитайло [2; 7; 11].

Понимание студенчества как социального слоя, где интегрированы отдельные целые единицы – группы, основанные на внутренних взаимосвязях, также позволяет анализировать идентичности студенчества, особенности молодежной субкультуры, специфику поведенческих стратегий.

Анализ студенчества как *социокультурной общности* открывает возможности описания ценностного мира, установок, моделей поведения, жизненного стиля данной категории молодежи. Внимание исследователей к ценностным и смысложизненным ориентациям студенчества предопределено рядом факторов. Прежде всего, актуализация, реализация социальных ресурсов студенческой молодежи детерминируется ее ценностными предпочтениями. Во-вторых, ее статус как предынтеллигенции играет важнейшую роль в продуцировании и трансляции ценностно-нормативных структур общества.

Студенчество как социокультурная общность обладает в рамках доминирующей культуры специфической системой ценностей, моделей поведения, то есть выступает самостоятельным целостным образованием. Л. Г. Сокурская определяет студенчество как «социокультурную общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений, осваивающие и присваивающие социальную субъектность в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества, благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, и продуцированию новых аксиофеноменов, что находит свое отражение и проявляется в их символическом и предметном мире» [8].

На социокультурных факторах личностного поведения акцентируется внимание в работах В. А. Ядова, О. Н. Балакиревой, М. Наумовой, Е. А. Подольской [5; 6; 11; 12].

Значительный блок литературы посвящен исследованию образования и студенчества в контексте социокультурной трансформации. В нем выявляется связь изменений в образовании и динамики жизненных стратегий студенчества, раскрываются образовательные ориентации вузовской молодежи в условиях рынка.

Социокультурный подход как методология позволяет описывать всю совокупность значений, символов, смыслов, взглядов, норм, ценностей, оказывающих влияние на социальное взаимодействие студентов и их становление.

Активистский подход выводит изучение студенчества в деятельностное поле этой категории молодежи. Методологическая посылка М. Вебера о том, что человеческие поступки, действия, дела – это исходный материал формирования всех общественных явлений и связей продуктивно используется для характеристики студенческих стратегий выбора учебного заведения, обучения и выхода на рынок труда. Анализ поведения студентов в ходе получения образования представляет не только научный, но и практический интерес как прогностическая проекция их стратегий будущего профессионального развития.

Основное в деятельности студента – учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных культурных, досуговых, спортивных и других мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. В этом контексте огромное значение приобретает развитие самостоятельных начал деятельности, в котором трудно переоценить роль студенческого самоуправления. На него, как необходимую константу студенческой жизни, обращает внимание и новая редакция Закона Украины «О высшем образовании» [13].

Деятельность студентов имеет большое социальное значение, так как она способна влиять на процессы, происходящие в обществе, тем самым изменяя его. В поле зрения исследователей этого подхода находятся особенности целей и содержания, условия и средства, мотивация и результаты деятельности студентов.

Комплексный анализ сущностных характеристик современного украинского студенчества может быть дополнен на основе и других методологических подходов.

Событийный подход позволяет представить студенчество как

непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное общественными событиями (М. Кастельс, В. Г. Кремень, Г. П. Климова, Л. Н. Герасина).

В представленных подходах прослеживается достаточно выраженная тенденция к осмыслению студенчества как некой социальной целостности. В современной социологии молодежи, включая студенчество, все более прочные позиции завоевывают концепции, преодолевающие фрагментарность ее познания. Обобщенное понимание студенчества исходит из представления его как социокультурного явления, обладающего определенной долей социальной субъектности.

Под *социальной субъектностью* понимается способность общества, социальных групп, личности выступать в качестве активного начала социальной реальности, основанного на осознании ответственности за выбор и результаты своей деятельности. Эта активность проявляется в воспроизводстве и обновлении общественных отношений, в социальном конструировании и проектировании реальности, включая ее ценностно-нормативную сферу в различных формах социальной деятельности [8].

Социальная субъектность студенчества может рассматриваться в совокупности таких объективных и субъективных характеристик, как возрастные границы и социально-психологические особенности, социальные статусы и роли, выполняемая общественная функция, этап жизни, связанный с переходом к свойству быть преимущественно не объектом социализации, а ее активным субъектом.

Вместе с тем это *социокультурная общность*, то есть обладающая специфической системой ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля. Становление приоритетов ценностного мира студенчества находится в тесной взаимосвязи с внешними детерминантами. Глобальные тенденции гуманизации общественных отношений, актуализация ценностей приватной жизни, индивидуализация общественного сознания оказывают глубокое воздействие на ценностный дискурс студенчества [1].

Исследования ценностного поля студенчества показывают, что процессы индивидуализации существенно не нарушили границ традиционной ценностно-нормативной системы, морали. Выявленные

тенденции свидетельствуют о высокой значимости для студентов будущего трудоустройства, профессиональной и личностной самореализации, материального достатка, что демонстрирует их цели на достижение жизненного успеха.

Таким образом, *студенчество* – это социальная группа, которая состоит из молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. Существенный социальный признак студенчества – его близость по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов. Социальная субъектность осваивается и присваивается в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Является носителем динамической и специфической ценностно-нормативной системы в рамках доминирующей культуры.

**Субъектные
характеристики
студенчества**

Демографические и интеллектуальные характеристики студенчества делают его одной из наиболее ресурсоемких общественных групп. Возраст и образование в условиях современного общества являются важнейшими социальными ресурсами. Они продуцируют такие характеристики студенчества, как высокая степень мобильности, динамизм, способность адекватно отвечать на вызовы быстроменяющегося общества, то есть создают определенную качественную основу всех видов деятельности в студенческой жизни.

Спектр деятельностного поля студенчества достаточно широк. Он обуславливается множественностью социального позиционирования данной группы и ее мотивационными установками. Сегодня социальная позиция «студент» – это своеобразная ниша, где достаточно беспрепятственно сосуществуют различные сферы занятости: учеба, работа и досуг.

Ведущая предметная деятельность – учеба, ее векторная направленность, качество содержания, результативность – не могут не рассматриваться вне контекста постижения значимости высшего образования в ценностном мире студенчества.

Социальная ценность образования обусловлена его особой ролью в духовном производстве, а с другой стороны, функцией «социального

лифта», обеспечивающей восходящую мобильность в обществе. В отношении к высшему образованию отражается осознание студентами сущности и социальных функций образования, выражающееся в терминальных и инструментальных ценностях.

Качество образования в значительной мере определяется мотивами его приобретения, тем, какое место занимают ценности образования и приобретаемые знания. Они детерминируют поведение студентов в процессе обучения, их становление как специалистов.

Терминальные ценности определяются набором таких смыслов, как развитие способностей, потребность в познании, общая культура. Инструментальные ценности выражают отношение к образованию как к средству достижения других целей.

Динамика мотивов выбора образования, отношения к высшему образованию, которую наблюдают социологи, начиная с 90-х годов прошлого века, фиксирует существенные изменения в представлениях студентов. Наметилась тенденция снижения доли терминальных ценностей, ослабления мотивации на получение глубоких знаний для работы по профессии. Масштабное международное исследование «Студенты – образ будущего», проведенное институтом Горшенина, показало, что поступили в вуз для будущей карьеры – 40,9% студентов, чтобы стать образованным человеком – 32,1% [10]. Уменьшилась доля студентов, готовых и способных осваивать сложные фундаментальные знания. Если раньше для студентов была важна возможность получения фундаментальных знаний в процессе обучения в вузе, то теперь приоритет отдается узкому практическому знанию. Меняются представления о процессе получения знаний, он должен быть не слишком трудоемким и развлекательным. Тем самым и в области образования проявляется влияние гедонистически-развлекательного стиля жизни, формируемого рыночной культурой.

В интерпретации результатов исследования образовательных ценностей студенчества, представленной в фундаментальной работе украинского ученого Л. Г. Сокурской, также отмечается ряд аналогичных выводов. Выявлен достаточно высокий уровень ориентации молодежи на образование как ценность. Осознавая значение образования в жизни человека, 95% опрошенных называют уровень образованности одним из главных условий жизненного успеха.

Инструментальная, прагматическая ценность образования продолжает доминировать в ценностном сознании студенческой молодежи, тесня ее терминальный ценностный дискурс. Последние опросы показали, что у украинских студентов иерархия образовательных ценностей выстраивается следующим образом:

- образование как фактор материального благополучия – 55%;
- образование как фактор профессиональной подготовки – 47%;
- образование как фактор повышения социального статуса – 42% [8].

Быть студентом сегодня престижно. Интеллигенция независимо от своих доходов ориентирует детей только на высшее образование. Поступление в вуз происходит по-разному в семьях из разных социальных слоев. У рабочих и крестьян ниже мотивация на достижение, они реже ориентируют детей на поступление в вуз. Не в последнюю очередь на подобные ориентации сильное воздействие оказывают возможности доступа к высшему образованию. Исследования показывают, что уровень доходов семьи определяет образовательные возможности детей в этих семьях. Максимальный разрыв образовательных возможностей детей наблюдается на уровне получения высшего образования. Неравенство доступа к высшему образованию усиливает не только дифференциация материальных возможностей семей, но и поселенческий фактор. Дети, проживающие в сельской местности и малых городах, традиционно слабо конкурируют с другими абитуриентами по качеству среднего образования. Возможности их семей обеспечивать студента в период обучения тоже сильно ограничены [2; 7].

В Украине эта проблема обостряется в связи с неравномерным территориально-региональным размещением вузов – как частных, так и государственных. Сегодня на Восточную Украину приходится 2/3 вузов. Готовность уезжать из своего региона для поступления в вуз проявляют не более 20% юношей и девушек. И только остродефицитные специальности выступают предпосылкой изменения места жительства, но которые, как правило, труднодоступны, прежде всего, для жителей села. Тем самым доля студентов из сельской местности в социальном составе студенчества неуклонно сокращается.

Дифференциация статусных характеристик студенчества прояв-

ляется, как уже отмечалось выше, и через социальную принадлежность родителей. Данная связь весьма приближительна, но все же такой статусный признак, как образование родителей, является одной из доминант в выборе образовательных стратегий юношества. Так, подавляющее большинство родителей студентов имеют высшее образование, треть – среднее специальное образование, 8% – общее среднее [2; 7].

Участие различных социальных групп в формировании студенческого контингента неодинаково. Имущие слои представлены в студенческих коллективах в большем количестве, нежели их доля в составе населения страны. Так, контингент студентов госвузов преимущественно представлен выходцами из семей рабочих, представителей гуманитарной, научной интеллигенции, ИТР. Студенты негосударственных вузов – в основном из семей представителей гуманитарной интеллигенции, предпринимателей, госслужащих.

Социальный состав студенчества достаточно пестрый. Значительные его различия наблюдаются в государственных и небюджетных высших учебных заведениях. В студенческом контингенте негосударственных вузов преобладают дети предпринимателей, работников частных фирм, руководителей высшего звена госпредприятий и учреждений.

Статусные позиции родителей влияют не только на возможности молодого человека стать студентом того или иного вуза, но и на его материальное положение. Основным источником дохода для большинства студентов по-прежнему является помощь со стороны родителей и близких. Как показывает исследование «Студенты: образ будущего» Института Горшенина, основными источниками обеспечения для студентов являются помощь родителей – 81,5%, стипендия – 60,6%, личный заработок – 34,4% [10]. Значительные размеры материальных затрат родителей на обучение детей в вузе превратились в одну из реалий. Наряду с этим набирает силу тенденция роста значимости дополнительной работы для студентов. Разные источники выявляют вторичную занятость у 20–30% студентов. Уровень содержания дополнительных заработков изменяется от курса к курсу. На начальных курсах это случайные и временные заработки, зачастую не связанные с избранной профессией. К завер-

шению обучения в вузе они приобретают, как правило, характер постоянной работы. Мотив ее выбора коррелируется с ориентацией на профессиональную деятельность по специальности. И все же данные исследований показывают, что работа практически каждого второго студента не связана с профилем будущей профессии. Очевидно, что проблемы работающего студента должны увязываться как с условиями образовательной среды, так и с институциональными параметрами современного рынка труда [10].

Наличие работы на этапе обучения и связь текущей работы с получаемой специальностью, а также степень общественной активности, уровень успеваемости в вузе в своей совокупности являются признаками процесса становления социальной субъектности в деятельностном поле студентов. В них находят отражение базовые цели и структура ценностного отношения к высшему образованию. Его инструментальный или терминальный ракурс оказывает воздействие на качественную сторону учебной деятельности, ее векторность, обретение профессионализма и к окончанию обучения – на стратегии профессиональной самореализации.

Именно в послевузовских социально-профессиональных планах и стратегиях их реализации особо зримо проявляется становление социальной субъектности студентов.

В послевузовском самоопределении выпускников значимую роль играет целый ряд факторов: экономический (материальные ресурсы семьи), демографический (возраст, пол), поведенческий (действия студента в ходе обучения), институциональный (тип и статус вуза, получаемая специальность). Но организующим, регулирующим и направляющим фактором эффективной деятельности будущих специалистов в избранной ими сфере выступают ценности профессии и стратегии выбора работы. Трудовая мотивация – один из базовых элементов жизненных ценностей, определяющая поведение будущих молодых специалистов, планы на будущее, смысложизненные стратегии. Таким образом, она, как и образовательные ценности, фокусирует в себе и смысложизненную, и прагматическую мотивацию. Профессионально-трудовые ориентации студентов в будущей работе можно типологизировать на:

- профессионализм как внутриличностное качество (работа

должна быть интересной, способствовать склонностям индивида и открывать новые горизонты для личностного роста);

– статусный рост (работа обеспечивает возможности высокого заработка, карьерного роста и престижа);

– условия труда (работа ценна, прежде всего, хорошим коллективом и комфортом на рабочем месте).

Наглядную картину сложных тенденций в трудовых притязаниях студентов дает исследование «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций», проведенное Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» [11]. Подавляющее большинство студентов предпочитает работать после окончания вуза, в том числе по специальности – 52,8%. Каждый десятый планирует продолжить обучение.

В ориентациях послевузовской деятельности у студентов ценности профессиональной самореализации по значимости не уступают инструментальным ценностям. Наиболее значимыми для них являются возможность заниматься любимым делом, самореализация. Наряду с этим в доминантах проявился широкий набор прагматических потребностей: достижение материального благополучия – 57,7%, возможность карьерного роста – 53,2%, стабильность – 52,5%, хороший коллектив – 41,1%, благоприятные условия работы – 37,8%. Каждый четвертый нацелен на профессиональное совершенствование, творческий характер деятельности, возможность быть полезным людям.

Для характеристики ожиданий в будущей трудовой деятельности, векторов профессионального развития важными индикаторами являются приверженность профессии, ее ценности, статусные притязания.

Как уже отмечалось, свыше половины опрошенных студентов доминантой в своих послевузовских планах выделяют работу по специальности. Но массив опрошенных студентов, которые нацелены на эту стратегию, значительно расширяется в зависимости от возможностей найти соответствующую работу. Общая совокупность тех, кто точно настроен на работу по специальности и рассчитывает на нее при благоприятных условиях найма, достигает 77,4%. Этот показатель можно рассматривать как достаточно высокий уровень профессиональной приверженности.

Большая часть студентов оптимистично оценивает свои шансы послевузовского трудоустройства. Две трети студентов уверены, что смогут после окончания вуза найти устраивающую их работу.

Высокая оценка своих возможностей проявилась и в готовности самостоятельно решать вопросы своего трудоустройства. Около половины студентов рассчитывают только на себя в трудоустройстве, остальные ориентируются на помощь родителей, друзей, знакомых. Опора на социальные сети – распространенная практика в стратегиях поиска. Каждый пятый планирует обратиться за помощью в этом вопросе к посредническим организациям на рынке труда (центры занятости, вузовские службы трудоустройства). Причем вузовские структуры на порядок популярнее, чем иные службы.

В структуре ценностно-мотивационной сферы профессионального будущего студентов, как показало исследование ХГУ «НУА», достаточно высоко значимы не только работа по специальности, но и возможность заниматься любимым делом, совершенствоваться в профессии. Но в целом, как отмечают современные социологи, для подавляющего большинства студенческой молодежи профессиональная деятельность – это, прежде всего, возможность улучшить материальное положение. То есть материальная мотивация у студентов увязывается с возможностями в процессе профессионального развития, фиксируя прагматическую ориентацию на условия труда и статусный рост.

Исследовательская группа харьковских социологов под руководством Л. Г. Сокурянской, делавшая срез соответствующих ценностей украинских студентов, отмечает доминирование в них притязаний на материальный достаток. Однако, как подчеркивают ученые, данную инструментальную ценность следует рассматривать в контексте стратегии самореализации. Эта стратегия в условиях улучшения экономического положения в стране и расширяющегося потребительского рынка товаров и услуг меняет свои содержательные основания. Ее стратегической целью становится не выживание, а достижение более высокого качества жизни. В этом смысле отнесение материальной ориентации к инструментальным ценностям весьма условно. Тем более что наряду с ней все большую значимость приобретают такие ценности, как стремление получить престижную

работу, самостоятельно принимать решения, добиться высокого положения в обществе, сделать карьеру [8].

Таким образом, анализ послевузовских социально-профессиональных планов помогает составить более полную картину идентификации личности студента с профессией. Позитивная динамика этого процесса является значимым условием профессионального самоопределения и эффективной трудовой деятельности будущих специалистов.

Студенчество как социокультурная общность

Продолжая рассматривать становление субъектности студенчества как продукта реализации определенных ценностей и ценностных ориентаций, крайне важно выделить и охарактеризовать те из них, что несут жизнеопределяющие смыслы. Речь идет о базовых ценностях, связанных с жизненными целями личности, ее идеалами. Они составляют стержень ценностного сознания личности, предопределяя ее поступки в различных сферах жизнедеятельности.

В контексте трансформационных процессов в украинском обществе проблема иерархии смысложизненных ценностей студенчества носит стратегический характер, ибо, будучи предынтеллигенцией, студенческая молодежь является одним из главных источников изменений современного социума. Динамика смысложизненных ценностей позволяет понять, в каком направлении идет развитие данной социальной группы: оно ориентировано на воспроизводство давно сложившихся, т. е. *традиционных* норм, целей жизни и средств их достижения или на инновации в достижении рациональных целей, что присуще *обществу модерна*. Она же дает возможность фиксировать признаки *постмодернистских* ориентаций, выражающих стремление к самореализации и «качеству жизни». Как считают ученые, в социокультурных характеристиках украинского общества отражаются процессы всех указанных выше цивилизационных сдвигов.

Ядром смысложизненных ценностей, где проявляется их модернистский и постмодернистский дискурс, выступают *цели достижения жизненного успеха и самореализации личности*. Они зачастую раскрываются в единстве терминальных и инструментальных ценностей. К первым могут быть отнесены личная свобода

и независимость, возможность развития, высокое служебное и общественное положение, профессиональная карьера и др. К инструментальным – предприимчивость, образованность, профессионализм, настойчивость в достижении цели, прагматизм, экономизм и другое.

Становление базовых жизненных смыслов происходит под воздействием множества факторов. Транзитивные траектории общественного развития, кризисные тенденции, трансформация институтов социализации, интеграционно-глобализационные процессы затрудняют формирование целостной и непротиворечивой ценностной картины мира студенчества [1]. Изменились социальные и культурные формы общественного бытия. В общественных практиках противоречиво проявляются инновационность и традиционность. Разрушение идеологических догматов, отсутствие устоявшейся общепринятой системы ценностей сформировали мировоззренческий индивидуализм и плюрализм.

Наряду с объективными факторами важную роль в конструировании содержания и диспозиции смысловых ценностей студенчества играют внутренние детерминанты. К наиболее значимым из них можно отнести социально-психологические особенности, деятельностные установки, социальное самочувствие студенческой молодежи.

Данное многообразие влияний обуславливает социокультурный плюрализм студенчества, фиксируемый исследователями. Он является прямым отражением социокультурной трансформации современного украинского общества.

Поколенческий анализ ценностных предпочтений, осуществленный социологами Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина в середине 1990-х – начале 2000-х годов, выявил ценностную дифференциацию украинского студенчества на основе социокультурных (цивилизационных) критериев. В результате кластерного анализа были выделены пять групп студентов.

1) «*Постмодернисты-прагматики*» – 4%. Главными ценностями для них являются экономическая независимость, семейное и материальное благополучие. Реализации этих ценностей способствует достаточно высокий уровень развития (по самооценкам) таких личностных качеств (инструментальных ценностей), как уверенность

в себе, стремление к самореализации, настойчивость, прагматизм. Одновременно для них менее всего характерны такие качества, как готовность поступиться собственным благополучием ради гражданского долга, общественных интересов.

2) *«Новые традиционалисты»* – 22%. Для них характерна ориентация на такие традиционные ценности, как семья, здоровье, хорошие, добрые отношения с окружающими людьми. Однако стремление к самореализации, а также такие модернистские качества, как инициативность, решительность, независимость в суждениях и действиях, творческий подход к делу, прагматизм, способность быть лидером, т. е. качества, актуализирующие достижение личностью поставленных перед собой целей («достижительские» ценности), выражены у представителей данной группы весьма слабо. В то же время им свойственны ориентации на такие модернистские и постмодернистские ценности, как экономическая независимость, материальное благополучие и личная свобода.

3) *«Модернисты-индивидуалисты»* – 24%. Они ориентированы на такие ценности, как здоровье, семейное благополучие, экономическая независимость, материальное благополучие, личная свобода, бытовой комфорт, самореализация, развитие своих способностей. При этом не представляется важным участие в общественной жизни.

4) *«Модернисты-коммуналисты»* – 32%. Им свойственны ориентации на ценности здоровья, семейного благополучия, экономической независимости, личной свободы, хороших отношений с окружающими людьми, образованности, развития своих способностей. Из инструментальных ценностей (качеств) у них, прежде всего, развиты добросовестность и ответственность. Готовность поступиться собственным благополучием ради гражданского долга выражена в этой группе больше, чем в остальных.

5) *«Постмодернисты-идеалисты»* – 18%. Они отличаются высоким уровнем ориентации на здоровье, развитие своих способностей, личную свободу, экономическую независимость. В оценке степени выраженности личностных качеств ими отмечен низкий уровень прагматизма [8].

Данный кластерный анализ показал, что в нем представлены все социокультурные (цивилизационные) типы ценностей и ценностных

ориентаций. При этом доминирует модернистский ценностный дискурс, традиционные и постмодернистские ценности выражены в существенно меньшей степени. Детерминирующими факторами индивидуализации и прагматизации ценностного сознания студенческой молодежи являются достаточно высокая материальная обеспеченность, высокоурбанизированный образ жизни и, что особенно важно, «когнитивная мобилизация», т. е. уровень образования, образовательный капитал родительской семьи.

Выводы

1. Широкий спектр теоретических интерпретаций студенчества связан с его особой ролью в воспроизводственных процессах общества, спецификой этапа социализации. Статус прединтеллигенции, обуславливающий высокий тонус участия в формировании интеллектуального, инновационного потенциала общества, предопределяет интерес исследователей к изучению сущностных характеристик студенческой молодежи. Наиболее продуктивными в понимании студенчества как целостного социального феномена являются подходы, рассматривающие его как социальную субъектность и как социокультурную общность.

2. Студенчество – это социокультурная общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений. В образовательном поле они осваивают социальные роли в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, они создают свой специфический символический и предметный мир и являются мощным ресурсом развития общества.

3. Становление субъектности студенчества в новых социокультурных условиях характеризуется динамично изменяющимися смысложизненными ценностями и ценностными ориентациями в образовании, послевузовском профессиональном самоопределении, достижении жизненного успеха.

В трансформации ценностных ориентаций произошли позитивные изменения, но их развитие сдерживается сложной социально-

економічної ситуацією в країні, політичними кризами. Студентська молодь стає все більш самостійною в виборі свого життєвого шляху, більш незалежною. Разом з тим, утверджуються такі її якості, як індивідуалізм, прагматизм, критичність. Представлення про життєвий успіх пов'язуються з самореалізацією, кар'єрою, матеріальним благополуччям, незалежністю і свободою. Вище освіта цінується не як передумова отримання професійних і культурних компетенцій, а як можливість отримати в подальшому престижну роботу.

Рівноважне проявлення термінальних і інструментальних ознак цілей досягнення життєвого успіху і самореалізації особистості передбачають амбівалентний характер ціннісного свідомості студентства, роблячи його відкритим для реалізації альтернативних стратегій розвитку – конформної або інноваційної.

Список рекомендуємої літератури

1. Українське суспільство 1992–2010. Соціологічний моніторинг / під ред. В. Ворони, М. Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2010. – 636 с.
2. Добренков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2005. – Т. 8: Социология и образование. – 1040 с.
3. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с.
4. Луков В. А. Концептуализация молодежи в XXI веке: новые идеи и подходы / В. А. Луков // Социол. исслед. – 2012. – № 1, 2.
5. Ціннісні орієнтації сучасної молоді України (за результатами досліджень): Інформаційна брошура. – К. : СПД Соколянський А. Ю., 2011. – 23 с.
6. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної аномії / Н. Паніна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.
7. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарики, 2002. – 541 с.
8. Сокурская Л. Г. Студентство на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
9. Соціологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2008. – 455 с.
10. Студенты – образ будущего. Международное исследование Института

Горшенина, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://institute.gorshenin.ua/tags/183_students_obraz_budushchego.html

11. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с. – Разд. 7.1.

12. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / за ред. В. А. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.

13. Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «ГОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с.

14. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512. – Загол. з екрану.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные методологические подходы к анализу студенчества как социального феномена.
2. Какие факторы определяют главные группообразующие характеристики студенчества?
3. Какие концепции дают целостное представление об изучаемой категории молодежи, ее ценностном мире и деятельностных установках, проекциях развития?
4. Раскройте социологическое понятие студенчества.
5. В каких формах и видах деятельности проявляется социальная субъектность студенчества?
6. Опишите спектр мотивационных установок молодежи в выборе образования, отношении к высшему образованию. Как они коррелируют с ценностями послевузовского профессионального самоопределения?
7. Проанализируйте статусные характеристики студенческой молодежи.
8. Какова специфика и динамика смысловых ценностей современной студенческой молодежи?
9. Как в студенчестве выявляется ценностная дифференциация на основе социокультурных (цивилизационных) критериев?

Темы реферативных сообщений

1. Университет как пространство реализации социальной субъектности студенчества.

2. Новые формы обучения студентов.
3. Роль образования в формировании гражданской компетентности студентов.
4. Академическая мобильность: структура и направления студенческой миграции.
5. Траектории профессиональной самореализации в послевузовском трудоустройстве выпускников.
6. Социальные и психологические характеристики студентов на этапе социализации в вузе.
7. Влияние ресурсов культурного и символического капиталов выпускников высших учебных заведений в достижении жизненного успеха и самореализации.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Высшее образование в современной Украине: социальный лифт или социальный парашют?
2. Зачем студенту научно-исследовательская деятельность?
3. Почему университетский диплом теряет рыночную ценность?

Тема IX. САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

План лекции

1. Самообразование как социальный феномен: сущность и функции.
2. Развитие самообразования в контексте социокультурной динамики.
3. Трансформация характера самообразования в информационном обществе.
4. Потенциал основных подходов к изучению самообразования.

Изменение парадигмы образования как ответ на определенные общественные потребности затрагивает самообразование, всегда остававшееся составной частью общего процесса освоения опыта и знаний, накопленных людьми. На каждом этапе его развития по мере совершенствования всего процесса образования появляются новые аспекты этой проблемы, связанные с изменением содержания данного вида деятельности в целом, постановкой новых задач, расширением круга субъектов.

Условия развития современного общества, становление информационной эпохи по-новому определяют социальный смысл самообразования. Оно получает статус массового социального явления, неотъемлемого компонента деятельности многих социальных групп и образа жизни их членов.

Повышение роли самообразования, как отмечают исследователи [3], обусловлено, во-первых, глобальными изменениями, связанными с переходом от постиндустриального к информационному обществу, предполагающему в качестве ведущего вида деятельности работу человека с информацией. Во-вторых, в условиях современных рыночных отношений актуализируется ценность самообразования как инструмента социальной мобильности. В-третьих, самообразование

превращается в один из приоритетных элементов образа жизни ряда социальных групп, способствуя изменению их места и роли в социальной структуре общества. И, наконец, самообразование является одним из основных факторов и показателей совершенствования личности, а следовательно, и общества.

Диалектика процессов образования и самообразования приводит к автономизации последнего в качестве самостоятельного социального феномена. Его доминирование в развитии образования как социального института и вида деятельности обуславливает интерес к его социологическому исследованию.

Самообразование как социальный феномен: сущность и функции

Самообразование определяется рядом характеристик – содержательного и формального, социального и индивидуально-личностного плана. По форме это субъективный процесс, но по цели и содержанию обусловлен потребностями социального развития. Содержательный аспект предусматривает, прежде всего, соответствующий уровню развития общества характер знания, отвечающий современной науке и по содержанию, и по языку, и по форме подачи.

Существуют различные подходы к определению сущности самообразования. Так, философская трактовка самообразования носит процессуальный характер. О самообразовании как процессе идет речь, когда он представляет собой сознательные, целеустремленные действия личности, направленные на самосовершенствование, то есть действия, в которых человек выступает активным субъектом самообразования. Следовательно, самообразование – это самодетельность человека или его свободная деятельность, являющаяся средством его самореализации [14]. Это осознанная целеустремленная деятельность, направленная на самосовершенствование в соответствии с социальными и индивидуальными ценностями, ориентациями, интересами, целями, складывающимися под воздействием условий жизни, процесс, «...представляющий собой важный аспект перестройки сознания, суть которого заключается не просто в получении нового знания, в осознании ценности цели, программы деятельности, а в том, чтобы эти новые знания, умения, навыки питали творческую деятельность» [15, с. 81].

При достаточно развитом самосознании личность из объекта внешних воздействий постепенно превращается в субъект управления своим поведением.

То есть, с философской точки зрения, самообразование – это процесс познания, результатом которого выступают новые знания. Основными характеристиками самообразования являются: 1) внутреннее осознание необходимости; 2) внутренняя свобода личности; 3) целенаправленность; 4) самореализация.

В психологической литературе самообразование рассматривается как деятельность, связанная с самоорганизацией – способностью личности организовать себя и свою деятельность, т. е. самостоятельно ставить цель и задачи деятельности, выбирать способы их достижения, определять свое поведение во времени, осуществлять самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию (В. Н. Козиев). Психологи подчеркивают, что цель может быть дана субъекту извне: в виде требований, указаний и т. д. или продуцироваться им самим. В первом случае эффективность реализации всецело зависит от ее внутреннего принятия личностью, когда предложенная цель совпадает с его мотивационной сферой. В самообразовательной деятельности действует второй вариант постановки цели, поскольку самообразование – это самоорганизованный и самоуправляемый процесс познания (А. М. Матюшкин).

В педагогике сложилось понимание самообразования как глубоко осознанной творческой деятельности по овладению способами познавательной, коммуникативной и других видов деятельности, приобретению на этой основе необходимых знаний, навыков, умений. В самообразовании человек и субъект, и объект деятельности, что вызывает активную рефлексию и определяет своеобразие структурных компонентов этой деятельности. К ним относятся целеполагание, внутренняя потребность в самообразовании, самоорганизации познавательной деятельности. Следовательно, это «целенаправленный, систематический, познавательный процесс формирования личности с осознанием средств в достижении целей, исходя из общественных интересов и личностных потребностей, с учетом внутренних стимулов обучаемых, стремящихся к самостоятельному приобретению знаний» [16, с. 18].

Таким образом, понятие «самообразование» многими исследователями (философами, психологами, педагогами) трактуется в двух аспектах: в теоретическом – как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью, и в практическом – как процесс целенаправленного освоения человеком социокультурного опыта, интеллектуального развития, повышения его профессионального уровня. Исходя из этого, самообразование выступает, с одной стороны, как составная часть самовоспитания, самосовершенствования личности, а с другой – как основной метод продолжения образования, средство непрерывного образования.

С социологической точки зрения, самообразовательная деятельность осознается как проблема общесоциального уровня, как формула устойчивого развития социальной системы. Дефиниция самообразования рассматривается как внутренне присущая социальной организации способность, движимая: а) инстинктом самосохранения; б) мотивацией к образованию, выражающейся потребностью в саморазвитии.

В рамках социологического подхода современному пониманию отвечает определение самообразования как вида свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующегося свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение как духовных потребностей личности, так и потребностей в ее социализации и самореализации [8, с. 137]. Данное определение содержит в себе не только сущностно-содержательную характеристику самообразования, но и указание на его функции, субъект, предназначение (цель).

С позиций понимания самообразования как вида непрерывного образования следует использовать категорию «информальное образование», предложенную Б. С. Гершунским [17]. Это, по мнению ученого, один из действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе непрерывного образования через повседневную жизнедеятельность человека (общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д.). Эту сферу образования по существу человек творит для себя сам, то есть образовательные

потенциалы общества он превращает в действенные факторы своего развития. В качестве источников знания и опыта выступают в этом случае семья, улица, ближайшее окружение, СМИ. По данным ЮНЕСКО, 85% работающего населения приобрели необходимые для работы знания и умения за рамками формального обучения.

Все это свидетельствует о том, что самообразование как элемент непрерывного образования представляет качественно новый уровень развития личности, позволяющий эффективно решать современные социально-экономические задачи, воспроизводить изменяющуюся социальную и профессиональную структуру общества.

Условием реализации самообразования является коммуникативный аспект. Активность личности в выборе и формировании пространства самообразования – одна из его существенных характеристик как вида коммуникативной деятельности.

Важное значение имеет субъектный параметр самообразования. Использование микро- и макроподходов выявляет несколько уровней регуляции этой деятельности: индивидуально-личностный, групповой и социетальный (уровень крупных социальных систем, включающий общество в целом). На индивидуальном уровне самообразование как вид деятельности определяется потребностями, целями, интересами личности как субъекта самообразования. Социальная группа является носителем типичных стратегий самообразовательной деятельности, которые задаются через систему групповых норм и социальных ролей, и это позволяет говорить о социальной группе как о субъекте самообразования. Крупные социальные системы (семья, общественное производство и др.) порождают исторически востребованные и социокультурно обусловленные технологии самообразования, поэтому социум – и носитель самообразования, и его социальная среда. В этом проявляются роль и значение индивидуальной самообразовательной деятельности для социальной группы и общества в целом, с одной стороны, а с другой – зависимость самообразовательных процессов от социальных условий.

Алгоритм взаимодействия субъекта самообразования и социального контекста (их гармоничное сочетание или противостояние) определяет выбор *самообразовательных стратегий* личности, которые могут формироваться в двух направлениях. Первое –

интерактивное, когда самообразование как способ саморазвития личности не сливается с институционально одобряемыми видами деятельности, а институциональные механизмы – нормы, требования – интериоризируются личностью в той мере, в какой выступают условием ее развития. Второе направление – *институциональное*, когда самообразовательная деятельность идентична институционально одобряемой и институциональные средства выступают основным пространством самообразования. Данные модели демонстрируют достаточно высокий уровень развития самообразования, представляющего собой мотивированную, целенаправленную, осознанную деятельность.

Существуют и так называемые фоновые модели самообразования, когда при сниженной потребности личности в самовыражении институциональные нормативы и требования, обуславливающие ее поведение, играют роль средства отчуждения. Между перечисленными моделями возникает большое видовое многообразие, на разных этапах жизнедеятельности личности проявляются те или иные формы.

При выделении *видов* самообразования используются различные критерии. Это, прежде всего, временная локализация: самообразование может осуществляться либо в рабочее, либо в свободное время (при этом самообразование в рабочее время, как правило, связано с достижением каких-либо профессиональных, производственных целей и задач). По критерию направленности самообразования можно говорить о таких его видах, как профессиональное и общеразвивающее самообразование, которые связаны с достижением тех же, что и в первом случае, целей: производственно-профессиональных, общегуманитарных, культурных и т. д.

С точки зрения пространственной локализации, самообразование может осуществляться на работе, дома, в общественных учреждениях, предназначенных для этой деятельности (библиотеки и т. д.). Можно также говорить об институционализированном и неинституционализированном самообразовании. В первом случае имеется в виду наличие учреждений и организаций, обеспечивающих процесс самообразования именно в них; во втором – этот процесс протекает вне рамок таких учреждений и организаций, то есть в контексте повседневности.

В зависимости от сфер реализации самообразование строится по деятельностно-видовому принципу. На основании этого различают профессиональное, политическое, правовое, экономическое, экологическое, религиозное, художественно-эстетическое, этическое, общекультурное и другие виды. Среди содержательных критериев – целевые, показывающие, ради достижения каких целей осуществляется самообразование. Эти цели могут относиться к профессиональному росту, повышению культурного уровня, выходу на новые рубежи осведомленности в какой-либо сфере знания. Выделение видов самообразования в соответствии с его целями может быть довольно широким по спектру. Еще один, значимый для социолога критерий классификации видов самообразования, – возрастной, в соответствии с которым определяются особенности самообразования детей, подростков, молодежи, взрослого населения.

Изучение существующих в рамках социологического подхода понятий самообразования позволило выделить его *сущностные характеристики* [18], дающие возможность составить достаточно целостное представление о данном феномене.

Итак, самообразование – это:

- вид свободной, творческой деятельности;
- внеинституциональная деятельность;
- компонент образования, вид специально организованной, институциональной деятельности;
- вид непрерывного образования;
- способ самоконструирования личности.

Являясь компонентом системы образования, самообразование в определенной мере реализует ее функции. Однако особенности самообразовательной деятельности, ее направленность на саморазвитие и самореализацию личности предполагают специфические функции самообразования [19]:

- *общеобразовательной и профессиональной подготовки* (приобретение знания общеобразовательного уровня и профессиональной направленности, формирование творческого мышления, критического отношения к прошлому опыту, стереотипам анализа и обобщения явлений и процессов жизни в природе и обществе);
- *общекультурного развития* (удовлетворение познавательно-

интеллектуальных, моральных, эстетико-художественных и других духовных потребностей, которые составляют личностный потенциал);

– *оптимальной организации свободного времени* (превращение самообразования в осознанное, социально и индивидуально полезное использование свободного времени);

– *компенсационная* (преодоление дисгармонии между различными сферами, отраслями знаний личности);

– *амортизационная* (налаживание конструктивного диалога между родителями и детьми);

– *адаптационная* (адаптация человека к окружающей среде);

– *терапевтическая* (преодоление отчуждения от труда, власти, собственности);

– *обучения навыкам самообразовательной деятельности*.

Вместе с тем, в современном социальном дискурсе наблюдается расширение функций самообразования.

Особое значение наряду с обучающей функцией имеет функция *социализации*, поскольку ее цель – оказывать опережающее влияние на формирование таких качеств личности, которые отвечали бы времени. Актуализируется *регулятивная* функция, так как в процессе самообразования личность меняется сама, идентифицируя себя с определенными социальными ролями и статусными характеристиками.

В современной культурной ситуации самообразование, выполняя *культуротворческую* функцию, настраивает, обогащает духовную жизнь личности. Это необходимое, постоянное слагаемое культурного, просвещенного человека, занятие, которое сопутствует ему всегда.

Приобретает особую значимость *коммуникативная функция*, которая на уровне личности обеспечивает саморегуляцию субъектом самообразования своего индивидуального запаса знания и коммуникативного пространства, а на уровне общества – регуляцию процессов социальной коммуникации.

Все перечисленные функции взаимодополняют одна другую, осуществляются в единстве и взаимодействии. В свою очередь, самообразование как вид деятельности реализуется через эти универсальные функции и позволяет личности ставить и решать соответствующие жизненным потребностям задачи. Все зависит от

личностных приоритетов, видов деятельности, в которые включен человек, общих условий и конкретных ситуаций его жизнедеятельности.

Приведенные выше функциональные и видовые характеристики самообразования служат важными ориентирами в социологическом изучении проблематики образования в целом, в социально-практической деятельности по развитию сферы образования в современном обществе.

**Развитие
самообразования
в контексте
социокультурной
динамики**

Историческая ретроспектива процессов становления самообразования как социального феномена показывает его социокультурную обусловленность.

В доиндустриальном обществе самообразование выступало как сопутствующее жизнедеятельности социума, имело коммуникативный межличностный способ реализации и являлось носителем интегративных социальных целей. Коренные изменения самообразования возникают с углубившимся разделением умственного и физического труда, в результате которого оно выделяется из всей системы жизнедеятельности в качестве самостоятельного вида деятельности. Это сопровождается процессами личностного самопознания, формированием личности, ориентированной на решение проблем внешнего мира. В противовес данной технологии выступали религиозные стратегии самообразования. Именно религиозная образовательная и самообразовательная деятельность в доиндустриальную эпоху являлась одной из самых влиятельных форм саморегуляции знания.

В индустриальном обществе самообразование окончательно сформировалось в качестве самостоятельного вида деятельности, имеющего массовый характер и уже свойственного целым социальным группам. Этому способствовал ряд характеристик общества индустриального типа и в первую очередь утверждение приоритета личности и ее независимости от общества в качестве важнейшей ценности. Такие характеристики духовной сферы, как развитие образования и формирование национальных культур, дифференциация духовной жизни общества, усложнение систем коммуникации, появление СМИ, плюрализация общественного сознания и идеологии,

стали факторами развития сферы знания и, соответственно, самообразования как механизма ее регуляции. Рост промышленного производства, высокая степень разделения труда, углубление социальной дифференциации и процессы формирования социальных отношений на основе профессиональных, классовых, имущественных связей также стали социально-экономической базой самообразования.

Именно в этот период формируется профессиональное самообразование как самостоятельный вид деятельности. Развитие науки и образования приводит к усложнению знания, средств и способов его передачи. Формирование техносреды предъявляет новые требования к самообразовательной активности, являющейся показателем уровня освоения личностью передовых технологий и оптимальности ее включения в информационное пространство.

Доминирующие в индустриальном обществе технологии самообразования можно свести к нескольким моделям. Это техноцентристская модель, которая связана с формированием и социальной регуляцией профессиональной сферы знания личности и социальной группы. Деятельность здесь ориентирована на конкретный практический результат, итогом самообразования становится конкурентоспособность его субъекта, что трансформирует самообразовательные стратегии, придавая им явно выраженную прагматическую направленность. Изменяется социальная роль самообразования, образованность как его результат теперь напрямую связывается с самореализацией в труде, с практическим применением знаний в профессиональной сфере. Вместе с тем, техноцентристская модель самообразования – это способ адаптироваться к динамике развивающегося мира, она отвечает экзистенциальным потребностям выживания человека и воспроизводит тот тип личности, который сможет приспособиться к новым социальным условиям.

Другая, исторически более ранняя – культуроцентристская модель самообразования представляет собой регуляцию индивидуального знания и механизм его соотнесения с групповым и социальным знанием. Ее цель – субъективно добытое, индивидуализированное знание и позитивная динамика индивидуальных качеств личности.

В целом же в рамках индустриальных технологий самообразования индивидуальные самообразовательные стратегии довольно

многообразны. Их отличительные черты – дифференциация и специализация. Технологии дифференцированы по естественным половозрастным, социокультурным, духовным, классовым, статусным, социально-экономическим, профессиональным, квалификационным и другим характеристикам.

Переходя к рассмотрению постиндустриальных черт самообразования, отметим, что они определяются, с одной стороны, противоречиями индустриальной эпохи, с другой – стремлениями к их преодолению. Концепции качественно нового этапа общественного развития несут в себе ряд позиций, ориентированных на коренное преобразование самообразовательной деятельности: приоритет общечеловеческих ценностей, преодоление противостояний человек-природа, человек-культура, человек-общество, формирование нового информационного типа культуры, а в связи с этим и нового типа трудовой деятельности человека, ориентированного на работу с информацией, создание глобальной идеологии, необходимости партнерства в борьбе за выживание человечества, ведущее положение теоретического знания как основы политики и источника нововведений и др.

Глобальные процессы индустриализации, информатизации общества приводят к углублению и усложнению процессов социальной дифференциации; возникающие передовые технологии способствуют появлению новых профессий, требующих более высокой квалификации и серьезной подготовки. Следовательно, образование и самообразование превращаются во все более выраженный дифференцирующий фактор в социальной структуре общества.

**Трансформация
характера
самообразования
в информационном
обществе**

Переход к информационному обществу связан с резким возрастанием роли, значения и распространения различных форм образования. Это приводит к качественным изменениям социальной структуры. Как отмечают британские социологи Д. и Дж. Джери, характеризуя информационное общество как базирующееся на производстве нового знания, «основанные на знаниях профессиональные группы и группы занятости все более преобладают в рамках классовых структур обществ» [20, с. 57]. Сроки обновления фундаментального

образования резко сократятся, что повлечет возрастание необходимости в таком обновлении, а следовательно, обусловит перенос акцентов на самообразовательную активность.

Таким образом, информационное общество ведет к трансформации образа жизни людей. В этом обществе резко возрастает роль таких видов деятельности, как образование и самообразование, поскольку становится очевидным, что именно они обеспечивают превращение информации в знания, которые сами, в свою очередь, могут приводить к их расширению и обновлению, имеющему не только индивидуально-теоретические, но и социально-практические последствия. Знание, в которое информация трансформируется благодаря образованию как средству, инструменту этого превращения, является самым подвижным ресурсом, источником обогащения не только индивида, но и общества.

Социальная обусловленность происхождения и развития самообразования оказывает все большее влияние на развитие общества в целом, выступая условием формирования нового отношения к информации, знанию, коммуникации, то есть основным компонентам информационного общества. В связи с этим отчетливо проявляется тенденция, согласно которой стихийно протекающие самообразовательные процессы получают более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве творческой составляющей деятельности человека будет постепенно занимать приоритетные позиции. Данная тенденция обусловлена проникновением новых информационных технологий в жизнь общества, социальных групп и индивидов. Эти технологии могут трактоваться в широком и узком смыслах [21]. В первом они представляют собой способы и методы деятельности человека (социальных групп, общностей), базирующиеся на производстве, воспроизводстве, распространении и потреблении информации (знаний) с целью достижения поставленных целей и задач. Однако использование технологий самообразования в информационную эпоху предполагает второе (узкое) их понимание, связанное с компьютерами, электронными средствами связи, автоматизированными системами обработки данных.

Переход к информационному обществу привел к распространению

так называемой «экранной культуры» [3, с. 112]. Если «книжный» тип самообразования, сформировавшийся ранее, реализуется в рамках взаимодействия с книгой, печатным или письменным текстом, то «экранный» тип предполагает комплексный вид коммуникации. Экран компьютера позволяет осуществить текстовую, графическую, аудиовизуальную, межличностную самообразовательную деятельность. Новейшие информационные технологии трансформируют способы реализации самообразования, обеспечивая доступность информации, облегчая ее поиск, предоставляя инструментальные средства работы с ней (логические, статистические, математические и др.). Таким образом, компьютерные технологии обеспечивают доступность и разнообразие информации, актуализируют самообразовательные процессы в различных сферах жизнедеятельности.

Технологические новации компьютеризации образования и расширения широкополосного доступа Интернета существенно меняют возможности развития человека в XXI веке. Однако вопрос сосуществования в Интернете не столько технический (Интернет как глобальная сеть компьютерных сетей), сколько социальный (Интернет как средство глобализации социальных связей) и социокультурный (Интернет – всемирная библиотека знаний, место повседневного взаимодействия культур).

Появляется все больше и больше полезных информационных ресурсов, позволяющих ценить Интернет как источник самообразования. Поэтому на этом этапе перед человеком возникает стратегическая цель – освоить современные принципы и технологии эффективной работы с информацией.

Эти изменения приводят к обновлению технологий самообразования: если в традиционной образовательной системе самообразование происходило путем чтения книг, то новые технологии привели к развитию множества таких методов, при которых обучающийся самостоятельно взаимодействует с образовательными ресурсами. В качестве источников информации используются интерактивные журналы, которые представляют собой периодические журналы, распространяемые через компьютерные сети. Современная сетевая информационная среда Интернет любому ее пользователю предоставляет в распоряжение огромное количество открытых

информационных ресурсов и сетевое программное обеспечение, социальные сетевые сервисы, что способствует формированию творческого и критического мышления, толерантности, исследовательской деятельности.

Информационное мировоззрение, в отличие от информационной грамотности, ограниченной технологической стороной познания, играет в жизни человека существенную мотивационную роль. Оно формируется на протяжении жизни по мере накопления опыта работы с информацией и включает в себя: а) представление об информации; б) освоенные знания о роли информации в жизни человека и общества; в) освоенные знания и выводы из собственного опыта о роли информации в развитии личности; г) модели цикла информационной деятельности (сбор – обработка – представление информации); д) этику информационных взаимодействий в разных общественно-экономических формациях и социальных группах.

Информационная культура, выполняя регулятивную, познавательную, коммуникативную и воспитательную функции, обеспечивает человеку адаптацию к весьма динамичным переменам в современной информационной среде.

Концептуальная модель самообразования в информационном обществе может быть выражена как непрерывно доступный, не регламентированный в пространстве и во времени самостоятельного обучения, с произвольным выбором траектории процесс овладения знаниями, социокультурным опытом, специальностью.

Такое видение сущности самообразования соответствует направлениям мировой информационной и образовательной политики (что отражено и в Законе Украины «О высшем образовании» (2014 г.), во главу угла которой ставится не технология, даже не сама информация, а человек и его умение эффективно распоряжаться имеющейся информацией. Задача же образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить весь свой творческий потенциал, что подразумевает возможность реализации каждым своих личных планов, в том числе и самообразовательной деятельности.

Изучение различных осознанных форм саморазвития личности начинается с конца XIX – начала XX века. Во второй половине XX века осуществляются психолого-педагогические исследования

Потенциал основных подходов к изучению самообразования

проблем самообразования, самовоспитания, самосовершенствования личности, а в конце века уже разрабатываются философские и социологические аспекты их осмысления.

Теоретическое обоснование подходов к самообразованию представляет собой ряд философских, педагогических, психологических и социологических концепций.

Актуальность социологического исследования самообразования обусловлена, как уже указывалось, тенденцией его доминирования в развитии образования как социального института и вида деятельности. Изменение социального статуса самообразования предполагает необходимость обоснования его роли и места в социальных трансформациях, требуя систематизации имеющихся теоретических исследований.

Научное осмысление понятия самообразования происходит на двух уровнях: теоретическом, когда идет речь о понимании его содержания на уровне теоретического концепта, и на процессуальном, когда осуществляется анализ научных приращений в этом направлении.

Самообразование рассматривается в качестве социальной детерминанты процесса познания, что обусловлено рядом причин. С одной стороны, самообразование представляет собой форму организации и реализации процесса познания человека, выступая его социальной предпосылкой и условием осуществления, с другой – является способом самореализации субъекта в познавательной деятельности.

Это обуславливает особенности анализа самообразования. Как показывает их изучение и обобщение, *проблемное поле исследований* в данном направлении достаточно широко [8, с. 135; 5]:

- специфика социологического подхода к анализу самообразования;
- развитие самообразования в контексте социокультурной динамики;
- субъекты самообразования и анализ их специфических особенностей;
- виды и уровни самообразования, стратегии и технологии;
- социальные функции самообразования;
- взаимодействие самообразования с социальными институтами;

- специфика индивидуальных самообразовательных стратегий личности в социокультурном контексте;
- природа, содержание и функции самообразовательной активности личности, ее социальная детерминация в социально-профессиональных группах современного украинского общества и другие.

Поскольку перечисленные проблемы являются в той или иной мере предметом исследования социологии познания, социологии знания, социологии культуры, то существует их тесная связь с методологией социологического изучения самообразования.

В исследовании самообразования как индивидуально-личностного явления используется феноменологический подход. Это обусловлено тем, что самообразование напрямую связано с интериоризацией и воспроизводством знания, при этом оно может выступать в качестве автономного вида деятельности и сопутствовать институционально одобряемым либо осуждаемым формам поведения.

Самообразование как система может быть рассмотрено не только в качестве индивидуально-личностного феномена, но и как способ жизнедеятельности группового социального субъекта: социальной группы, общности, социума.

С точки зрения экзистенциально-антропологического подхода, возникает необходимость рассмотрения самообразования как вида коммуникативной деятельности, то есть межсубъектного и интерсубъектного (сам с собою) диалога в рамках как одного, так и разных исторических периодов, одной и нескольких культур. По определению Ю. Хабермаса, «фокус исследования переместился от когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности» [22, с. 58].

Основополагающими в методологии исследования самообразования выступают теоретические положения социологии образования. В первую очередь, по мнению Е. Шуклиной [13], это идея социальной обусловленности образования (восходящая к социологизму Э. Дюркгейма), состоящая в связи образования с потребностями социального развития, общественного разделения труда и достижения органической солидарности в обществе. Социологический анализ самообразования в этом направлении предусматривает изучение его роли и места в структуре образа жизни личности и системе жизнедеятельности социальных групп и общества, выявление его

социальных функций, связей с социальными институтами. При этом важным является рассмотрение данного феномена как вида деятельности социального субъекта, его социальной обусловленности.

Для понимания самообразования в качестве элемента образования существенное значение имеют институциональный, системный, деятельностный, субъектный, социокультурный подходы.

Так, если образование характеризуется как система, выполняющая определенные функции, то при рассмотрении самообразования как части, элемента образования используется системный подход. Одним из способов реализации системного подхода можно считать определение, данное В. Я. Нечаевым, который отмечает, что образование интегрирует различные виды учебной деятельности в единую систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества.

Процесс самообразования как вид непрерывного образования с позиции системного подхода представляет собой матрицу, состоящую из всех элементов системы в серии их взаимных коммуникаций, с учетом всех возможных решений. Это отображение цикла самообразования через механизм управления, с учетом всех альтернатив принятия решения.

Деятельностный подход к самообразованию предполагает видение его как процесса организованной деятельности людей, направленной на освоение накопленных ценностей культуры с целью воспроизводства личности, адекватной социальной природе данного общества (В. А. Дмитриенко, Н. А. Люрья). Такой способ исследования самообразования предусматривает анализ видов деятельности социального субъекта – прогностической, адаптивной, самореализационной, конструктивистской.

Предложенный Л. Н. Коганом социологический подход к образованию проводит идею тесной связи самообразования с культурой, прежде всего с интеллектуальной культурой, которая характеризуется не только объемом имеющихся у индивида знаний, но и отчетливым пониманием того, что он не знает, но должен узнать. В этом смысле интеллектуальная культура постоянно стимулирует самообразование и саморазвитие личности.

Рассмотрение самообразования с точки зрения структурно-

функционального подхода позволяет выделить его основные структурные компоненты. Первый из них, исходный, составляет процесс обучения, в результате которого индивиды овладевают не только знаниями, но и элементами культуры. Это положение подтверждает выдающийся американский социолог Т. Парсонс, отмечая, что «обучение в широком смысле означает включение стандартных элементов культуры в систему действий отдельного индивида» [23, с. 472].

В основе субъектного подхода лежит идея связи человека и его образования. Выделение субъектного, личностного фактора образовательного процесса особенно важно при изучении самообразования, поскольку основным его носителем является личность.

Согласно позиции Г. Е. Зборовского [3], социологический анализ образования должен осуществляться в интеграции различных общенаучных и социогуманитарных подходов к этому явлению. Он отмечает, что образование может изучаться как социальный институт, деятельность, ее определенный вид и способ, как уровень, процесс и как система.

Междисциплинарный подход дает возможность реализовать теоретико-методологические преимущества каждой из отраслей социологического знания в изучении различных аспектов самообразования.

С теоретической и практической точек зрения представляет интерес исследование проблем самообразования зарубежными учеными. Так, обращает на себя внимание биографический метод, его значение для социальных наук и самообразования. Опираясь на него, П. Бурдье рассказывает о своей жизни и считает ее своеобразным социальным экспериментом и воспроизведением социальной мобильности (интернат, переход из среды крестьян в среду университетской жизни высокого уровня интеллектуальности и интеллигентности). Новая среда создала новые компетенции и другие социальные качества, что сделало возможным релятивизацию ценностей разных сред в одном жизненном цикле. Главную роль здесь сыграло образование и самообразование.

Э. Морен в своем произведении «Наука с совестью» (1982) развивает мысль о решении проблемы самообразования в контексте

исторического прошлого и будущей перспективы, постоянно возвращаясь к объекту исследования, используя комплексный подход. Все это необходимо, как он полагает, для понимания процессов развития личности.

Анализ результатов социологических исследований российских и украинских ученых [4; 10; 11; 13] показывает, что самообразование в современном обществе рассматривается, в основном, как фоновая характеристика учебной либо досуговой деятельности и лишь в некоторых случаях осознается в качестве самостоятельного вида деятельности. Осознание сути самообразования, его ценности для личности и значения в ее становлении происходит очень индивидуально, обусловлено особенностями внутриличностного развития человека. При этом оно реализуется в том или ином социальном контексте и зависит от него. Одним из важнейших социальных пространств самообразовательной деятельности выступает семейное окружение. В рамках семьи закладывается фундамент самообразования личности, формируются, с одной стороны, индивидуальные способы и виды самообразовательной деятельности, с другой – типичные «родовые» самообразовательные стратегии. Характер семейных самообразовательных стереотипов влияет на формирование индивидуально-личностной модели самообразования.

В общественных науках в последнее время переосмыслено понятие субъекта образовательного процесса с акцентом на его активность в получении различного опыта в разных образовательных средах. Утверждается, с одной стороны, бесконечность личности в демонстрации личностных качеств, а с другой – использование этих качеств в получении результативных приращений в процессе обучения. Такая перспектива предусматривает человека-творца, который постоянно демонстрирует свои способности к развитию, самообразованию.

По мнению исследователей, в нынешних условиях возникает потребность более глубокого осмысления и социологического видения роли самообразования в жизни общества и личности. Нуждаются в научном анализе и разработке технологии и методики самообразования, выявление личностного потенциала самообразовательной активности, особенностей самообразовательной деятельности

в возрастных и профессиональных группах в условиях социальных трансформаций.

Характеристика современных проблем самообразования требует анализа тенденций его развития в Украине. Как считают отечественные исследователи [24], процесс самообразования должен разворачиваться путем решения ряда противоречий, характеризующих нынешнее состояние нашего общества, тенденции и перспективы его развития. Это внутренние и внешние проблемы. Первые охватывают понятия глобализации и антиглобализации, формирование всемирного рынка труда и защиты национальных интересов, культур, национальной идентичности. Противоречия современного мира отнюдь не способствуют формированию установки на самообразование как на фундаментальную ценность человеческой жизнедеятельности, а скорее заставляют думать о молниеносном успехе, который обеспечит выживание, элементарную адаптацию.

При определении перспективных тенденций развития самообразования также необходимо учитывать и такой противоречивый процесс, как интеллектуальное перераспределение мира, прежде всего, между «богатыми» и «бедными» странами. Другой аспект – перераспределение интеллекта между социальными стратами (появление особой страты – интеллектуалов). Самообразование и в этом плане не должно допустить конфликтной стратификации. И последний аспект – перераспределение между сферами знаний и сферами практики. Здесь самообразование призвано готовить человека к жизни в постоянно трансформирующемся обществе, к выполнению социальных функций, к деятельности в сфере производства независимо от его изменения и инновационных технологий.

Выводы

1. Современные социальные трансформации обуславливают становление новой парадигмы образования, характеризующейся перераспределением акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную. Это актуализирует рассмотрение самообразования как социального феномена, имеющего большое значение как для общества в целом, так и для личности и отдельных социальных групп, общностей.

2. Исследование самообразования как социального феномена позволило выделить соответствующие современному пониманию его сущностные характеристики: как вида свободной, творческой деятельности; внеинституциональной деятельности; компонента образования, институциональной деятельности; вида непрерывного образования; способа самоконструирования личности.

3. В рамках социологического подхода самообразование трактуется как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение как духовных потребностей личности, так и потребностей в ее социализации и самореализации. Данное определение содержит в себе не только сущностно-содержательную характеристику самообразования, но и указание на его функции, субъект, цель.

4. Историческая ретроспектива процессов становления самообразования как социального феномена показывает его социокультурную обусловленность. Информационная революция, коренным образом преобразуя всю систему социальных отношений, трансформирует и самообразовательные процессы, создавая новый тип технологий самообразования, которое постепенно занимает приоритетные позиции.

5. В современных условиях возникает потребность более глубокого осмысления и социологического видения роли самообразования в жизни общества и личности. Нуждаются в научном анализе и разработке технологии и методики самообразования, выявление личностного потенциала самообразовательной активности, особенностей самообразовательной деятельности в возрастных и профессиональных группах в условиях социальных трансформаций. Междисциплинарный подход позволит реализовать теоретико-методологические преимущества каждой из отраслей социологического знания в изучении различных аспектов самообразования.

Список рекомендуемой литературы

1. Абакумова Е. Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе [Электронный

ресурсе] / Е. Б. Абакумова // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф., 2012. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/red/archive/59/2474/>.

2. Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Зборовский Г. Е. Образование как ресурс информационного общества / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2005. – № 7. – С. 107–113.

4. Лобанов Ю. И. Самообразование: возможности, ресурсы и технологии / Ю. И. Лобанов, В. В. Анненков // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – 2008. – № 11. – С. 1–64.

5. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х. : Право, 2006. – 254 с.

6. Подольская Е. А. Парадигма современного образования: корректировка в ответ на вызовы времени / Е. А. Подольская // Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской ; [авт. кол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – С. 223–281.

7. Смирнов А. В. Самообразование в развивающейся системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / А. В. Смирнов // Вестн. ОГУ. – 2011. – № 6 (125)/июнь. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2011_6/9.pdf

8. Социология образования : учеб. пособие для вузов / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с.

9. Соціологія освіти : навч. посіб. для студ. ВНЗ / за ред. І. М. Гавриленка. – Кн. 2. – Запоріжжя, 2009. – 287 с.

10. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 405 с.

11. Шахова И. Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ [Электронный ресурс] / И. Н. Шахова. – Режим доступа: http://dissland.com/catalog/samoobrazovanie_kak_kommunikativnoe_vzaimodeystvie_sotsiologicheskij_analiz.html.

12. Шуклина Е. А. Вопросы методики социологического исследования самообразования / Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2000. – № 10. – С. 109–118.

13. Шуклина Е. А. Теоретико-методологические основания социологического изучения самообразования / Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 29–39.

14. Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев. – М. : Мысль, 1986. – 287 с.

15. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении (Опыт теоретического и экспериментального исследования) / Л. А. Ростовецкая. – Ростов н/Д, 1995.
16. Терехова Н. В. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов / Н. В. Терехова. – М., 2000.
17. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.
18. Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика / Е. А. Шуклина. – Екатеринбург, 1999.
19. Лозовой В. А. Самообразование личности как социальная проблема и отрасль социологического знания / В. А. Лозовой // Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков, 2003. – С. 312–336.
20. Джери Д. и Дж. Большой толковый социологический словарь / Д. и Дж. Джери. – М., 1999. – Т. 2.
21. Зборовский Г. Е. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.
22. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1993. – Т. 1. – № 4.
23. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем. Действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль : тексты. – М., 1996.
24. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднання Європи ХХІ ст. / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2012. – 1099 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте самообразование по форме, цели и содержанию.
2. Почему самообразование рассматривается как социальный феномен?
3. Назовите существенные характеристики самообразования в рамках социологического подхода.
4. Каковы основные функции самообразования?
5. По каким критериям можно классифицировать виды самообразования?
6. Назовите основные подходы к исследованию самообразования.
7. В чем проявляются особенности самообразования в условиях информационного общества?

Темы реферативных сообщений

1. Социальная регуляция самообразования институтами образования, производства, науки, семьи.
2. Роль самообразования в развитии личности.
3. Индивидуальные самообразовательные стратегии личности: формы, направления и возможности реализации.
4. Самообразование как инструмент социальной мобильности социальных групп и личности.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Самообразование как основа успешности человека.
2. Самообразование: терминальная или инструментальная ценность?
3. Формирование мотивации самообразования у студентов.
4. Роль межличностной коммуникации в формировании стратегий самообразования студентов.
5. Самообразовательная деятельность в современном информационном пространстве: положительные и отрицательные эффекты.

Тема X. «НЕФОРМАЛЬНОЕ» ОБРАЗОВАНИЕ

План лекции

1. Невидимые реалии образования как предмет научного анализа: исторический экскурс в разработку проблематики, современные тенденции американской и западноевропейской научной мысли.
2. Проблематика неявной педагогики в советской и постсоветской науке: скрытая учебная программа и образовательная среда учебного заведения.
3. Скрытая учебная программа и тексты образования.
4. «Неформальное» образование: терминологический ряд и функции.

Начиная лекцию, считаем необходимым сделать оговорку относительно названия рассматриваемой в ее рамках темы. Под «неформальным» образованием мы будем понимать не совсем то, о чем говорят трактовки современных педагогических словарей и глоссариев образования¹, закладывая в это словосочетание не совсем привычный смысл. Ни для кого не секрет, что процесс образования и его результаты – это не только получение определенных

¹ *Неформальное образование* – любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. Неформальное образование играет важную роль в обучении детей и взрослых, не имеющих возможности посещать школу. Примерами неформального образования являются: общинные учебные центры, группы грамотности для взрослых, обучение трудовым навыкам, профессиональная подготовка прямо на рабочем месте, курсы обществоведения и непрерывного образования молодежи и взрослых в развитых и развивающихся странах, высшее неформальное образование. Основные отличия неформального образования от формального: обучение с учетом потребностей, связь с практикой, гибкие программы, гибкое расписание с возможностью выбора места проведения занятий [Меморандум ЮНЕСКО о неформальном образовании, с. 1].

знаний, умений, навыков и компетенций по конкретным учебным предметам (дисциплинам), которые изучаются согласно официальной учебной программе, базовому стандарту образования. Практически каждый современный человек проходит через жернова образования. Для многих из нас учебное заведение становится «вторым домом», который не только учит, но и воспитывает, прививает ценности, защищает, а также «нормализует» и «стандартизирует» наши действия, контролирует нашу жизнь, даже когда мы находимся за его стенами. В этом «втором доме» встречаются люди, с которыми мы становимся близки до самых последних дней нашей жизни: друзья, «вторые половинки», мудрые и заботливые наставники. Известный американский социолог Энтони Гидденс указывает на тот факт, что в учебном заведении многим аспектам поведения индивиды обучаются на *неформальном* уровне. Учебные заведения и педагоги (учителя, преподаватели) могут рассматриваться как «распространители» опыта, инкорпорированного в их практическую деятельность, которая не является формальной (декларируемой, документально регламентированной). Существует набор ценностей, установок и принципов, которые преподносятся в процессе обучения неявным образом, как бы вне официальной учебной программы, что дает основания для выделения двух форм образования: явной (формальной, официальной) и неявной (неформальной, неофициальной). Именно поэтому данный параграф и получил название «Неформальное образование», потому что речь пойдет о неявных, скрытых, латентных процессах образования, представляющих его неформальную сторону.

Невидимые реалии образования как предмет научного анализа: исторический экскурс в разработку проблематики, современные тенденции американской и западноевропейской научной мысли

С целью научного описания этой «обратной» стороны образования западные социальные педагоги и социологи образования вводят новый термин – «скрытый куррикулум», который в русскоязычной версии имеет несколько интерпретаций: неявная или имплицитная педагогика, скрытая или латентная учебная программа, скрытый учебный план. Анализ соответствующей литературы показывает, что все перечисленные термины обычно употребляются как синонимы. Именно поэтому, делая обзор трудов

и публикаций, посвященных «неформальному» образованию (в нашей трактовке данного понятия) и содержащихся в них идей, мы также будем употреблять все эти термины как синонимы. При этом, прекрасно отдавая себе отчет в том, что «педагогика» – это не то же самое, что «учебная программа» или «учебный план», в конце данного параграфа все же попытаемся выстроить четкую понятийную схему, которая поможет упорядочить знания о предмете нашего рассмотрения.

Термин «скрытая учебная программа» (*hidden curriculum*) вводится в научный оборот представителями критической педагогики с целью раскрытия механизмов формирования человека в соответствии с целями общества, которые не задействуются официальной программой обучения [30]. *Официальная учебная программа* представлена совокупностью различных документов (базовый учебный план, утвержденный соответствующими государственными органами, рабочие учебные программы по отдельным предметам (курсам), утвержденные и заверенные администрацией учебного заведения и т. п.). Она преследует цели, которые ставит перед образованием государство, которые четко прописаны и задокументированы, всем ясны и понятны, а именно: а) обеспечение преемственности между этапами общего образования и предметами, изучаемыми на этих этапах; б) постоянное совершенствование и обновление содержания предметов в соответствии с потребностями общества; в) обеспечение развивающего и упреждающего характера обучения и определение знаний, умений и навыков, приобретаемых на отдельных этапах образования; г) обеспечение объективной оценки учебных достижений и мн. др.

Под *скрытой учебной программой*, в самых общих чертах, понимается особая структура и стиль обучения, подбор знаний и элементов образовательной среды, оказывающих на обучающегося незаметное воздействие и заставляющих его (возможно, в ущерб естественным склонностям) принимать настойчиво рекомендуемую обществом социальную роль. Изначально понятие скрытой учебной программы употреблялось преимущественно с негативной коннотацией, но со временем оно эволюционировало и в рамках данного параграфа предлагаем обратиться к детальному рассмотрению процесса его эволюции.

В отечественной педагогике и социологии образования проблема-

тика неявной педагогики, включая смежные темы, посвященные скрытой учебной программе и т. п., проработана довольно слабо, в силу ряда причин, на которых не будем заострять внимание. Отметим лишь, что эти темы, по высказыванию одного из российских социологов, В. И. Дудиной, являются весьма «политически чувствительными». В отечественной науке господствует стереотип: раз педагогика «неявная», а программа «скрытая», значит, обязательно должна иметь место манипуляция сознанием обучающихся. Раз институт образования служит интересам государства, получается, что именно государство и выступает манипулятором (или инициатором манипуляций). Разве может государство, первостепенной ценностью которого является обычный человек как его гражданин, быть манипулятором? Конечно, нет! Значит, ни о какой неявной педагогике и, тем более, скрытой учебной программе речи быть не может. Все это – лишь метафоры, не заслуживающие внимания ученых. В постсоветской науке ученых, чей интерес к неявной педагогике нашел отражение в научных трудах, можно, в буквальном смысле слова, перечислить на пальцах. Среди них российские социологи, философы и представители педагогической науки В. И. Дудина, Л. А. Окольская, Н. В. Смирнова, А. Н. Тубельский, И. Д. Фруммин, Г. А. Чередниченко, Е. Р. Ярская-Смирнова, а также представитель психологической мысли Белоруси – А. А. Полонников. Однако ни для кого из перечисленных ученых, за исключением, пожалуй, А. А. Полонникова [20; 21], неявная педагогика (или скрытая учебная программа) так и не стала предметом долговременного внимания и настойчивых эмпирических изысканий.

В более либерально настроенной социально-гуманитарной мысли Запада существование неявной педагогики и скрытой учебной программы, как и их значимость с точки зрения результатов образовательного процесса, уже давно под сомнение не ставится. Весомый вклад в развитие представлений о неявной педагогике и скрытой учебной программе внесен Ф. Джексоном, Т. Хейнцом, Дж. Хенри, Дж. Дугласом, У. Килпатриком, П. Фрейре, И. Илличем, А. МакДугалом, С. Боулзом, Г. Гинтисом, А. Грамши, П. Бурдые, Ж.-К. Пасроном, Б. Бернстайном, Г. Лоббаном, П. Мэхони, Д. Спендером, М. Стэнуртом, М. Эпплом, И. Шор и др.

Зачатки современного понимания неявной педагогики отчетливо прослеживаются в работах американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1925 гг.). Образование, понимаемое в единстве обучения и воспитания, ученый рассматривал как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания. Сущность педагогического метода Дж. Дьюи заключалась в постоянной включенности обучающегося в практику. Он выдвигал идею создания «инструментальной» педагогики, основанной не столько на задекларированных и четко сформулированных в образовательных программах интересах государства, сколько на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции, основными методами обучения должны стать игра и труд (в прямом смысле слова²). Такой путь познания, с нашей точки зрения, вполне соответствует определению неявной педагогики.

Существенный вклад в разработку проблематики неявной педагогики был внесен учеником Дж. Дьюи американским педагогом У. Килпатриком (1871–1965 гг.), который в 1925 году публикует работу под названием «Основания метода: неформальные разговоры о преподавании». Ученый выделяет три формы научения: первичную, ассоциативную и сопутствующую. Первичное научение осуществляется в непосредственной взаимосвязи с какой-либо деятельностью. Ассоциативное, наоборот, не имеет прямой связи с конкретным видом деятельности, но косвенно привязано к деятельности в целом. В ходе сопутствующего научения происходит освоение и усвоение обучающимися ценностей, норм, установок. Например, на уроках по швейному делу, знание различных видов швов и особенностей их применения – это первичное знание. Ассоциативное знание касается общих принципов работы с тканью, иглой и нитью, а также со швейной машиной или другим аналогичным оборудованием. Наиболее ярким примером сопутствующего знания является профессиональная этика, однако – не только она. Сюда же можно отнести знание общих правил общения и взаимодействия в коллективе, с людьми другого статуса,

² Целесообразная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует её в целях создания потребительных стоимостей, необходимых для удовлетворения потребностей.

знание того, какие именно социальные роли и как именно нужно играть, чтобы быть успешным, быть «на хорошем счету». Результаты сопутствующего научения как на индивидуальном, так и на общесоциальном уровне являются не менее важными, чем результаты первичного и ассоциативного. По сути, сопутствующее научение – это и есть неявная педагогика.

Следует отметить, что ни Дж. Дьюи, ни его ученик У. Килпатрик не употребляли специфических терминов, характеризующих латентные процессы в образовании. Термин «скрытая учебная программа» (она же – «скрытый учебный план») в педагогике и социологии образования стал употребляться приблизительно с конца 60-х гг. XX века. В научный оборот его ввел американский социолог Филипп Джексон в своей книге «Жизнь в аудиториях». Следует отметить, что в силу американского происхождения и англоязычной этимологии, родовым для этого термина является слово «куррикулум», которое в переводе может интерпретироваться и как «учебная программа», и как «учебный план», и как «учебный курс». Все западные ученые писали именно о «скрытом куррикулуме» (*hidden curriculum*), а все его русскоязычные аналоги употребляются в отечественной науке как полные синонимы – слова, полностью тождественные по смыслу.

В вышеупомянутой книге Ф. Джексон обращает внимание на то, что в образовательном процессе передаются и транслируются не только специальные знания по тому или иному учебному предмету, учебной дисциплине, но и ценности, нормы, диспозиции (аттитюды) и навыки, которые усваиваются независимо от темы занятия. Учебное заведение, его особый «уклад жизни» учит не только чтению, правописанию, сложению, вычитанию, но и тому, как жить среди людей, как общаться с людьми разного статуса, какие роли и как именно «играть» в тех или иных ситуациях. Этот «особый уклад» и есть скрытый куррикулум, который оказывает довольно мощное воздействие на обучающихся. Посредством скрытого куррикулума передается повседневный опыт общения (взаимодействия, коммуникации), который прочно и надолго закрепляется в практиках (бывших) учеников.

С опорой на труды ученых, развивающих идеи Ф. Джексона, механизм реализации скрытой учебной программы можно отразить

«формулой четырех R»: rules (правила), regulations (инструкции), routines (процедуры), rituals (ритуалы) [30]. Требования выдерживать строго отведенное время (от звонка – до звонка), готовить уроки, выходить к доске по требованию учителя (преподавателя), поднимать руку для ответов на вопросы, система поощрений/наказаний в виде хороших/плохих оценок, высоких/низких баллов и многое другое учит школьников и студентов подчиняться законам, соблюдать субординацию, ждать, планировать свое время, закладывает чувство ответственности и необходимости выполнения обязанностей (даже вопреки желаниям). Все эти и некоторые другие «уроки», усваиваемые обучающимися посредством скрытого куррикулума, можно охарактеризовать как «социализационные приобретения учебных заведений». Скрытый куррикулум обнаруживает себя в воздействии, оказываемом образованием на процесс социализации, в культурном опыте, инвестируемом в личность обучающихся. Речь идет об усвоении определенных норм и ценностей (подчинения/независимости, приспособления/достижения, коллективизма/индивидуализма и пр.), необходимых для интеграции в то общество, членами которого являются обучающиеся.

Большинством современных ученых и классиков социально-гуманитарной мысли скрытая учебная программа рассматривается как «побочное действие» обучения, которое либо не осознается и не подразумевается теми, кто обучает (или учебным заведением в целом), либо осознается, подразумевается, но не декларируется и не афишируется. Получается, что скрытая учебная программа может быть незаметна либо для обучающихся и обучающихся, либо только для вторых. В первом случае субъектами скрытой учебной программы могут выступать государство и властные структуры, политики, а во втором – властные структуры, учебные заведения и сами педагоги.

Немецкий ученый Т. Хейнц, тщательно проработав труды Ф. Джексона, делает вывод о том, что «официальный учебный план» – это четко определенная последовательность передачи знаний и техник, в то время, как «скрытый учебный план» не имеет такой четкой определенности и последовательности, а поэтому его эффекты не могут быть запланированы, они «нерефлексируемы способами

поведения в школьном классе» [30]. Однако в этом определении отсутствует логика. Оно больше подходит для характеристики неявной педагогики, но не «скрытого учебного плана», ибо на то он и «план», чтобы четко определять упорядоченность и последовательность действий в направлении достижения определенной цели, конкретных результатов. В попытках исследования скрытой учебной программы Т. Хейнц, вслед за Ф. Джексоном, призывает ученых акцентировать внимание на образовательной повседневности. Однако он вносит и свою специфику в понимание скрытой учебной программы, подчеркивая, что ее «продуцентом» выступает не только, а порою и не столько педагог, сколько сами обучающиеся. Внеаудиторные правила поведения в стенах учебного заведения устанавливаются отнюдь не только педагогами, администрацией и общепринятыми этическими нормами. Многие из этих правил придуманы, выработаны и транслируются самими обучающимися. Прежде всего, речь идет о неких поведенческих схемах, составляющих практические стратегии «выживания» в учебном заведении, таких как, например, маскировка незаинтересованности и изображение энтузиазма (социальная мимикрия). Т. Хейнц также обращает внимание на тот факт, что нередко для самих же обучающихся критика и порицание со стороны других обучающихся имеют намного большее значение, чем критика со стороны педагогов.

Еще один немецкий последователь Ф. Джексона – Дж. Хенри, обращаясь к термину «скрытый куррикулум», отмечает, что человеку свойственна способность обучаться сразу нескольким вещам в один и тот же момент. Процесс образования, по сути, – это процесс коммуникации. В процессе коммуникации, вместе с основным содержанием передаваемого сообщения, передаются и «шумы», которые, кстати, могут существенно повлиять на восприятие содержания основного сообщения. Дж. Хенри пишет, что «шумы» слабо поддаются контролю и влиянию со стороны участников коммуникационного процесса. Однако они активно воспринимаются и усваиваются обучающимися, а вот педагогов, к сожалению, это мало интересует. По мнению Дж. Хенри, в учебном заведении можно научиться не только писать, читать, анализировать, но и многому другому – тому, что не имеет прямой связи с образованием как

такowym, например, конкурентной борьбе, послушанию, пунктуальности. Однако больше всего ученого волновало подавление школой спонтанности личности, «гашение» ее творческих проявлений.

Следует отметить, что все ученые, о которых говорилось выше, рассматривали скрытую учебную программу прежде всего как один из инструментов социализации в образовании и социального контроля через образование. Но можно выделить еще одну традицию в изучении скрытой учебной программы, приверженцы которой рассматривают ее как инструмент культурного, а (вслед за ним) и структурного, классового воспроизводства (Б. Бернштейн, П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон, П. Фрейре, М. Эплл, И. Шор и др.). Истоки этой традиции обнаруживаются в критической педагогике и социологии образования (С. Боулз, Г. Гинтис, А. Грамши и др.).

Пауло Фрейре (1921–1997 гг.) – бразильский социальный педагог, стоящий на позициях критической педагогике, описывает в своей работе «Педагогика угнетенных» две концепции образования: банковскую и образование постановки проблемы. Банковская концепция разработана (власть имущими) «угнетателями» специально для того, чтобы оградиться от посягательств на их привилегированные места в социальной иерархии со стороны выходцев из низших слоев общества. Скрытая программа образования состоит в том, чтобы не позволить «угнетаемым» додуматься до того, что их угнетение является несправедливым и незаслуженным. Для этого необходимо создать видимость справедливости: образование доступно всем и каждому, каждый может выучиться и прийти к социальному успеху с помощью полученных знаний. Однако «подвох» скрытой учебной программы заключается в том, что сам образовательный процесс и его содержание выстроены таким образом, что (абсолютно бесполезные) знания попросту «вдалбливаются» в головы обучающихся, складываются там, как в банке, забивают умы, лежат мертвым грузом, не находя практического выхода. Знание подается обучающимся в готовом виде – в виде доксы, без малейшей привязки к их личному жизненному опыту, к их культуре, к практике в целом. Получается, что в головах обучающихся не остается «свободного места» для анализа, для полета творческой мысли. Хотя П. Фрейре открыто не говорит о скрытой учебной программе, он подразумевает

ее существование и влияние на образовательный процесс, а также на его результаты. По мнению ученого, ни одна официальная программа не может быть одинаково эффективной для всех, так как получать образование приходят очень разные люди, с очень разным предшествующим опытом. При этом они садятся за одну парту и проходят одну и ту же программу. Каждый опытный педагог знает, что программа образования неофициально корректируется им лично каждый раз, когда он заходит в новую аудиторию. Чаще всего такая корректировка осуществляется незаметно и не имеет никакого документального заверения. Однако она существенно влияет на результаты образовательного процесса и ее также можно рассматривать как проявление неявной педагогики. По П. Фрейре, скрытая учебная программа сокрыта в диалоге учителя и его учеников [25].

Экономисты Сэмюэль Боулз (1939 г. р.) и Герберт Гинтис (1940 г. р.) выпускают ряд совместных работ, содержащих яркую немарксистскую критику учебной программы, которая, по мнению ученых, однозначно была классовой и являлась важнейшим инструментом классовой борьбы [4, с. 3–4].

Американский теоретик образования Майкл Эппл (1942 г. р.) также в своих работах обращает внимание на «не-нейтральность» учебных программ, детально описывая, как в школьных классах посредством специфически педагогического труда и ежедневных педагогических практик учителей отражается и воспроизводится неравенство капиталистического общества. Ссылаясь на работы П. Уиллиса и А. Грамши, ученый констатирует, что властные отношения всегда будут отражаться в деятельности института образования.

Наиболее ярко основные черты традиции, подчеркивающей роль скрытой учебной программы в культурном и структурном воспроизводстве, представлены в работах французского социолога Пьера Бурдьё (1930–2002 гг.). В своих научных работах ученый открыто заявляет о существовании «невидимых реалий» образования, о скрытых эффектах образовательной институции (института образования), один из которых, наиболее существенный, заключается в том, что, благодаря почти полной своей монополии, особенно в отношении самых обездоленных, она лишает обучающихся понимания лишения, т. е. всего того, что она им не дает [7, с. 10].

Ссылаясь на статистические данные, П. Бурдые утверждает, что образовательные успехи обучающихся более всего зависят: а) от унаследованного культурного капитала семьи, б) от предрасположенности учиться, которая формируется социально, то есть в процессе социализации. Хорошие и послушные ученики, следовательно, социально предрасположены к усвоению диспозиций, которых от них требует институция, т. е. позитивно относятся к ее основополагающим ценностям, требуемому ею стилю человека. Они предрасположены к чувству абсолютного подчинения, которое мы испытываем к государству, фундаментальному уважению к тому, что негласно требуется социальным порядком [6, с. 47; 7, с. 10].

П. Бурдые, как и многие другие сторонники теории культурного и структурного воспроизводства через образование, подчеркивал огромную роль политического контроля над системой образования. В своей работе «Университетская докса и творчество: против схоластических делений» (альманах «*Socio-Logos*», 1996) ученый отмечает, что само устройство учебного заведения способствует воспроизводству социальной иерархии, классовых ценностей и интересов. К примеру, специальности, которым обучаются студенты в вузе, иерархизированы по принципу престижности/непрестижности, что полностью повторяет иерархию профессий по престижу, существующую в обществе. Если говорить конкретно, то в нашем обществе студенты, обучающиеся на хирургов или прокуроров, являются выходцами из более высоких социальных слоев, чем студенты, обучающиеся на геологов или биологов. В отношении преподавателей – картина аналогичная.

Все учебные заведения подчинены интересам политики, они активно включены в «игры» и «интриги» власти. Эта включенность не афишируется и не может быть официальной, так как любое современное государство стремится зарекомендовать себя как демократическое, гарантирующее равные права и свободы для всех своих граждан. Поэтому связь образования и политики обеспечивается скрытой учебной программой. В данном случае она становится инструментом классовой борьбы и поддержания политических интересов определенных социальных слоев, групп. Согласимся с белорусским ученым А. А. Полонниковым, который отмечает, что

«скрытость» в таком понимании соотнобразуется не столько с латентностью социальных влияний, сколько с неопределенностью их источника и каналов реализации [21].

Очевидным является то, что в интерпретации П. Бурдые (как, кстати, и в интерпретации Ф. Джексона, и многих других) скрытая учебная программа рассматривается с негативной точки зрения – как средство одурачивания людей, манипулирования их сознанием и действиями. Аналогично она трактуется американским ученым, представителем критической педагогики Питером Мак-Лареном (1948 г. р.), который рассматривает ее как часть бюрократического прессинга, как средство угнетения масс, подчинения их господствующей идеологии. Главную функцию института образования ученый видит в выравнивании социальных шансов выходцев из разных слоев общества и в установлении за счет этого социальной справедливости. И именно скрытая учебная программа препятствует реализации этой функции. П. Мак-Ларен считает возможным и необходимым избавление от скрытого курикулума путем рационализации и гуманизации образовательного процесса в учебных заведениях [12, с. 371].

Таких же взглядов придерживается и австрийский философ, социальный критик, известный своим радикализмом в отношении образования, Иван Иллич (1926–2002 гг.). Невозможно обойти вниманием его нашумевшую работу «Освобождение от школ» (Deschooling Society, 1970) [11]. Скрытая учебная программа рассматривается И. Илличем не как часть образования, а как образование в целом. С его помощью происходит угнетение и порабощение людей за счет «отучивания» их критически и творчески мыслить. Вместо этого в школах «учащийся научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкот речи со способностью сказать что-то новое. Его воображение вышколено – в нем обслуживание занимает место цели. Место охраны здоровья занимает лечение, улучшение условий жизни подменяется социальной работой, личная безопасность – полицейской защитой, национальная безопасность – военным противостоянием...» [11, с. 21]. Единственный выход избавления от этого насилия И. Иллич видит в том, чтобы сделать школу необязательной, освободить жизнь людей от этой «привилегии», дарованной государством.

Точно так же относится к образованию и Джон Тейлор Гатто (1934 г. р.) – известный американский педагог, выложивший свой педагогический опыт на страницах книги-бестселлера, вышедшей в свет в 2002 году, под названием «Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling» («Наше отупение: скрытый куррикулум обязательного образования»). В этой работе Дж. Т. Гатто предлагает перечень семи уроков «не образовывающего» обучения. Формально мы все имеем право на образование. Более того, школьное образование является не просто нашим правом, но и обязанностью. Право на образование дается всем нам для того, чтобы каждый из нас, независимо от своего происхождения, имел возможность продвигаться вверх по социальной иерархии, достигать профессиональных успехов не только для себя, но и для общества. Однако такое формальное равенство – только лишь форма, прикрытие, внешний облик современного образования, под которым скрыта его истинная сущность, раскрывающаяся в нацеленности на воспроизводство существующего социального неравенства путем «прибивания к земле» выходцев из низших социальных слоев и закрепления на высоких позициях «наследников» социальной элиты. Ниже перечислены семь «уроков», с помощью которых, по мнению Дж. Т. Гатто, государство посредством образования «отупляет» (dumbing down) людей, особенно тех, кто находится у подножия социальной иерархии. Эти уроки могут быть отнесены к урокам скрытой учебной программы:

1. Путаница: «Все, что я учу – вырвано из контекста. Я учу бессвязность всего» [29].

2. Классовое положение (как и, собственно, (рас)положение в классе, аудитории): «Это настоящий урок по фальсификации конкурсного отбора (*т. е. фальсификация возможности достижения успеха за счет собственных знаний; курсив наш – И. Н.*). В школу Вы приходите, чтобы знать свое место» [29].

3. Безразличие: «Урок, который вам дает звонок с урока и на урок, сигнализирующий о том, что любая выполняемая работа должна быть сразу же прервана, даже если она не закончена. Этот урок учит тому, что никакая работа не стоит того, чтобы быть оконченной. Так зачем в нее погружаться слишком глубоко, выполнять ее тщательно и качественно, если главное – вложиться в отведенное время?» [29].

4. Эмоциональная зависимость: «Выдавая звездочки и «красные карточки», высказывая похвалу и пристыжая, улыбаясь и хмурясь, я учу детей отказываться от собственных эмоций, от собственной оценки ситуации, своего личного отношения ко всему происходящему» [29].

5. Интеллектуальная зависимость: «Из миллионов важнейших и ценнейших предметов для изучения я выбираю только те, на изучение которых может хватить времени или же и вовсе ничего не выбираю, за меня это делает мой «безликий работодатель» (*имеется в виду – государство; курсив наш – И. Н.*). Любопытство, заинтересованность, стремление познать что-то конкретное не имеет ни малейшего значения. Важно только лишь соответствие (*рабочему плану, базовому стандарту и другим документам; курсив наш – И. Н.*)» [29]. Дж. Т. Гатто уточняет, что этот урок – самый «важный», так как он учит как педагогов, так и их воспитанников тому, что мы не можем быть хозяевами своих собственных желаний и действий. Расставляя приоритеты собственной жизни, мы всегда должны ориентироваться на других людей, лучше подготовленных, чем мы сами.

6. Предварение самооценки: «Выдача табелей, проведение тестирований и экзаменов является уроком, учащим нас тому, что мы не должны доверять сами себе или своим родителям, а должны полагаться на оценки «сертифицированных чиновников», которые лучше нас знают нам цену. Людям должно быть озвучено, чего они стоят, чтобы они знали себе цену (*и не претендовали на большее; курсив наш – И. Н.*)» [29].

7. Ничего невозможно скрыть: «Надзор и контроль – древний императив, поддерживаемый некоторыми влиятельными мыслителями (Платоном, Августином, Ж. Кальвином, Ф. Бэконом и Т. Гоббсом). Все эти бездетные люди ... обнаружили одно и то же: детей необходимо тщательно контролировать, если вы хотите сохранить общество под жестким централизованным управлением» [29].

К сожалению, устройство многих отечественных школ придерживается всех этих семи «уроков». Исключение составляют, пожалуй, частные дошкольные и школьные заведения («Школа радости» и лицей «Профессионал»; Детская школа раннего развития и Средняя

экономико-правовая школа (при Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия») и мн. др.). Однако это – платные учреждения. В них обучаются преимущественно дети из обеспеченных семей, выходцы из слоев общества выше средних. И если даже обычный, «среднестатистический» украинец может материально «потянуть» развивающее дошкольное обучение, то попадая после этого обучения в обычную общеобразовательную школу, его ребенок оказывается в еще более плачевной ситуации, чем сверстники, не прошедшие развивающей программы. В такой ситуации образовывается сильнейший разрыв между двумя образовательными ступенями (дошкольной и школьной), ребенок оказывается еще более неадаптированным, чем его сверстники, не прошедшие специальной развивающей программы. Налицо – воспроизводство социального неравенства по аскриптивному признаку.

Как И. Иллича, так и Дж. Т. Гатто можно отнести к «радикалам» педагогической мысли. Радикальная педагогика бросает вызов традиционному академизму, взывает к творческой свободе личности. К ее родоначальникам можно отнести не только Дж. Дьюи, о котором говорилось в начале данного параграфа, но и Вальтера Беньямина (1892–1940 гг.) – немецкого философа и литературоведа, а также польских ученых З. Мелосика и Т. Шкудлярка [13].

Польский социолог М. Прышмонт-Цесельская связывает понятие скрытой учебной программы со всем тем, что нельзя отнести к ряду официально признанных элементов образовательного процесса. Однако специфика ее подхода, в отличие от всех, рассмотренных выше, заключается в том, что скрытая учебная программа может функционировать и «в унисон» официальной программе, усиливать ее эффективность. Опираясь на знания о скрытой учебной программе, М. Прышмонт-Цесельская предлагает различные способы технологизации образовательного процесса, в частности, связанные с организацией учебного пространства, вплоть до расстановки мебели. Она считает, что каждый элемент физической среды, в пределах которой протекает образовательный процесс, всегда скрывает какие-то смыслы, содержит определенную задумку скрытой учебной программы.

Как видим, в американской и западно-европейской научной мысли

проблематика неявной педагогики и скрытой учебной программы достаточно глубоко проработана, особенно на теоретико-методологическом уровне.

**Проблематика неявной
педагогики в советской
и постсоветской науке:
скрытая учебная
программа и
образовательная среда
учебного заведения**

Как уже упоминалось выше, в педагогике и социологии образования советского и постсоветского периода тема неявных (скрытых, латентных) реалий образования не являлась предметом специальных теоретико-методологических разработок. Однако, как замечает польский философ Т. Шкудлярек, многие представители советской педагогики, сами того не замечая, в своих научных трудах довольно открыто обсуждали некоторые вопросы, связанные с неявными реалиями образования, даже более открыто, чем их западные коллеги, поскольку социалистическая педагогика настаивала на политической природе любого образования и его содержания, считая это нормой. Может быть, именно поэтому постсоветские ученые активизируют свое внимание и на положительных сторонах неявной педагогики, скрытой учебной программы.

Российский ученый, выдающийся деятель образования Александр Наумович Тубельский (1940–2007 гг.) ассоциировал скрытое образование преимущественно с образовательной средой учебного заведения (как средой взаимодействия). По мнению ученого, результаты образовательного процесса и качество образования в целом во многом определяются не только набором предметов и их содержанием, но и спецификой учебной атмосферы, особым «духом» учебного заведения. А. Н. Тубельский не употреблял словосочетания «скрытый куррикулум» или подобных ему, однако подразумевает смысл, закладываемый в него западными учеными (его «родоначальниками»), используя при этом термин «уклад» (жизни в учебных заведениях) [24, с. 177].

Аналогичной позиции придерживается еще один известный российский ученый, доктор педагогических наук Исаак Давидович Фрумин. Ученый обращает внимание на существование второй – неявной, скрытой реальности образования. Под скрытой реальностью он понимает «некое множество факторов школьной жизни, которые

оказывают как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и школьников в школе» [26, с. 4]. При этом ученый призывает исследователей разграничивать скрытые факторы (невидимые, латентные процессы) и скрытые эффекты (неожиданные и непредсказуемые результаты).

В работах Л. А. Окольской раскрывается научно-интерпретативная продуктивность «скрытого куррикулума». По мнению ученой, этот термин позволяет включать в концептуальный аппарат педагогики и социологии образования категории самых разных научных течений: феноменологии и конструктивизма, функционализма, структурализма и конструктивного структурализма и других, но главное – осуществить теоретико-методологический синтез, примирить порою самые противоречивые научные позиции и точки зрения. Этот термин оказывается эвристичным для анализа состояния процесса социализации [18, с. 83].

Российский ученый Н. В. Смирнова определяет скрытую учебную программу как некое «побочное следствие» образования. В ее трактовке скрытая программа образования – совокупность культурных смыслов и способов взаимодействия с миром, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами. При этом *образовательная среда* понимается как совокупность внешних условий, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, рассматриваемая под углом зрения имеющихся в ней возможностей для формирования его образованности. Исследовательница также подчеркивает, что скрытая учебная программа может содержаться в образовательных текстах (устных и письменных) как знаковых системах [23].

Точно так же, как и Н. В. Смирнова, трактует скрытую учебную программу российский социолог В. И. Дудина. Она отмечает, что наряду с более или менее успешным овладением фиксированным набором знаний и получением документа, это подтверждающего, выпускник получает то, что не фиксируется никакими документами –

определенное практическое знание, опыт, определенную идентичность, представление о «правилах игры» в обществе. «Совокупность знаний, которая формально подтверждена дипломом, тащит за собой целый шлейф значений, опыта, практик, которые не выражены эксплицитно и не подтверждены документально. Многие из них не рефлексированы и самими носителями этих значений, но все они, тем не менее, связаны именно с обучением данной специальности в данном учебном заведении и играют существенную роль в дальнейшей реализации профессиональных практик» [10, с. 100].

Формальное и неформальное (скрытое) обучение могут быть рассмотрены как две составляющие единого образовательного процесса и разделены только аналитически. В. И. Дудина выделяет две основные функции скрытой учебной программы (относя их, прежде всего, к высшему образованию): 1) социализация в академическом поле; 2) социализация в поле экспертной культуры.

Из всех приведенных в данном подразделе трактовок скрытой учебной программы нам в большей степени импонирует предложенная В. И. Дудиной. Во-первых, В. И. Дудина связывает скрытую учебную программу с процессом формирования габитусов, указывая, что она инкорпорирована в габитусы педагогов и вообще всех участников образовательного процесса. Во-вторых, она отмечает, что посредством скрытой учебной программы транслируется неявное знание, с чем мы полностью солидарны. И в-третьих, подчеркивается инкорпорированность скрытой учебной программы в образовательные тексты.

В. И. Дудина не только предлагает наиболее полное и всеобъемлющее понятие скрытой учебной программы, но и задает концептуальную рамку ее исследования, которая в самых общих чертах предполагает исследование структуры образовательного пространства учебного заведения и устройства образовательной среды с целью выяснения того, в какой мере они способствуют развитию свободы критического и творческого мышления обучающихся [10, с. 106–108].

Еще один современный российский ученый Е. Р. Ярская-Смирнова также делает акцент на мощном социализационном потенциале скрытой учебной программы. В своих работах она подчеркивает роль

образования как одного из главных социальных институтов, выполняющих функции трансляции основной системы ценностей, норм, ролей от поколения к поколению, обучения определенным знаниям и умениям, развития способностей людей, самореализации и творчества [28, с. 193]. Скрытая учебная программа выступает в качестве средства, помогающего образованию выполнять все эти функции. Е. Р. Ярская-Смирнова выделяет три измерения скрытой учебной программы: 1) внутренняя организация учебного заведения (его уклад, структура, стратификация отношений); 2) содержание предметов (курсов); 3) стиль преподавания. По мнению ученой, эти три измерения не просто отражают определенные социальные стереотипы (в частности, гендерные), но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому доминированию. Аналогичным образом скрытая учебная программа может работать на поддержание не только гендерного, но и классового неравенства.

В отечественной социологии образования проблематика скрытых учебных программ проработана очень слабо. Работ, посвященных собственно неявной педагогике и скрытому куррикулуму, крайне мало. Среди украинских социологов наиболее активно в этом отношении работает И. С. Нечитайло, которая является автором ряда научных статей, посвященных выведению теоретико-методологических оснований, а также определению перспектив эмпирического исследования скрытых учебных программ [15; 16]. Косвенно вопросы, связанные с существованием неявных реалий образования, затрагиваются и другими украинскими учеными, преимущественно в аспекте воспитания и формирования ценностных ориентаций с привязкой к специфике культурно-образовательной среды учебного заведения. В частности, под руководством профессора Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» Н. Г. Чибисовой ведется изучение вузов как среды формирования ценностей студенческой молодежи в социокультурных условиях Украины. Был сформулирован вывод о том, что воспитание в современных условиях играет главенствующую роль в формировании личности и что культурно-образовательная среда существенно влияет на будущую карьеру индивида [9; 27]. Эта традиция была заложена еще несколько десятилетий назад харьковской социологической школой, в частности,

основоположницей этой школы профессором Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина Е. А. Якубой и др., а в 1990-е гг. развита основательницей и первым ректором Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» профессором В. И. Астаховой [2; 8].

**Скрытая учебная
программа и тексты
образования**

Анализ трудов и публикаций, посвященных рассмотрению латентных процессов в образовании, позволяет сделать вывод о том, что неявная педагогика имеет не только контекстно-пространственно-средовую природу (или локацию проявления), но и текстуально-дискурсивную. Скрытая учебная программа сокрыта не только в образовательной среде учебного заведения, но и в образовательных текстах. В данном случае под текстом понимается некий семиотический продукт – не только письменный, но и устный. Исходя из этого, скрытая учебная программа может быть рассмотрена как имеющая знаковую природу, как часть знаковой, коммуникационной системы. В таком понимании в качестве структурных единиц скрытой учебной программы могут выступать лингвистические (языковые) коды, которые, по определению Б. Бернстайна, представляют собой регулятивный принцип отбора и интеграции релевантных смыслов, форм их реализации, контекстов, вызывающих к жизни эти смыслы и реализации.

Известный британский социолог Базил Бернстайн (1924–2000 гг.) направил свое исследовательское внимание на выявление программы, скрытой в устной речи (то есть – неписьменных текстах). В результате этих исследований он пришел к выводу, что выходцы из семей работников интеллектуального (умственного) труда имеют больше шансов на достижение успеха в образовании, чем дети из семей работников физического (ручного) труда. Это происходит не по причине интеллектуальной отсталости вторых, а по той причине, что система образования «закодирована» таким образом, что расшифровку ее кодов (а вместе с тем и получение доступа к успеху) знают преимущественно только первые. Их когнитивные установки и лингвистические способности (когнитивные и лингвистические коды) соответствуют кодовой системе образования. Ученый утверждал, что у детей разного социального происхождения с детства

развиваются разные языковые коды (или формы вербального общения), влияющие на их последующий опыт обучения. Б. Бернштейн обращает внимание на тот факт, что доминантным модусом человеческой коммуникации является повествование, а не анализ. Анализ – важная составляющая *официального* педагогического контекста (т. е. контекста образования). Семьи «интеллектуалов» не только создают этот контекст внутри самих себя, но и социализацию своих детей осуществляют в официальной педагогической коммуникации, содержащей весомый аналитический компонент. Внутренняя структура коммуникации в такой семье ближе к анализу, чем повествованию, и ближе к нелинейным, чем линейным коммуникативным компетенциям [3, с. 94]. Основным результатом реализации скрытой учебной программы ученый видел закрепление и углубление социального неравенства.

Польский социолог Виктор Жлобицкий анализирует письменные тексты, а именно, тексты школьных учебников, с целью выявления тех скрытых смыслов, которые заложены в их содержании. В результате обнаруживаются некоторые несогласованности и даже искажения, которые трактуются ученым как признаки, проявления символического насилия, которое автор учебника, (за)ангажированный определенными властными структурами, целенаправленно оказывает на обучающихся.

Принципиальную важность получает не только содержание текста, но и его структура, а также то, *как* именно, в какой форме, с какими ударениями и коннотациями этот текст преподносится аудитории. С исследовательской точки зрения, текст – некая матрица значений, способная или даже нацеленная на то, чтобы «породить» определенные смыслы, сконструировать определенное видение реальности у читателя (слушателя) этого текста.

Белорусский ученый А. А. Полонников, проведя серию исследований различных образовательных текстов (учебников, конспектов лекций, научных статей и др.), приходит к выводу, что «проведенные наблюдения позволяют трактовать педагогические установки субъектов образования не только как когнитивные структуры, сформированные предшествующим опытом социализации, но и как ситуативные продукты текстуального взаимодействия, функционирующие на базе

семиотического обращения» [21, с. 55]. Ученый выделяет два основных приема скрытого регулятивного действия текстов (скрытого программирования): масштабирование и ценностное насыщение. *Масштабирование* – это когда рассказчик задает масштабы (глобальные или локальные), придавая тем самым значимость (большую или маленькую) тому, о чем говорит. *Ценностное насыщение* ведет к превращению привилегированного смысла в подтекст. Владение подтекстом, ориентация в подразумеваемых смыслах становятся крайне значимыми для достижения образовательных успехов. Например, студент, не посещающий занятий или готовящийся к аттестации не по рекомендованному учебнику, не лишен, разумеется, шансов на успех, но всегда может быть распознан в качестве чужака, невольно «коверкающего общепринятый язык». Таково социальное действие подтекста.

Как видим, со временем проблематика неявной педагогики выходит за границы чистого теоретизирования, появляются эмпирические исследования, нацеленные на выявление ее признаков, определение эффектов и последствий. Изучаются каналы, средства и методы трансляции идеологии, интересов власти, тех или иных ценностей посредством скрытых учебных программ. Однако следует отметить, что эмпирические исследования скрытой учебной программы чаще апеллируют к ее текстуально-дискурсивной природе и основываются на методах исследования тестов (контент-анализ, дискурс-анализ), в то время как теоретико-методологические разработки сконцентрированы на контекстуально-пространственно-средовой природе неявной педагогики. Среди ученых, занимающихся не только теоретизированием, но и эмпирическими исследованиями неявной педагогики, следует выделить таких представителей западной и постсоветской научной мысли, как Б. Бернстайн, Дж. Таф, И. Шор, А. Брагина, В. Жлобицкий, Л. Окольская, А. Полонников, Н. Самоукина, В. Седов и др.

К примеру, Л. А. Окольской был осуществлен глубокий анализ советских школьных учебников на трудовую тематику, который показал, что как бы «между строк» считается завышенная оценка физического труда и заниженная – умственного, акцент делается на общественной полезности производственной деятельности

и ничтожной значимости предпринимательской – ориентированной на личную выгоду в виде прибыли. Скрытое действие текстов учебников в трактовке Л. А. Окольской получает название «информационный протекционизм», активно склоняющий обучающихся к определенному трудовому поведению. Исследовательница подчеркивает, что такой информационный протекционизм в той или иной степени проявления присущ не только учебникам советского периода, но и современной учебной литературе [18, с. 74–77].

Оригинальный подход к исследованию скрытых учебных программ продемонстрировал белорусский ученый А. А. Полонников. Скрытую учебную программу он пытается идентифицировать, применяя метод дискурс-анализа к текстам о скрытых учебных программах, написанных другими авторами. При этом исследователь ставит задачу выявить коннотации, незаметно приводящие читателей этих текстов к пониманию сущности скрытой учебной программы именно в том ключе, в котором ее видят авторы этих текстов [21, с. 72–80].

С. А. Брагина и В. А. Седов [5; 22] исследуют педагогический дискурс, диалоговые и разговорные практики обучающихся и обучающихся, выходя в результате на выводы относительно необходимости развития «диалоговой педагогики». Монолог педагога приводит к формированию «однобокого» представления изучаемого предмета, навязыванию (умышленному или же неосознанному) педагогом своего видения этого предмета. Критическое и творческое мышление формируется только в диалоге, если обучающиеся могут поставить под вопрос точку зрения педагога и высказать свои мысли по этому поводу.

В отечественной социологии образования на данный момент также имеют место немногочисленные попытки эмпирического исследования скрытых учебных программ. В частности, И. С. Нечитайло было проведено исследование по выявлению смысловых акцентов, скрытых в педагогическом дискурсе, и их роли в восприятии студентами лекционного материала, конструировании в их сознании. Исследование было пробным, с использованием разработанного автором метода «экспериментальной лекции».

Если рассматривать неявную педагогику с привязкой к воспита-

тельному процессу, в таком отношении исследовательский опыт отечественной социологии выглядит более внушительно. Например, исследовательским коллективом Лаборатории проблем высшей школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» в 2004 году было проведено социологическое исследование, посвященное изучению эффективности воспитательной работы в вузах Харьковского региона. Исследования по смежной проблематике проводились и проводятся социологами Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, где на основе научных разработок, выполненных под руководством Е. А. Якубы, сложилась научная школа по социологии образования (рук. В. С. Бакиров и Л. Г. Сокурская), Институтом высшего образования Национальной Академии педагогических наук (рук. Н. И. Михальченко; г. Киев), Украинским институтом социальных исследований им. А. Яременко (рук. О. Н. Балакирева; г. Киев), исследовательским коллективом Восточноукраинского национального университета им. В. Даля (рук. Б. Г. Нагорный; г. Луганск) и др.

**«Неформальное»
образование:
терминологический
ряд и функции**

В заключение, как и обещали, зададим определенный порядок основным терминам, употребляемым по отношению к латентным, невидимым процессам, протекающим в образовании. На наш взгляд, наиболее широким из них является термин «имплицитная» или «невидимая педагогика». Неявная педагогика – скорее ноумен образования, чем его феномен. Она незаметна для субъектов образовательного процесса (причем не только для обучающихся, педагоги также могут о ней не догадываться). При этом педагогика понимается не как отрасль науки, а как педагогическая деятельность, то есть деятельность педагога по управлению образовательным процессом обучающихся. Поскольку в социальных системах *управление* заключается в организации деятельности управляемых субъектов [19, с. 80], то деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности обучающихся.

Педагогическая деятельность включает в себя:

– деятельность по управлению процессом воспитания обучающихся – *воспитательная деятельность*;

- деятельность по управлению процессом обучения обучающихся – *преподавание* (синоним – *обучающая деятельность*);
- деятельность по управлению процессом развития обучающихся – *развивающая деятельность*.

В современной педагогике и социологии образования педагогическую деятельность принято рассматривать в логике педагогического проекта, основанного на совместной деятельности педагога и его воспитанников (учеников, студентов). Если уж мы говорим о деятельности как о проекте, то каждый проект обязательно должен иметь технологическую фазу (или технологическую составляющую). Технологизация процесса включает в себя составление определенной программы, которая, в свою очередь, предполагает разработку плана, конкретизирующего, что, когда и как нужно делать. Отсюда выводятся еще два термина, наиболее часто употребляемые в научной литературе: «скрытая учебная программа» и «скрытый учебный план». О них стоит говорить, если неявная педагогика программируется на достижение определенной цели, конкретных результатов, разрабатывается детальный план педагогических приемов и действий, позволяющих с большей долей вероятности получить эти результаты.

Введение в научный оборот этих терминов представляется важным ввиду их эвристического потенциала в отношении описания и объяснения образовательной деятельности учебных заведений как чего-то большего, чем просто передача знаний, устанавливаемых официальными учебными планами. На наш взгляд, посредством неявной педагогики и скрытой программы возможно не только воспроизводство неравенства, но и культурное воспроизводство. Она может как ограничивать индивидуальные проявления личности, так и способствовать их развитию, формировать качества, необходимые для успешной самореализации индивида в социально-профессиональной сфере жизнедеятельности. Считается, что неявная педагогика и скрытая учебная программа могут способствовать осуществлению социального контроля в учебном заведении и обществе в целом, поскольку через их посредничество люди приучаются к конформизму, подчинению авторитету.

Неявная (имплицитная) педагогика, как и скрытая (латентная) учебная программа может выполнять следующие функции:

1. *Подкрепление основных функций образования*, а именно: социализирующей функции (средствами которой являются обучение и воспитание), а также функций трансляции культуры, (вос)производства социальной структуры, селективной и регулятивной функций, функции социального контроля.

2. *Трансляция (незаметная) неявного знания*. Понятие «неявная педагогика» в большей степени связано не столько с тем, «что именно» передается, сколько с тем, «как именно» и с помощью каких средств, приемов и методов это делается. Неявная педагогика предполагает, что процесс трансляции знаний осуществляется незаметно, по крайней мере, для «получения» этих знаний и опыта. Неявное знание (от англ. tacit knowledge) – скрытое, молчаливое, имплицитное, периферийное знание (в отличие от явного – центрального или фокального, т. е. находящегося в фокусе знания). Термин «неявное знание» был введен в научный оборот Майклом Полани (1891–1976 гг.) – известным английским физиком и философом, автором многочисленных работ по философии науки. Неявные знания могут включать навыки, культуру и компетенции, присущие людям, но не осознаваемые ими. Они могут быть переданы и получены двумя способами: через *обучение* (как демонстрацию определенных действий) и через личный опыт (как наблюдение за определенными действиями, их копирование, запоминание). К примеру, умение кататься на коньках или водить автомобиль невозможно получить из книг. Неявное знание потому так и называется – мы получаем его незаметно, оно встроено в фон, контекст нашего взаимодействия, нашей повседневной жизни. Неявное знание имеет две основные формы: контекстную (или средовую) и дискурсивную (или текстовую). Следовательно, неявная педагогика или скрытая учебная программа могут «скрываться» в образовательных, педагогических дискурсах (как письменных, так и устных), а также в образовательных, педагогических практиках и общем этосе учебного заведения.

3. *Формирование либо изменение (трансформация) установок на понимание социальной реальности*.

4. *Формирование габитусов* (частью которых являются и компетенции, как профессиональные, так и общекультурные и др.).

Последние две функции являются производными от функции трансляции неявного знания и не являются специфическими для неявной педагогики, т. к. на формирование определенных установок и габитусов видимая (формальная) педагогика также влияет. Однако именно неявная педагогика определяет то, в какой степени эти функции будут реализованы и конечный результат, эффективность их реализации.

В целом следует отметить, что понятия неявной педагогики и скрытой учебной программы очень тесно связаны как с теорией, так и с практикой собственно социологического знания, с теми ключевыми темами социологии, которые никогда не потеряют своей актуальности. Среди таковых:

- тема включенности индивида в общество и происходящие социальные процессы (социализация в процессе образования как едином процессе обучения и воспитания);

- тема социальных неравенств (социальная дифференциация и стратификация посредством образования);

- тема качественной определенности общества, уровня его развития (трансляция в образовании культурных норм, ценностей, социального знания в целом);

- тема социальных связей (в самом широком смысле их понимания: социальное действие, интеракция, коммуникация, конфликт, консенсус и т. п. в процессе образования и посредством образования).

Выводы

1. Ситуация постмодерна, в которую постепенно погружается украинское общество, требует от современных наук о человеке и обществе новых подходов к пониманию и объяснению тех противоречий, которые связаны с этим «погружением». Одним из таких противоречий является несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям индивида и общества. Социология обладает одинаково мощной теорией, методологией и эмпирической основой для того, чтобы создать платформу междисциплинарного взаимодействия представителей различных наук и объединить их усилия в разрешении данного противоречия. Однако

для этого такой ее отрасли как социология образования следует немного сместить свои привычные ориентиры и попытаться представить обозначенное противоречие как результат фундаментальной несовместимости того знания, которое содержат в себе учебные программы, и знания, которое действительно необходимо выпускникам учебных заведений в их практической деятельности.

2. В документе под названием «Национальная стратегия развития образования в Украине на период до 2021 года», утвержденном правительством Украины в июне 2013 года, подчеркивается, что на сегодняшний день серьезную проблему для развития отечественной системы образования составляет отсутствие *целостной* системы воспитания, физического, морального и духовного развития и социализации детей и молодежи. Отечественной социологией образования накоплен внушительный опыт, который мог бы способствовать разрешению этой проблемы. Однако этот опыт лишь отчасти затрагивает «скрытые» реалии образования, без учета которых становится невозможным достижение *целостности* образовательного процесса, содержащего и воспитательный, и личностно-развивающий, и социализирующий потенциал. Поэтому стоит воспользоваться наработками американских и западноевропейских социальных ученых, особенно тех из них, которые трудятся в рамках социологии учебных программ – новой «ветви» социологии образования.

3. Национальная стратегия развития образования в Украине предполагает принципиальное обновление тематики основных направлений и методов научных исследований в сфере образования, с учетом специфики современных социальных реалий. С переходом в эпоху постмодерна, с учетом таких ее характеристик, как текстуальность и дискурсивность социальной реальности, отечественной социологии образования следует уделять больше внимания исследованию педагогического дискурса (с целью перспектив его структурирования) и скрытой учебной программы как важнейших условий создания той особой среды, которая необходима для развития творческого, критического мышления обучающихся, что является одним из самых важных требований к личности, выдвигаемых современным обществом.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Формирование творческой личности – основа современной парадигмы образования / В. И. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Око, 2001. – Т. VII. – С. 45–51.
2. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьков, 1999. – 74 с.
3. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
4. Боулз С. Политика выравнивания доходов как фактор производительности / С. Боулз, Г. Гинтис // Международный обзор труда, Т. 134. – 1995. – № 4–6. – С. 3–30.
5. Брагина С. А. Возможности учебного диалога как способа организации межличностного взаимодействия педагога и обучающихся [Электронный ресурс] / С. А. Брагина // Педагогика школьная. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1302977889&archive=&start_from=&ucat=&
6. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон ; пер. с фр., предисл. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
7. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos'96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии РАН. – 1996. – С. 8–31.
8. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. Социологический аспект / Е. А. Якуба и др. – К. : Высш. шк., 1988. – 275 с.
9. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / Е. А. Подольская, Т. В. Подольская, И. С. Нечитайло и др. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 413 с.
10. Дудина В. И. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании / В. И. Дудина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII, № 2. – С. 93–109.
11. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (Deschooling Society, 1971) / И. Иллич. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
12. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Питер Мак-Ларен. – М. : Просвещение, 2007. – 432 с.
13. Мелосик З. Образование и популярная культура / З. Мелосик, Т. Шкудлярек // Дискурс университета (Материалы Междунар. науч.-практ. конференций, Минск, 2010, 2011 гг.) / Белорусский гос. ун-т; Центр проблем

развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. – Мн., 2011. – С. 221–234.

14. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 48 с.

15. Нечитайло И. С. Понятие скрытой учебной программы: актуализация и концептуализация в проблемном поле социологии образования / И. С. Нечитайло // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціол. дослідж. сучас. сусп-ва: методологія, теорія, методи. Вип 29. – 2011. – № 993. – С. 176–180.

16. Нечитайло И. С. Социализирующий потенциал скрытых учебных программ вузов в процессе социально-профессионального становления личности компетентного специалиста / И. С. Нечитайло // Наук.-теорет. і громад.-політ. альм. «Грані». – 2011. – № 3 (77). – С. 102–105.

17. Новикова Я. Ю. Язык как социальное явление: интересубъективность и прагматическое измерение [Электронный ресурс] / Я. Ю. Новикова. – Режим доступа: http://kdpu.edu.ua/download/kaf_philosoph/AkProD/Zbirka11/zb11_2010_252-259_novikova.pdf

18. Окольская Л. А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад / Л. А. Окольская // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 68–85.

19. Подольская Е. А. Управление социальными процессами : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 208 с.

20. Полонников А. А. «Скрытая программа» как предмет образовательных исследований и практик [Электронный ресурс] / А. А. Полонников // Научно-культурологический журнал. – 2011. – № 6. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2875&level1=main&level2=articles>

21. Полонников А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 340 с.

22. Седов В. А. Педагогические аспекты диалога. Диалог в воспитании [Электронный ресурс] / В. А. Седов. – Режим доступа: http://www.pokrovforum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2008-2009/txt/11_sedov.php

23. Смирнова Н. В. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса [Электронный ресурс] / Н. В. Смирнова // Credo New. Теорет. журн. – № 1. – 2001. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/category/5/41/53/>

24. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования / А. Н. Тубельский // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180.

25. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1

26. Фруммин И. Д. Тайны школы / И. Д. Фруммин // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 3–11.

27. Чибисова Н. Г. Роль культурно-образовательной среды региона в формировании личности (на примере учебно-воспитательной работы Народной украинской академии в связи с празднованием 350-летия г. Харькова) / Н. Г. Чибисова, Т. В. Зверко // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – X., 2005. – Т. 11. – С. 260–267.

28. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Личность и свобода. – Саратов : Саратов. гос. пед. ин-т, 2000. – С. 192–195.

29. Blumenfeld L. Dumbing Us Down: the Hidden Curriculum of Compulsory Schooling By John Taylor Gatto [Electronic resource] / L. Blumenfeld // The Blumenfeld Education Letter. – May 1993. – Mode of access: <http://www.johntaylorgatto.com/bookstore/dumbdnblum3.htm>

30. Hidden curriculum [Electronic resource] // Academic Dictionaries and Encyclopedias. – Mode of access: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/631603>

31. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education February 2008. – Vol. 32. – P. 3–28.

Вопросы для самоконтроля

1. Дать определение термина «официальная учебная программа».
2. Перечислить функции официальной учебной программы.
3. Дать определение термина «скрытая учебная программа».
4. Перечислить функции скрытой учебной программы.
5. Проследить процесс формирования проблематики скрытых учебных программ в американской и западноевропейской научной мысли.
6. Проанализировать вклад советских и постсоветских ученых в разработку проблематики неявной педагогики и скрытых учебных программ.
7. Выделить основные направления эмпирических исследований, нацеленных на выявление скрытых учебных программ.
8. Упорядочить термины, употребляемые в научной литературе с целью обозначения и идентификации «невидимых реалий образования».

Темы реферативных сообщений

1. Скрытая учебная программа как объект внимания социологов.
2. Особенности раскрытия «невидимых реалий образования» в работах французских ученых П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона.
3. Роль педагогического дискурса и скрытой учебной программы в воспроизводстве культуры и социального неравенства.
4. Критическая социология образования о скрытой программе (на основе работ И. Иллича, П. Фрейре и др.).
5. Невидимая педагогика и скрытая учебная программа сквозь призму советской и постсоветской научной мысли.
6. Методы эмпирического исследования скрытых учебных программ: преимущества, недостатки, перспективы развития.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Официальная и скрытая учебная программа: общее и особенное.
2. Неявная педагогика в современном образовании: «зло» или «во благо»?
3. Педагогический дискурс: средство манипулирования или инструмент социализации?

Тема XI. ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

План лекции

1. Сущность научно-исследовательской работы и ее элементы.
2. Методология научной работы в образовании.
3. Виды и формы научно-исследовательской работы в образовании.

Сущность научно-исследовательской работы и ее элементы

Научно-исследовательская работа (НИР) является одной из составляющих деятельности в образовании. Данный факт связан с тем, что в современных условиях формирования общества знания особое значение приобретают новые механизмы развития личности.

«Современное образование существует в условиях смены культурной парадигмы, обусловленной решающей ролью знания и когнитивных способностей человека для эффективной организации инновационного социума. Разрешение нестандартных, уникальных проблемных ситуаций представляет сегодня, более чем когда-либо, обычную социальную практику» [2, с. 20–21].

Роль и значение НИР в образовании определяется тем, что в современных условиях возросла потребность общества в качественно новом специалисте, обладающем исследовательскими навыками и компетенциями, способном принимать нестандартные решения, активно участвовать в инновационных процессах. Он должен быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельности в условиях неопределенности, обладать стремлением к самосовершенствованию и творческой самореализации.

Решение этих задач в системе образования ложится на научно-исследовательскую работу. Кроме того, НИР позволяет наиболее полно выявить индивидуальность; в исследовательской деятельности

гармонично реализуется как рациональность, так и эмоциональность личности; владение исследовательской деятельностью является необходимой составляющей профессионализма.

Ориентация на развитие личности, принятая в качестве цели образования, предполагает смещение акцента с обучения, ориентированного на усвоение программного материала, на обучение, в процессе которого происходит развитие, самореализация личности. Основным критерием готовности специалиста к профессиональной деятельности становится не способность к воспроизведению полученных знаний, а наличие возможностей к самостоятельному их поиску для решения поставленных в профессиональной деятельности задач. Поэтому одной из главных целей образования выступает цель развития исследовательских, творческих возможностей личности, способной к самостоятельной организации и осуществлению профессиональной деятельности.

Сегодня в теории нет единого определения научно-исследовательской работы. Чаще всего ученые выделяют такие ее признаки и определяют как:

- самостоятельный поиск и создание какого-то нового продукта (Б. И. Коротяев);
- деятельность, ориентированная на решение проблем (Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов);
- деятельность, связанная с открытием нового знания (Л. С. Выготский);
- деятельность, направленная на решение творческих задач и заданий (В. И. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Разумовский);
- деятельность, вызванная познавательными мотивами (А. М. Матюшкин);
- система воспитания творческой личности (А. А. Листопад, Т. И. Койчева) и др.

Кроме того, НИР в образовании рассматривается и как форма обучения, и как метод работы.

В наиболее общем виде под научно-исследовательской работой можно понимать вид деятельности, направленный на получение нового знания в его различных формах с использованием аппарата и методов науки. НИР выступает средством реализации и развития творческого

потенциала личности, создает условия для проявления ее творческой активности, выражается в стремлении познать субъективно или объективно новые факты. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт.

В условиях образования научно-исследовательская деятельность органично включена во все формы деятельности и имеет свою специфику по сравнению с учебной, хотя и та, и другая обеспечивают познавательный эффект. НИР совмещает в себе:

- учение, поскольку она направлена на освоение нового опыта в специально созданных условиях;
- познание, в результате которого появляется новое знание о мире;
- практику, формирующую опыт профессиональной деятельности;
- общение – деловое, коллективное, личностное.

Кроме того, научно-исследовательская работа удовлетворяет основным условиям как средство воспитания:

- с выполнением работ научно-исследовательского характера связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности;
- научно-исследовательская деятельность выделена как область освоения в знаково-символьной форме;
- научно-исследовательская работа включена в общение и совместную деятельность обучающего с обучаемыми.

Современное образование может реализовываться двумя способами: как индивидуальное репродуцирование фрагментов деятельности и как проектирование собственной деятельности в сотрудничестве с научным руководителем. НИР создает возможность реализации второго пути, когда в учебном процессе реально создается личностно утверждающая ситуация, позволяющая реализовать творческие силы, обеспечить выработку своего (личностного) знания, собственного мнения, мировоззрения.

Основными составляющими научно-исследовательской деятельности выступают:

- 1) познавательный интерес (как мотивационная сторона научно-исследовательской деятельности);
- 2) исследовательские знания (знания методологии научных исследований);

3) исследовательские умения (такие как: определение и формулировка проблемы; выдвижение гипотезы; определение путей проверки гипотезы; планирование работы; самоконтроль; поиск необходимой научной информации и ее фиксация; проведение исследования и обработка его результатов);

4) самостоятельность (способность к самоорганизации, мобилизации, самоанализу; способность к коррекции собственной деятельности, ее перестройке; настойчивость в достижении цели; способность к распределению времени);

5) продуктивность.

Успешность использования этих составляющих зависит от развитости исследовательского потенциала личности, который представляет собой сплав личностных качеств и ее деятельности, который представлен мотивационно-личностным, интеллектуально-содержательным, процессуально-деятельностным компонентами.

Для анализа степени развития исследовательского потенциала используют следующие показатели (см. таблицу).

Таблица

Характеристики компонентов исследовательского потенциала личности

Компоненты	Показатели
Мотивационно-личностный	Нравственные, мировоззренческие, познавательные, социальные потребности и интересы, межличностные отношения
Интеллектуально-содержательный	Память, мышление, качества ума, внимание, знания, умения добывать и пользоваться информацией
Процессуально-деятельностный	Организованность, самоконтроль, самокоррекция, инициативность, самостоятельность, активность, продуктивность

Эти критерии можно использовать для анализа НИР как на уровне отдельной личности, так и на уровне различных общностей в сфере образования (студенческая группа, курс, профессорско-преподавательский состав, студенчество конкретного университета, региона и др.). Использование конкретных показателей может служить отправной точкой в реальной практике усовершенствования и деталь-

ного анализа эффективности организации научно-исследовательской деятельности, в которую вовлечен тот или иной интересующий нас социальный субъект.

Особым вопросом выступает вопрос о факторах, влияющих на НИР. Прежде всего, это личностные качества субъектов в образовании (например, направленность интересов, ценностные ориентации, целевые установки, степень устойчивости интереса к знаниям, исследовательские умения и др.). Далее – социально-организационные (совокупность норм, принципов образовательной деятельности конкретной образовательной структуры) и социетальные (отношение к науке и исследовательской деятельности на уровне государства и общества).

Соответственно можно говорить о барьерах в развитии исследовательской активности, связанных с данными факторами. Обычно выделяют:

1. Социально-психологические, среди которых можно выделить уверенность в отсутствии хорошей базовой подготовки, неуверенность в своих силах, в успехе, удаче, неумение самостоятельно работать, отсутствие усидчивости и т. д.

2. Факторы образовательного учреждения (недостаточное внимание и поддержка НИР, отсутствие стимулирующих программ и условий реализации научно-исследовательских задач).

3. Социетальные ограничители, то есть условия в обществе и государстве, в том числе социально-демографические.

В целом, научно-исследовательская работа как один из видов образовательной деятельности создает личностно утверждающую ситуацию, формирующую собственную структуру деятельности, обеспечивающую становление опыта выработки личностного знания, собственного мнения, мировоззрения, что позволяет формировать и развивать конкурентоспособного специалиста. Индивидуальный опыт, приобретенный в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, становится основой формирования творческого потенциала личности и детерминирует его профессиональные возможности в будущем как профессионала.

Методология научной работы в образовании

Еще в начале XIX века Ф. А. Дистервег писал: «Развитие и образование каждого человека не могут быть переданы или сообщены. Каждый, кто хочет их получить, должен достичь этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным усердием...»¹. Это становится выполнимым в условиях, когда система образования предоставляет возможность самостоятельно решать аналитические, научно-исследовательские и другие задания творческого характера. Такие механизмы обеспечивают эффективное формирование профессиональных знаний, побуждают к развитию исследовательской активности, создают условия для реализации и совершенствования исследовательских потенций личности в реальной профессиональной/учебной деятельности.

Роль НИР в процессе профессионального становления и развития рассматривается с точки зрения различных подходов. Одним из основных выступает деятельностный подход, который требует вовлечения социального субъекта во все виды деятельности, предполагаемой научно-исследовательской работой.

Профессионально-деятельностный подход (Б. С. Гершунский, Ю. А. Лавриков, Е. Э. Смирнова, П. П. Сигов, Л. М. Хейстер) заключается в том, что научно-исследовательская деятельность должна моделировать профессиональную деятельность.

В личностном подходе (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, Е. А. Крюкова, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов) заложено представление о личности как цели, субъекте, результате и главном критерии осуществления НИР как элемента педагогического процесса.

С позиций системного подхода, который применяется при создании педагогических технологий в современной системе образования, НИР рассматривается через свои системные свойства, противоречия, функции и структуру; целесообразным видится также выявление и анализ комплекса основных факторов, обуславливающих исследовательскую деятельность.

Реализация данной идеи стала прямым продолжением европейской концепции исследовательского образования, которая «представляет

¹ Цит. по [8, с. 45].

развитие в новых социокультурных условиях идей В. Гумбольдта и их дальнейшей трактовке Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. Это образование через научные исследования» [10, с. 33–34]. Ее основные фрагменты – поисковая работа и активные методы обучения, а в качестве концептуальной основы сопровождения выступают принципы непрерывности, интегративности, диалогического взаимодействия, системности, открытости.

В настоящее время исследовательская концепция получила всестороннее научное обоснование и ряд технологических решений. Одно из них связано с ориентацией на основной приоритет образования – формирование и развитие исследовательского мышления в процессе обучения.

В рамках инновационной методологической позиции в организации НИР важной выступает интеграция науки и обучения. В ходе ее реализации НИР становится составляющей обучения, в процессе которого находятся проблемы, определяются их границы и создаются новые альтернативы. «Исследовательское обучение двояким образом обогащает содержание образования: во-первых, знания поступают из исследований и их результатов в учебные программы, во-вторых, они непосредственно воспринимаются учеником из индивидуальной исследовательской деятельности либо от исследовательской работы коллектива – учебного или профессионального, – в котором он работает» [2, с. 24]. В результате содержание обучения становится процессом, поскольку представляет собой продукт исследования неизвестного, а не трансляцию известного.

Такие практики не только способствуют формированию инновационного типа мышления, но и изменяют взгляд на традиционные образовательные конструкты. Например, оценка знаний приобретает несколько иной ведущий акцент: она теперь используется как для самоанализа и самооценки преподавателем результатов своего труда, так и для побуждения студентов и учащихся к самопознанию, самооценке с целью усиления субъективации своего профессионального и личностного развития.

Следует признать, что НИР не может носить стихийный характер. Как показывает практика, именно планирование такой деятельности,

ее перспектив и результатов помогает наиболее четко сконцентрироваться на принципиально важных направлениях научной работы и получить приращение знания в том русле, которое требует первоочередных исследований. Именно с этим связана необходимость разработки концепции научно-исследовательской работы в учебном заведении. Концепцией должны определяться приоритеты НИР, основанные на миссии учебного заведения, его специфике, позиции на рынке образовательных услуг и т. д. с учетом его функционирования в условиях непрерывного образования. В ней должны быть сформулированы единые основы для всех субъектов образовательно-научной деятельности.

При формировании системы НИД наиболее эффективны следующие принципы:

- единства обучения и научно-исследовательской деятельности;
- объективности;
- гармонизации интересов всех субъектов образовательной деятельности;
- концептуального единства;
- непрерывности;
- прагматизма (привязанность к конкретным условиям функционирования и ресурсным возможностям образования).

Условием успешного развития НИР должен стать комплексный подход ее планирования и организации. Этот подход предполагает ряд требований:

- ✓ непрерывное участие социальных субъектов образовательного поля в научной работе;
- ✓ тесная взаимосвязь форм НИР;
- ✓ преемственность в научной деятельности по стадиям и уровням образовательного процесса;
- ✓ последовательность изучения и освоения методов техники выполнения научных исследований;
- ✓ последовательное увеличение сложности и объема выполняемых научных работ;
- ✓ обязательность участия большинства образовательных субъектов в осуществлении комплексной системы научной деятельности;

- ✓ внедрение результатов НИР в практику;
- ✓ внедрение системы стимулирования для активных участников НИР и др.

Основными задачами развития НИР являются:

- усовершенствование содержания и структуры системы НИР;
- широкое и качественное внедрение НИР в учебный процесс;
- повышение уровня научных исследований и их внедрение в практику;
- проведение организационно-массовых мероприятий для усовершенствования организации и подведения итогов НИР;
- усиление работы по изучению, обобщению и распространению опыта организации НИР;
- разработка научной тематики по проблемам НИР и др.

Таким образом, основными направлениями и задачами функционирования системы научно-исследовательской деятельности в образовании выступают следующие:

1. По осуществлению органического единства обучения и научно-исследовательской деятельности:

- обогащение учебного процесса различными видами НИР;
- повышение уровня исследовательской деятельности на занятиях и в самостоятельных работах;
- проведение прикладных, методических, поисковых и фундаментальных научных исследований;
- вовлечение всех субъектов образования в научное решение производственных, экономических и социальных задач;
- создание условий для поддержания и развития научных школ и направлений;
- образование информационного фонда и улучшение информационного обслуживания НИР.

2. По созданию предпосылок для самореализации личностных творческих способностей субъектов образовательного пространства:

- содействие всестороннему развитию личности, формированию ее объективной самооценки, приобретению навыков работы в творческих коллективах, обращению к организаторской деятельности;
- формирование устойчивой потребности участия в созидательной, общественно и государственно значимой деятельности;

- развитие способностей к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам;
- рациональное использование свободного времени;
- предоставление возможности испробовать свои силы в различных направлениях экономики, техники и культуры;
- привлечение к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству;
- индивидуализация обучения и интенсификация учебного процесса при соблюдении государственного стандарта образования.

3. По повышению массовости и результативности участия в НИР:

- развитие тематики НИР за счет выполнения работ по решению задач, связанных с переходом к рыночным отношениям, демократическим преобразованиям в различных сферах украинского общества;
- повышение результативности организационно-массовых, в том числе состязательных мероприятий НИР;
- содействие образованию и деятельности предпринимательских творческих объединений различных организационно-правовых форм, их привлечение к решению практических задач;
- расширение научного и творческого сотрудничества с зарубежными образовательными структурами;
- развитие научно-творческой активности профессорско-преподавательского состава и научного персонала, его участия в организации и руководстве научно-исследовательской работой студентов и школьников;
- выявление и использование положительного, полезного для современных условий украинского и зарубежного опыта внедрения новых форм и видов НИР.

Комплексный подход к организации научной деятельности рассматривается не только как ведущий подход, но и как непереносимое условие результативности управления процессом формирования и развития современного специалиста.

Решение данного круга задач становится возможным при наличии базовых условий, к которым, несомненно, относится развитие непрерывного образования. Данная концепция стала ответом на вызовы современности, перед лицом которых оказались все социальные субъекты – от личности до государств и обществ.

Сегодня основное концептуальное понимание непрерывного образования связывается с формированием широкого круга образовательных потребностей социальных субъектов и созданием возможностей для их удовлетворения. В контексте такой трактовки становится очевидным отсутствие в реальных и потенциальных образовательных практиках ограничений во времени и пространстве. Именно такое понимание непрерывного образования раскрывает содержательные и структурно-организационные горизонты образования современности.

В условиях непрерывного образования формируются новые научно-исследовательские практики, основанные на:

- четком концептуальном видении стратегии деятельности с учетом новых целей и принципов организации образования в целом;
- максимальной интеграции научно-исследовательской работы в образовательный процесс;
- обеспечении вертикальной и горизонтальной интеграции в НИР, в том числе и через использование кадрового потенциала учебных заведений разного типа на всех образовательных ступенях и формах;
- максимальном охвате субъектного поля образовательной деятельности и др.

Еще одним элементом инновационной организации НИР в условиях непрерывного образования является смещение акцентов в ее целевых установках. Развитие интеллектуальных возможностей и способностей студентов и школьников выступает на первый план в качестве цели и результата обучения. В такой интерпретации важнейшим становится не просто формирование студента как будущего профессионала, но и как личности, способной адекватно реагировать на нестабильность социальной реальности. Достижение такой цели становится возможно благодаря использованию потенциала диагностических и прогностических идей. Идея диагностики в НИР предполагает обращение к отдельным элементам исследовательской работы, которые являются принципиально важными для учебного заведения в данный момент времени или в будущем. Внимание здесь уделяется и технологическому обеспечению научно-поисковых задач, и оценке качества труда преподавателя вуза и учителя как исследователей, и способам измерения эффективности нововведений в учебном

процессе (исследованию подлежат сами нововведения, возможности их адаптации к учебному заведению, темпы овладения новыми технологиями и обращение с новой научной информацией) и др. Принципиально важным в таком русле является взаимовлияние эффективной преподавательской и научной деятельности. Это объясняется непрерывным обновлением содержания образования на научной основе.

Виды и формы научно-исследовательской работы в образовании

Говоря о НИР в образовании, важным представляется обращение к ее основным видам и формам. Прежде всего, отметим особенности НИР, характерные для разных субъектов образовательного поля (к ним можно отнести профессорско-преподавательский состав и научных сотрудников, учительский корпус, студентов, школьников; отдельную категорию составляют аспиранты и докторанты, для которых НИР выступает основным видом деятельности).

Следование ведущим тенденциям и постоянный поиск инновационных форм НИР для *преподавателей* определяется двумя основными факторами. Первый – как отмечал еще Ф. А. Дистервег, «без стремления к научной работе педагог неизбежно попадает во власть трех педагогических демонов: рутинности, банальности, механичности». В таком контексте НИР позволяет поддерживать свое профессиональное соответствие. Второй – мировые тренды, определяющие тот факт, что в мировых университетах существует тесная связь между научной работой и преподавательской деятельностью профессорско-преподавательского состава. Она определяет традиции политики опережающей подготовки кадров и позволяет американской и европейской образовательным системам оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний. Благодаря этому, преподаватели через НИР могут не только повышать свой уровень квалификации, но и находить разнообразные варианты самореализации, в том числе и в более выгодных экономических условиях профессиональной деятельности.

Для учительского корпуса НИР актуализирует принципы и формы исследовательских практик, которые направлены на формирование и развитие таких компонентов их профессиональной компетентности, как [1]: самостоятельность в профессиональной деятельности;

способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль; умение адаптировать учебный материал и доступно изложить его ученикам; умение рационально организовать учебный процесс, побуждая учеников к активному освоению учебного предмета; постоянное стремление к самообразованию, поиску новых форм и методов организации учебного процесса; знание методологии научно-исследовательской работы, владение практическими навыками научного исследования и его организации среди своих учеников; постоянная рефлексия своей деятельности, способность критического самоанализа и самоконтроля; творческое отношение к труду – способность овладеть инновационными технологиями и внедрить их в учебный процесс; ответственность за выполнение профессиональных заданий.

Очевидно, что преподавательский и учительский интерес в науке чаще всего связан с развитием профессионализма в сфере своих научных интересов, возможностями повышения квалификации посредством решения научно-исследовательских задач.

Кроме преподавательского корпуса, в НИР вовлечены и такие основные субъекты, как *школьники, студенты*. Организация научно-исследовательской работы с этими категориями требует сочетания системности и дифференциации, ведь их потребности, личностные особенности, профессиональные интересы могут принципиально отличаться.

Под исследовательской деятельностью учащихся понимается их деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [4]. Поэтому выполнение исследовательских работ учащимися связывается с обладанием и развитием следующих основных компетенций: умение работать с рекомендованной литературой, критически осмысливать материал, чётко и ясно излагать свои мысли.

При организации НИР учащихся следует учитывать, что сфера их потребностей здесь уже несколько иная – возможность попробовать себя, развить те или иные навыки, качества и компетенции, интерес к познанию и т. д.

Ключевым фактором необходимости реализации исследовательской парадигмы в образовательных практиках *студентов* является то, что НИР дает возможность сформировать такие компетенции, которые готовят их к жизни в современном обществе: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество [9].

Исследовательская деятельность студентов специфична в силу особенностей организации учебного процесса и отличается от деятельности профессиональных исследователей тем, что:

- объем знаний студентов (особенно 1–2-х курсов) недостаточен для проведения основательных научных исследований;
- кроме научного исследования, студенты выполняют задания по целому ряду учебных предметов;
- исследовательская деятельность для большинства студентов не является основным видом деятельности.

Эти факторы создают определенные трудности для выполнения исследовательских работ студентами, но изменения в самом субъекте деятельности невозможны, если он не «включен» в процесс, стоит вне его.

Традиционно в исследованиях в области научно-исследовательской деятельности в высшей школе сложились два основных направления научных исследований студентов: учебная научно-исследовательская работа и научно-исследовательская работа, выполняемая сверх учебных планов.

Учебная научно-исследовательская работа студентов (УНИРС) представляет собой комплексную систему интенсификации учебного процесса посредством внедрения во все виды учебной работы студентов на протяжении всего периода их обучения элементов научной работы, направленных на повышение качества подготовки выпускаемых специалистов. Она включает в себя: воспитание стремления к самообразованию, творческой активности, повышение качества профессиональной подготовки, творческого подхода при решении различных задач, овладение общими и частными методами исследования, воспитание дисциплинированности, ответственности, умение работать в коллективе и т. д. УНИР является обязательной

формой, которая проводится по учебному расписанию для всех студентов.

К особенностям УНИРС относится то, что эта деятельность организуется педагогом и направлена на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов.

Преимуществами УНИРС является то, что при ее организации и проведении не требуется выделения большого объема специального времени; кроме того, учебно-исследовательская работа позволяет включать в творческий процесс всех студентов, что, в свою очередь, позволяет будущим специалистам за период обучения в вузе овладеть первоначальными навыками постановки, планирования и выполнения НИРС, что является обязательным компонентом в структуре требований к подготовке современных специалистов, а также настоятельным требованием времени.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая сверх учебных планов – еще одно направление научно-исследовательской деятельности студентов. Она представляет собой комплексную систему участия студентов в формах научно-исследовательской работы, выполняемых субъектами научно-исследовательской деятельности сверх учебного времени. Такие формы НИРС, в свою очередь, непосредственно связаны с учебным процессом, однако имеют качественную специфику и собственную логику, основанную на принципах относительной самостоятельности, добровольности, заинтересованности.

К особенностям такого направления НИР относится то, что она не включена в учебное расписание, основана на принципах самостоятельности и добровольности студентов, поисковые группы объединяют студентов разных курсов и факультетов, что наиболее эффективно влияет на развитие компонентов творческого потенциала личности студента.

Преимуществом НИР, выполняемой студентами сверх учебного времени, является то, что она побуждает к работе, подсказывает новые мысли, не позволяет замкнуться в одной проблеме, позволяет знакомиться с изменениями.

Производственная научно-исследовательская работа студентов (ПНИРС) представляет собой комплексную систему участия студентов в научно-исследовательской работе, направленной на решение общественных и производственных задач с использованием технических и научных достижений, идей, принципов, способов в конкретных условиях практики и производства. Она является своеобразным практическим выражением знаний студентов. Оформление результатов ПНИРС может быть в разнообразных формах внедрения разработок в практику, особенно во время прохождения учебной производственной практики.

Безусловно, разделение НИР студентов на учебную научно-исследовательскую работу, научно-исследовательскую работу, выполняемую сверх учебных планов, и производственную научно-исследовательскую деятельность весьма условно, поскольку все эти направления служат одной цели – формированию готовности специалистов к исследовательской работе, в том числе выработке у них исследовательских умений, повышению творческой активности, углублению знаний по специальности и повышению качества профессиональной подготовки, развитию самостоятельности и т. п. качеств, необходимых для становления выпускников вузов как квалифицированных специалистов.

Знания и опыт профессиональной деятельности накапливаются у студента постепенно. Поэтому можно выделять три этапа реализации исследовательского потенциала студентов, определяемых количеством присвоенного опыта профессиональной и исследовательской деятельности:

– *первый этап (ориентационно-исследовательский)* заключается в накоплении опыта поиска и обработки научной информации, формировании способности выявлять, формулировать, анализировать требующие разрешения проблемы теории и практики; в получении сведений о действующих формах научного творчества в вузе, самостоятельном выполнении элементов исследований, основанных на анализе и систематизации научной информации;

– *второй этап (организационно-исследовательский)* состоит в овладении основами методологии научного исследования, накоплении сведений о методах, формах и принципах научных исследований,

выполнении самостоятельных разработок по заинтересовавшим студента проблемам, основанным на творческой интерпретации материалов научных исследований;

– *третий этап (научно-исследовательский)* основывается на становлении опыта внедрения достижений науки (собственных разработок, передового профессионального опыта) в практику, накоплении сведений о структуре процесса внедрения, выполнения научных исследований, прошедших апробацию в образовательных учреждениях.

Таким образом, исследовательский потенциал студента находит выражение в течение всего периода обучения в университете, что способствует развитию исследовательских компетенций будущего специалиста и обеспечивает возможность четче ориентироваться в будущей профессиональной деятельности.

Все субъекты образовательной деятельности в процессе НИР включены в различные ее формы. Наиболее распространенными являются: выступления на конференциях, научных семинарах, участие в исследованиях, подготовка публикаций, работа научных кружков, проблемные группы, участие в тематических конкурсах на лучшую научную работу, олимпиады и др.

Следует иметь в виду, что формы НИР варьируются в зависимости от видов и направлений НИР. Так, к основным формам УНИРС относятся лекции, семинарские, лабораторные и практические работы, подготовка рефератов, докладов, курсовых и квалификационных работ.

Одной из массовых форм НИР студентов, выполняемой сверх учебного времени, является участие в международных, всеукраинских, межвузовских, внутривузовских студенческих научных и научно-практических конференциях и семинарах. Согласно Закону Украины «Про вищу освіту», научная конференция является основной и базовой формой организации учебного процесса, углубления научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях.

Прогрессивной формой организации научно-исследовательской работы студентов являются научные проблемные группы, в которых студенты привлекаются к разработке проблемы, над которой работает научный руководитель группы. При кафедре может быть создано

несколько научных проблемных групп. Научное руководство студентами осуществляют ведущие ученые кафедры. Они непосредственно направляют каждого члена проблемной группы; помогают подобрать тему с учетом его способностей и возможностей; определить объект исследования; рекомендуют соответствующую литературу; консультируют студента в течение работы над научной темой. Научный руководитель проблемной группы может знакомить студентов с теми фактическими материалами, над которыми работает по своей научной теме, давать студентам задание по проведению соответствующей обработки собранных материалов, которые будут использованы в научной работе ученого-руководителя и студента-исследователя.

Для организации студенческой науки функционирует Студенческое научное общество (СНО), целью деятельности которого является привлечение к НИР и ее популяризация среди студентов. Работая в тесном контакте со студентами разных факультетов, происходит живой обмен интересными идеями, информацией, осуществляется интеграция студенческого братства. СНО стимулирует и внешние научные связи, принимает участие и в международных научных контактах.

Формой, которая сочетает учебную и исследовательскую работу студентов, является проведение специальных научных семинаров при кафедрах.

В ряде экономических вузов получили развитие такие формы связи научно-исследовательской работы студентов с производством, как хозрасчетные студенческие технико-экономические бюро (СТЕБ) и лаборатории (СТЕЛ), студенческие бюро экономического анализа (СБЕА) и другие. Они являются формами коллективной научно-исследовательской студенческой работы и организуются в вузах на правах их структурных подразделений. Экономические бюро заключают хозяйственные сделки с производственными предприятиями, их члены в групповом или индивидуальном порядке принимают участие в разработке хоздоговорной тематики, которые осуществляют кафедры и научные подразделения учебных заведений.

Студенческое бюро как организационная форма включает в себя такие необходимые для становления специалиста факторы, как

обучение в непосредственном контакте с высококвалифицированными специалистами в процессе выполнения научно-исследовательской работы; воспитание, получение и формирование профессиональных творческих качеств и навыков в атмосфере коллективного творчества и персональной ответственности; возможность получить научный результат и определить точку отсчета научных интересов будущего специалиста; интенсификация учебного, научного и воспитательного процессов через их интеграцию; широкие возможности для развития творческой активности, инициативы и самостоятельной работы; использование полученных результатов в курсовых и дипломных работах; углубление знаний по специальности путем самообразования.

Одной из форм приобщения студентов к НИР является работа в студенческих научных кружках. Студенческий научный кружок представляет собой творческий студенческий коллектив, объединенный работой над одной или несколькими проблемами (по получаемой специальности или в рамках исследований кафедры), не включенными в общий учебный план.

В практике современных учебных заведений сложились два основных вида кружков: предметный научный кружок и научно-исследовательский кружок по специальности.

Предметный научный кружок имеет целью решение задач более высокой сложности, чем обычно решаемые в процессе обучения той или иной дисциплине по учебному плану. Они организуются при кафедрах.

Научно-исследовательский кружок по специальности может объединять только старшекурсников или быть смешанным. В таких кружках студенты различных курсов обучения, обладающие соответствующими навыками исследовательского труда, разным уровнем способностей, приобщаются к исследованиям, ведут активную научную работу под руководством преподавателей, ассистентов или научных работников кафедры вуза по научной тематике этого подразделения. Научные кружки по специальности организуются преимущественно при выпускающих и профилирующих кафедрах в вузах любых профильных групп. К научно-исследовательским кружкам по специальности могут быть отнесены и комплексные научно-исследовательские кружки, объединяющие студентов

старших курсов, которые ведут исследования по комплексным темам кафедры.

Существующие много лет кружки, собирающие участников разных возрастов, объединенных решением общих проблем, перерастают в научно-теоретические семинары, творческие лаборатории.

Перспективным направлением организации учебно-исследовательской работы является создание в высших учебных заведениях учебно-научных лабораторий, в которых ведутся научные исследования и одновременно организуется научно-исследовательская работа студентов. Как показывает практика, в современном украинском образовании чаще всего представлены научные лаборатории, осуществляющие свою деятельность в рамках той или иной отрасли науки, подготовка по которой ведется в учебном заведении. Однако теоретические наработки и опыт экспериментального комплекса НУА показывают, что ценность сегодня обретают проблемные лаборатории, чья деятельность сосредоточена на исследовании одного круга проблем.

Для развития научного творчества на кафедрах, в научных школах важное значение имеют группировки вокруг ведущих ученых тех, кто интересуется научной тематикой, разработанной учеными, и изъявляет желание работать вместе с ними. Такие объединения, в основу которых положена общность научных интересов, наиболее целесообразны. Их результаты находят свое отражение в научных публикациях, например, в монографиях.

В общем, научно-исследовательская работа представляет собой комплекс различных форм деятельности, направленных на получение принципиально нового знания или его усовершенствование. Важнейшим фактором успешной реализации такого подхода могут выступать научные школы и направления, которые не столько систематизируют информацию, но и продуцируют новые идеи, концепции и прикладные пакеты знаний, которые способствуют развитию науки и практики.

Выводы

1. В наиболее общем виде под научно-исследовательской работой понимают вид деятельности, направленный на получение нового

знания в его различных формах с использованием аппарата и методов науки.

2. Являясь творческой, научно-исследовательская деятельность обеспечивает высшую степень активности личности на уровне решения как общественно значимых задач, так и на уровне личностного саморазвития, реализации творческого потенциала как в условиях обучения, так и в период профессионального становления.

3. Основными составляющими научно-исследовательской деятельности выступают: познавательный интерес; исследовательские знания; исследовательские умения; самостоятельность; продуктивность. Успешность использования этих составляющих зависит от развитости исследовательского потенциала личности.

4. Роль НИР в процессе профессионального становления и развития рассматривается с точки зрения различных подходов. Среди них: деятельностный, профессионально-деятельностный, личностный, системный и др. Принципиальное значение в НИР приобретает сегодня комплексный подход.

5. НИР в условиях непрерывного образования помогает осуществить индивидуальный познавательный выбор в контексте собственных когнитивных перспектив, а задачи организации научно-исследовательской работы в учебном заведении расширяются. Благодаря необходимости развития познавательной динамичности, перспективного видения, навыков самоорганизации и взаимодействия, на первый план выходит необходимость когнитивной синхронизации личности с будущими параметрами общества.

6. НИР принадлежит к социальным практикам двойного действия: ее результативность для личности имеет как сиюминутную выгоду, так и отсроченную (прежде всего, из-за длительности формирования компетенций).

7. Наиболее распространенные формы, в которых реализуются интересы социальных субъектов в образовании, разнообразны: написание статей и тезисов, участие в конференциях, семинарах и форумах, в исследовательских проектах, работе научных кружков, конкурсах научных работ и др. Их организация требует готовности субъектов образовательного процесса к научно-исследовательской

деятельности и может оцениваться по следующим критериям: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Путь обучения, интегрированный с научно-исследовательской работой, обеспечивает реализацию общих принципов реформ образования XXI столетия, сложившихся и в мире, и в Украине. Органичное включение научно-исследовательской деятельности в преобразования, происходящие в сфере образования, является, в том числе, и интегративным средством осуществления этих изменений.

Список рекомендуемой литературы

1. Исследовательская парадигма современного педагога. Информация для учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/068/94046.php>
2. Карпов А. О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А. О. Карпов // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 20–30.
3. Основы научных исследований : учеб. пособие / В. С. Марцин, Н. Г. Миценко, А. А. Даниленко и др. – Л. : Ромус-Полиграф, 2002. – 128 с.
4. Научно-исследовательская деятельность учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sokolovskaya.86mme-megionsch2.edusite.ru/p4aa1.html>
5. Овакіян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: спец. 22.00.04 / О. С. Овакіян ; ХНУВС. – Х., 2005. – 26 с.
6. Тимошенко И. В. Методология научных исследований : учеб. пособие / О. Н. Нашекина, И. В. Тимошенко. – Х. : НТУ «ХПИ», 2011. – 304 с.
7. Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография / [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «ГОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с.
8. Чугуєнко В. М. Методи соціотехнічної діяльності й розвитку особистості інженера-дослідника / В. М. Чугуєнко // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації : зб. матеріалів Першої міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2002.
9. Bourgeois E. Developing Foresight for the development of Higher Education: Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / E. Bourgeois // Final report of the Strata-Etan Expert Group. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K2. 2002. – 80 p.

10. Simons M. “Education Through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research / M. Simons // Journal of Philosophy of education. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – Vol. 40. – № 1. – P. 33–34.

Вопросы для самоконтроля

1. Сущность научно-исследовательской работы и ее компоненты.
2. Принципы организации НИР в образовании.
3. Основные задачи НИР.
4. Факторы, влияющие на НИР.
5. Основные задачи НИР в учебном заведении.
6. Особенности НИР различных субъектов в образовании.
7. Основные формы НИР, специфика их реализации.

Темы реферативных сообщений

1. Инновационные формы научно-исследовательской работы в образовании.
2. Методы организации научно-исследовательской работы в школе.
3. Школьное научное общество: за и против.
4. Преподаватель как организатор научно-исследовательской работы: требования и личные качества.
5. Функции научно-исследовательской работы в образовании.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Может ли существовать современное образование без научных исследований?
2. Нужно ли вовлекать в научно-исследовательскую деятельность как можно больше субъектов образования или наука – удел «избранных»?

Тема XII. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Сущность понятия «воспитание».
2. Воспитание как социальный феномен.
3. Система воспитания в учебном заведении.

Воспитание является важнейшей функцией общества со времен возникновения человечества. Без передачи исторического опыта, традиций, норм, ценностей от одного поколения к другому невозможно его дальнейшее развитие. Э. Дюркгейм писал: «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит» [4, с. 17].

Современные науки уделяют большое внимание вопросам воспитания, поскольку воспитание оказывает непосредственное воздействие на становление личности индивида. Данная проблематика является актуальной для каждого социума, в том числе и современного, выступает предметом анализа и изучения и требует своей реализации на практике.

Сущность понятия «воспитание»

Термин «воспитание» известен со времен Древней Руси; главное внимание в нем акцентировалось на выполнении определенных «житейских правил». Образцом такого свода правил выступал «Домострой», который был введен при Иване IV. Понятие «воспитание» в «Домострое» употреблялось как социальное явление [1], ответственность за воспитание возлагалась на главу семьи. Такая

трактовка сохранилась и в словаре русского языка В. И. Даля. В конце XIX века автор учебника «Педагогіка руська або наука о воспитанію» И. Барташевский назвал воспитание «опекой и помощью человеку, чтобы его врожденные силы могли развиваться согласно их предназначению, это влияние зрелых особ на молодое поколение» [2, с. 1].

Данное явление рассматривалось и анализировалось прежде всего в педагогической литературе, так как именно педагогика изучает сущность, цели и задачи воспитательного воздействия на человека. Процесс взаимодействия субъекта (воспитателя) и объекта (воспитуемого) осуществляется в определенных условиях с помощью соответствующих приемов, методов, технологий. Исследованием проблем взаимосвязи психики человека (его ощущений, представлений, чувств, воли и др.) и его поведения, влияния психики на изменение действий воспитуемого занимается психология. Вопросы формирования и воспитания личности входят в круг интересов и философии, которая трактует воспитательный процесс в широком смысле слова, как воздействие общества на развитие человека. Философский подход интегрирует знания частных наук о воспитании и позволяет выделить закономерности данного процесса, определить направления становления индивида в соответствии с идеалами, ценностями данного социума.

Проблемы воспитания интересуют и социологию, которая, опираясь на общетеоретическое знание и используя конкретные методы исследования, изучает социальные аспекты воспитательного процесса. Социология обращает внимание на воспитательные моменты взаимодействия воспитателя (субъекта) с воспитуемым (объектом); анализирует, как воспитание влияет на процесс взаимодействия различных социальных групп; изучает, как индивид включается в те или иные социальные общности, как начинает осваивать и выполнять определенные социальные роли в социуме.

Воспитание, таким образом, выступает объектом изучения ряда гуманитарных, общественных наук, таких, как философия, социология, педагогика, психология и другие, объектом изучения которых выступают человек и общество (например, этика, эстетика, психологические и социологические науки).

В современной научной литературе представлено большое количество разнообразных концепций воспитания, которые базируются на разнообразных философских, психологических и социологических теориях, среди них:

- психологическая теория (А. Гезелл, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон);
- когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л. Кольбун, Д. Дьюи);
- поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Локк, Д. Уотсон, Б. Скиннер);
- биологическая (генетическая) теория (К. Лоренц, Д. Каннел);
- социознергетическая (культурно-родовая) теория (Л. С. Выготский, П. А. Флоренский, Д. Радьяер);
- гуманистическая (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. Сорокин, А. Макаренко и др.) [6, с. 11].

Таким образом, в конце XX – начале XXI века сложились различные точки зрения на процесс воспитания. В условиях становления информационного общества формируется и новое понимание процесса воспитания, которое все больше связывают не с внешними факторами, а непосредственно с развитием самой личности. Современные исследователи отмечают, что социальная среда сегодня часто способствует не становлению, конструированию личности, а наоборот, ее разрушению.

В обществе практически отсутствуют позитивные примеры, не сформированы идеалы, на которые могли бы равняться, которым могли бы подражать его члены. Поэтому воспитание чаще всего вынуждено использовать негативный опыт, который подталкивает исследователей к изменению акцентов в воспитательной работе, к переносу их с внешних факторов на самого индивида.

В то же время нельзя игнорировать и внешние факторы. Воспитательные системы, создающиеся в настоящее время, призваны учитывать современные процессы развития. Образовательные учреждения, как правило, замыкаются на внутренних проблемах самого учреждения и не учитывают современные геополитические тенденции развития, а также социокультурный контекст конкретного социума. Вследствие этого воспитание перестает отвечать в полной мере на вызовы современного мира (процессы глобализации

и интеграции, вопросы информационной безопасности, международные отношения и многое другое).

Воспитание не может быть в стороне от становления информационного общества и процессов, которые в нем происходят. Современным молодым людям необходимо научиться ориентироваться и действовать в постоянно изменяющемся мире производства, бизнеса, хозяйственно-политической жизни, коммуникаций, не поменяв при этом своей самобытности, моральных принципов, уважения к себе и людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию, отмечает современный исследователь Л. Зязюн [5, с. 113].

Воспитание в новых условиях должно быть направлено на саморазвитие индивида, на выработку у него умений решать проблемы, осуществлять жизненный выбор при помощи нравственных средств, строить жизнь на основе гуманистических ценностей.

В современной литературе понятие «воспитание» представлено в нескольких значениях:

- в широком социальном значении, когда речь идет о воспитательном влиянии на человека всей совокупности общественных отношений, всего общественного строя;

- в более узком значении, когда речь идет о целенаправленном воспитании, которое осуществляется в системе учебно-воспитательных заведений;

- в узком педагогическом значении, когда решается определенная воспитательная задача, связанная, например, с формированием нравственно-эстетических качеств и др.

Среди многочисленных определений «воспитания» можно выделить следующее: воспитание есть планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования у него определенных установок, идеалов, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития и саморазвития. Социологическая наука, исследуя данное явление, акцентирует внимание на социальной природе воспитания и его социальных характеристиках, изучает влияние на воспитательный процесс различных социальных институтов и социальных сред. Социология образования рассматривает социальные особенности воспитания как неотъемлемой части единого образовательного

процесса, анализирует воспитание как элемент единого механизма социализации индивида в учебном заведении.

**Воспитание
как социальный феномен**

Воспитание как явление (феномен) сформировалось в обществе. Сущность воспитания зависит от норм, правил, традиций, ценностей, существующих в обществе, детерминирующих поведение индивида. Первые попытки рассмотреть воспитание как социальный феномен принадлежат Э. Дюркгейму. Исследователь относил воспитание к социальным фактам, согласно которым индивид становится восприимчивым к внешнему воздействию. «Воспитание представляет для общества лишь способ, с помощью которого оно подготавливает в душах детей основные условия для своего собственного существования» [4, с. 17]. Воспитание социально по своей природе, его сущность заключается в организации процесса социализации индивидов, и, в частности, молодого поколения.

Под социализацией в современной научной литературе понимается развитие и саморазвитие человека в процессе усвоения и воспроизводства ценностей культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [6, с. 17].

Другими словами, сущность социализации проявляется в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в конкретных условиях, ибо, как замечал Э. Дюркгейм, «в каждом из нас присутствует два существа, которые, оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из всех умственных состояний, которые относятся только к нам и событиям нашей личной жизни; это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом. Другое – представляет собой систему взглядов, чувств и привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся... их совокупность составляет социальное существо. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания» [4, с. 18].

Процесс социализации протекает сложно, поскольку в ходе его осуществляется постоянное преодоление конфликта между мерой адаптации человека в обществе и степенью его обособления,

индивидуализации. Эффективная социализация предполагает наличие баланса между адаптацией и обособлением. Этот баланс во многом зависит от воспитания.

В то же время социальные роли и функции различных социальных групп в воспитании отличаются в зависимости от места и роли, которую они занимают в социальной структуре общества.

В процессе воспитания одни выполняют роль воспитателя (родителя, учителя, руководителя), другие – воспитуемого (ребенка в семье, ученика, подчиненного); но воспитание – это взаимодействие, поэтому воспитуемые также оказывают влияние на воспитателей.

Содержание воспитания может зависеть и от того, в каких сферах общественной жизни оно протекает: детский сад, учебное заведение, предприятие и др. Другими словами, социальное в форме воспитания входит в различные формы общественных отношений: экономические, политические, религиозные, нравственные и проявляется в соответствующих направлениях воспитания: трудовое, политическое, религиозное, нравственное и др.

Социальный характер воспитания подтверждается и тем, что этот процесс протекает в форме взаимодействия между субъектом и объектом воспитания, который опирается на определенную систему норм, идеалов, ценностей, господствующих в обществе.

Эффективность воспитательного процесса является зеркальным отражением образованности и культуры общества.

В воспитательных взаимодействиях участвуют как отдельные индивиды (например, родитель и ребенок, учитель и ученик), так и социальные общности (коллектив учителей и коллектив школьников, коллектив преподавателей и коллектив студентов и др.).

Отношения между воспитателем и воспитуемым строятся на определенной нормативно-ценностной основе. Общественные нормы, правила, ценностные ориентации передаются воспитуемым посредством взаимодействия с воспитателями.

Воспитательные взаимодействия могут быть непосредственными (например, в ходе учебной лекции, классного часа, внеаудиторной воспитательной акции, в которых участвуют воспитатель и воспитуемый) и опосредствованными (когда не существует прямого контакта между субъектом и объектом; например, между автором

учебника и читателем, между создателями кинофильма и зрителями и т. д.).

Таким образом, между воспитателем и воспитуемым складываются социальные отношения, которые базируются на определенной нормативно-ценностной системе и проявляются в различных формах. Для поддержания воспитательных отношений общество включает их в систему социального контроля как одного из социальных институтов. Благодаря данной системе поведение индивидов соответствует нормам и ценностям, принятым в данном обществе.

Воспитание как социальный институт представляет собой систему учреждений (учебных, научно-исследовательских, культурно-просветительских и др.), в которых одни индивиды выполняют роль воспитателей, организуют и регулируют поведение других – воспитуемых. Воспитание – коллективное дело, в котором значительная роль отводится обществу, государству, и, как верно заметил Э. Дюркгейм: «Если воспитание имеет целью приспособить ребенка к социальной среде, где ему предстоит жить, то невозможно, что общество не было заинтересовано в подобной деятельности» [4, с. 23].

Как социальный институт воспитание имеет свою цель, направленную на организацию воспитательного процесса в обществе, ему присущи определенные функции, которые помогают в достижении данной цели; а также соответствующие учреждения и средства (научно-исследовательские институты, образовательные и воспитательные учреждения, организации и др.). Воспитательный процесс осуществляется посредством применения разнообразных воспитательных методик, технологий, систем (например, при помощи средств массовой информации, художественной литературы и искусства и др.).

Воспитательный процесс помогает осуществить процесс социализации, безболезненное усвоение определенных норм и ценностей общества; обеспечивает его интеграцию и сплочение.

Таким образом, воспитание представляет собой сложный социальный феномен, включающий в себя разнообразные социальные взаимодействия и отношения, которые, в свою очередь, реализуются в соответственном социальном институте. Однако воспитание не исчерпывается перечисленными выше социальными элементами, оно может быть рассмотрено и как социальная система.

**Система воспитания
в учебном заведении**

Социальная система представляет собой социальное явление или процесс, включающий совокупность элементов, которые связаны между собой и образуют единую целостность.

Воспитание является социальной системой. Применяя к данному явлению системный подход, можно выделить его элементы; к ним относятся воспитатель (субъект) и воспитуемые (объекты), которые находятся в тесном взаимодействии и активной взаимосвязи. Поэтому воспитуемый может быть представлен не только как пассивный объект внешнего воспитательного воздействия, но и как субъект, который благодаря наличию социального опыта способен активно влиять на воспитателя.

К элементам системы воспитания следует отнести семью, общественные организации, занимающиеся вопросами формирования личности, социальные институты воспитания, среди которых дошкольное заведение, школа, вуз, культурно-просветительские заведения, научно-исследовательские институты, СМИ и др.

На сегодняшний день являются актуальными вопросы: «Какой призвана быть воспитательная система в современном украинском обществе? Что может сделать сегодня система образования, чтобы смягчить сложности процесса социальной адаптации учащейся молодежи?»

Украинское общество требует принципиально новых подходов к организации воспитательной работы в учебных заведениях, в том числе и в высшей школе.

В качестве методологической основы реализации задач современного воспитания в Украине и изучения воспитательных результатов в образовательных учреждениях могут выступать средовой подход и концептуальные положения Конституции Украины, Закон об образовании, государственная национальная программа «Образование» и другие нормативно-правовые акты.

В современных условиях перед вузами встают новые задачи, связанные с формированием у молодых людей таких качеств, как высокий профессионализм, креативность, ответственность, умение быстро ориентироваться в постоянно меняющейся ситуации, принимать самостоятельные решения, мобильность, наличие потреб-

ности в постоянном обновлении знаний, в саморазвитии и самосовершенствовании.

Кроме того, воспитательный процесс опирается на ряд методологических принципов, сложившихся в обществе.

В литературе широко распространено определение принципов воспитания как совокупности исходных теоретических положений, которые определяют способы взаимодействия целей и средств их достижения (содержание, метод и форма) в теории и практике воспитательного процесса. Анализ имеющейся литературы позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день нет единства во взглядах среди ученых по поводу понятия «принципы воспитания». Часть исследователей, рассматривая принципы воспитания, исходит из общепедагогического, дидактического определения понятия «принципы». И в этой связи выделяет такие принципы, как научность, системность, последовательность обучения, доступность, прочность знаний. Данные принципы выполняют методологическую роль в учебно-воспитательном процессе.

Принципы воспитания призваны соответствовать объективным требованиям образования, только тогда они смогут решать поставленные перед ними воспитательные задачи. Бесспорно, что процесс воспитания молодого поколения должен базироваться на принципах гуманизма и демократии, единства семьи и школы, преемственности поколений и др. Другая часть исследователей убедительно доказывает, что важнейшими принципами современного процесса воспитания являются: природосоответствие, связь учебно-воспитательного процесса с жизнью, с культурно-историческими традициями народа; сюда же следует отнести: воспитание в труде, соединение педагогического руководства с развитием самостоятельности личности, учет возрастных и индивидуальных особенностей, систематичность и последовательность в воспитании, создание условий для самовоспитания и самореализации и др.

При известной стабильности принципы воспитания призваны быть динамичными, они подвержены изменениям. На становление принципов воспитания оказывают влияние экономические, социально-политические, социокультурные условия жизни социума, воздействуют процессы, протекающие в образовательных системах других стран,

а также изменения, которые протекают в отечественном процессе образования.

В нынешних условиях в Украине принципы воспитания претерпевают изменения, они обогащаются новым содержанием, в них отражаются потребности государства, общества, личности.

Принципы, на которые призвано опираться современное украинское воспитание, будут включать как лучшие достижения прошлых поколений, так и инновационные процессы, складывающиеся в мировом образовательном сообществе.

К данным принципам следует отнести *принцип системности*, позволяющий реализовать все функции воспитательной деятельности в комплексе на всех ступенях образования и способствующий целостному развитию индивида, не допуская становления его качеств по частям.

Другим важным принципом является *принцип природосоответствия*, обеспечивающий гармонию между природой и человеком, его природными способностями, генотипом, анатомическими, физиологическими, психологическими, этническими признаками, особенностями ментальности.

Принцип единства социального и индивидуального в воспитательном процессе базируется на понимании человека как члена мирового сообщества и данного общества, который реализует себя, свое предназначение благодаря коллективному взаимодействию с другими людьми.

Принцип культуросоответствия дает возможность проникнуть в историю и культуру народа, почувствовать себя частью культуры прошлого, настоящего и будущего. Данный принцип тесно переплетается с принципом преемственности.

Принцип преемственности и последовательности воспитания нацелен на построение модели становления личности в процессе непрерывного образовательного процесса.

Принцип единства исторического и логического, этнонационального и общечеловеческого в воспитании направлен на развитие сущностных основ личности, он проявляется в любви к своему народу, в уважении к его культуре, традициям, обычаям, а также – в уважении культуры других народов, в овладении ценностями украинской и мировой культуры.

Принцип гуманизации и гуманитаризации предполагает, с одной стороны, насыщение процесса обучения гуманитарным знанием, а с другой – внедрение гуманных отношений между теми, кто учит, и теми, кто учится; построение образовательного процесса с позиций личностно-ориентированного подхода.

Принцип единства обучения и воспитания – воспитывающее обучение, позволяет не только приобрести знания, но и способствует выработке положительного, эмоционального, ценностного отношения к ним.

Принцип сотрудничества и партнерства между учителем и учеником способствует более углубленному процессу обучения, превращению ученика в активного субъекта. На основе такого взаимодействия складывается учение без принуждения, учение как реализация своего желания, учение как удовольствие.

Принцип дифференциации и индивидуализации воспитательного процесса гармонически сочетает индивидуальные и коллективные формы воспитания.

Принцип интеграции традиционных и инновационных форм воспитательной работы предусматривает не только следование лучшим образцам воспитательной деятельности, использование традиционных методов и форм, но и внедрение новых, которые бы гармонично сочетались с классическими формами воспитания.

Принцип развития творческой активности, самостоятельности молодежи предполагает проявление инициативы, творчества и ответственности в деятельности учащихся.

Принцип интеграции воспитательной деятельности позволяет осуществлять воспитание на всех ступенях образования на единой ценностной основе.

Соблюдение данных принципов в процессе воспитательной деятельности, при координации усилий всех подразделений и структур учебного заведения позволит повысить его эффективность и направить усилия на решение поставленных задач.

Таким образом, опираясь на предложенные теоретические принципы, выстраивается процесс воспитания в учебном заведении.

В качестве методологической основы реализации задач воспитания в современных образовательных учреждениях может

выступать средовой подход и концепция воспитания, основанная на его положениях.

Учебные заведения выступают учебно-воспитательной средой становления личности, в которой условно можно выделить такой ее срез как воспитательный, который и выступает важным условием формирования личности учащегося. Воспитательная среда учебного заведения опирается на воспитательную деятельность, которая преломляется во всех сферах его жизнедеятельности.

Основной деятельностью вуза является образовательная деятельность, в которой исследователи, как правило, выделяют такие виды: обучение и воспитание. Современные процессы реформирования образования затронули и обучение, и воспитание. В рамках новой образовательной парадигмы обучение может быть представлено как деятельность, на основе которой происходит вхождение индивида в мир культуры. Это деятельность по освоению уже добытых ценностей культуры (инкультурация) и созданию новых, формирование познавательных способностей и потребностей индивида. Обучение может рассматриваться и как саморазвитие индивида в культуре, формирование его индивидуальной культуры. Новое в культуре открывают для себя и обучающийся, и учитель. Это касается и содержания знаний, и приемов, методов его восприятия и освоения.

Другим видом образовательной деятельности является воспитание (воспитательная работа) как деятельность по формированию определенных ценностных ориентаций, идеалов, в результате которой происходит социализация и инкультурация личности. Это деятельность по саморазвитию индивида, формированию его духовной культуры. Воспитание органично связано с обучением, данные виды деятельности взаимодополняют и взаимообогащают друг друга. В процессе образования обучение должно носить воспитательный характер, а воспитание – включать в себя обучение. Обучение и воспитание понимаются как виды образовательной деятельности и как элементы единого образовательного процесса. В научном исследовании они могут быть рассмотрены как самостоятельные процессы. В образовании же они неразрывно взаимосвязаны между собой, каждый из них выполняет функцию другого. Диалектическое единство воспитания и обучения лежит в основе образовательного процесса.

А гармоническое единство данных элементов обеспечивает эффективность образования как системы и успешное достижение ее целей. Абсолютизация одного из этих процессов в ущерб другому приводит к серьезным нарушениям в развитии личности. И как отклик на подобные искажения возникают различные современные теории. Например, одной из таких теорий является теория развивающего обучения. Она может рассматриваться как попытка ухода от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития образования средствами воспитания в самом широком смысле этого слова. Так же обстоит дело и с концепцией воспитывающего обучения, которая является ответом на превалирование обучения над воспитанием в образовательном процессе.

В учебном заведении объединяются воспитательные и обучающие начала, они призваны сформировать личность, готовую выполнять социальные и профессиональные роли. В этой связи, в вузе следует обращать внимание не только на учебный процесс, но и на процесс становления личности будущего специалиста.

В воспитательном процессе все большее значение приобретает субъект-субъектное взаимодействие, в котором за каждым участником учебно-воспитательного процесса признается право и способность на собственное решение. Развитие субъект-субъектных отношений содействует более целенаправленному развитию духовного потенциала участников воспитательного процесса.

Суть субъект-субъектного взаимодействия состоит в том, что преподаватели рассматривают каждого обучающегося не как формальный объект воспитательных манипуляций, а как отдельную, самостоятельную личность. В этой связи педагог выстраивает отношения со студентом, как личность с личностью. Это обуславливает глубинные духовные связи между ними, уважение к собственному мнению студентов, взаимный поиск оптимальных решений в сфере деятельности, общения, нравственной и духовной жизни коллектива.

В учебном заведении к субъектам воспитания относятся: студенты, профессорско-преподавательский коллектив, родители; именно они и участвуют в организации и проведении воспитательной работы.

Воспитательный процесс протекает как в учебное, так и во внеучебное время. В ходе учебного процесса студенты приобщаются к ценностям культуры и у них формируется ценностное отношение к миру.

Активное влияние на становление личности студента оказывает внеучебный процесс, к которому могут быть отнесены разнообразные виды внеучебной деятельности, их содержание, характер, условия жизнедеятельности и др.

Внеучебный процесс в вузе призван способствовать развитию личности студента, в том числе его ценностной системы, содержательное наполнение которой раскрывается в ценностных ориентациях, которые реализуются в различных видах активности. Ценностные ориентации характеризуют социальную активность личности, к объективным критериям которой можно отнести ее направленность и содержание.

Анализ данного критерия позволяет выделить такие его показатели, как участие:

- в работе студенческого научного общества, научных кружках, семинарах;
- в конкурсах, смотрах, турнирах, семинарах, фестивалях, спортивных соревнованиях;
- в различных внеучебных мероприятиях: вечерах отдыха, концертах, гостиных и др.;
- в работе молодежных общественных организаций, студенческих клубов, трудовых и волонтерских отрядов.

Субъективный критерий данной активности включает в себя: наличие ценностных ориентаций, устойчивых мотивов, ценностных отношений, социальных установок, соотношение ценностных ориентаций и реального поведения.

Выделение и разграничение сфер воспитания, безусловно, относительно. Так, способствуя развитию у студенческой молодежи творческих начал в учебном процессе, учебное заведение тем самым способствует их проявлению и во внеучебном процессе: в научно-исследовательской, трудовой, художественно-эстетической деятельности. С другой стороны, внеучебная деятельность будет оказывать

позитивное влияние на развитие творческих способностей в учебной деятельности.

Исследователи выделяют различные направления воспитательной работы: гражданско-патриотическое воспитание, нравственное, художественно-эстетическое воспитание, экологическое, политико-правовое, военно-патриотическое, трудовое и др. [8, с. 199–200].

В реальной действительности данные направления тесно взаимосвязаны и процесс воспитания предстает в единстве и целостности.

Особое значение в воспитании личности студента отводится культурно-образовательной среде учебного заведения, тем условиям, которые позволяют личности развивать свои способности и удовлетворять потребности. В формировании культурно-образовательной среды призваны принимать участие все субъекты образовательного процесса. В свою очередь, культурно-образовательная среда позволяет субъектам воспитания постоянно развиваться и самосовершенствоваться.

Воспитание преломляется в конкретных формах. Под формой нами понимается организационное закрепление деятельности, направленной на объединение ее методов и средств в соответствии с определенными целями. Воспитательные формы подразделяются:

- на массовые (культурные, спортивные, профессиональные и др. мероприятия, например, День студента, День факультета, День «Alma Mater» и др.);

- на групповые (например, кураторство, наставничество, тьюторство над академическими группами, кружки, клубы по интересам, секции и др.);

- на индивидуальные (различные виды работ со студентами) [9, с. 203].

Эффективность данных воспитательных форм может быть выявлена при помощи социологических исследований, опросов, которые организуют в учебных заведениях социологические лаборатории, центры социального мониторинга и диагностики.

Все элементы системы воспитания связаны между собой и направлены на обеспечение ее функций.

К основным функциям системы воспитания могут быть отнесены: культурологическая (направленная на формирование культуры индивида), социализационная (обеспечивающая вхождение индивида в социальную жизнь общества), ценностнообразующая (приобщающая индивида к определенным ценностям и закрепляющая их в его сознании), нормативная (приобщающая индивида к социальным нормам и закрепляющая образцы социального поведения), социального контроля (выработка определенных групповых реакций поведения индивида в соответствии с ценностями и нормами, принятыми в обществе); интегративная (объединяющая индивидов на основе выработанных у них ценностей, норм, на основе традиций, обычаев, принятых в данном обществе и др.).

Воспитание как открытая социальная система взаимодействует с другими социальными системами (семья, общество, образование и др.).

Система воспитания тесно взаимосвязана с системой обучения. Обучение и воспитание могут быть представлены как подсистемы единой системы образования, в которой все элементы взаимодействуют между собой и направлены на формирование и развитие личности учащегося.

Выводы

Воспитательная работа в системе образования играет важную роль в процессе становления личности студента, его ценностных ориентаций, нравственных норм, профессиональной культуры. Именно данный вид деятельности способствует становлению личности будущего специалиста.

Список рекомендуемой литературы

1. Андрищенко В. Економіка освіти ринкоспрямованого суспільства / В. Андрищенко // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 69–74.
2. Барташевський І. Педагогіка руська або наука о воспитанію / І. Барташевський. – Львів, 1891. – 152 с.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 101–104.

4. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. Т. Астаховой ; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.

5. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–115.

6. Метаморфозы воспитания / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 276 с.

7. Становление непрерывного образования в Украине (первый опыт, тенденции, перспективы) : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.

8. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному аспекті : монографія / Є. А. Подольська, В. Н. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х., 2002. – 235 с.

9. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України : монографія / Н. Г. Чибісова ; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 235 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение такому явлению, как воспитание.
2. Вычлените социологический аспект в воспитании.
3. Назовите современные теории воспитания: философские, психологические, социологические.
4. Почему воспитание является социальным феноменом?
5. Что такое социализация личности?
6. Докажите, что воспитание является социальным институтом.
7. Назовите элементы системы воспитания.
8. На каких принципах базируется современная система воспитания?
9. Раскройте направления воспитательной деятельности в учебном заведении.
10. Определите роль вуза в воспитании индивида.
11. Выделите формы воспитательной работы.
12. Какие функции выполняет система воспитания в учебном заведении?
13. Раскройте роль культурно-образовательной среды вуза в процессе становления личности студента.

Темы реферативных сообщений

1. Сущность и особенности воспитания в информационном обществе.
2. Роль воспитания в становлении студенческой молодежи.

3. Особенности воспитательной работы в современном учебном заведении.
4. Формы воспитательной работы в вузе.
5. Культурно-образовательная среда как фактор формирования личности современного студента.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Необходимость воспитательной работы в учебном заведении на современном этапе: позиция «за» и «против».
2. Отличается ли воспитательная работа в учебном заведении с непрерывной образовательной подготовкой от воспитательной работы в вузе?
3. Оказывает ли культурно-образовательная среда высшего учебного заведения воспитательное воздействие на личность студента? Ответ обоснуйте и приведите примеры.

Тема XIII. РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

План лекции

1. Основные детерминанты осуществления образовательных реформ.
2. Цели и задачи реформирования современного образования.
3. Реформы образования в Украине: основные направления и результаты.

Образование является одним из важнейших социальных институтов любого общества. Благодаря выполнению своих функций оно обеспечивает дальнейшее развитие социума, способствует совершенствованию личности, делает возможным их дальнейшую жизнедеятельность. Более того, сегодня общепризнанно, что образование незаметно для самого человека «навязывает» ему образ жизни. Благодаря этому очевидной становится непосредственная связь между состоянием общества и его системой образования, которая, с одной стороны, призвана поддерживать стабильность социальной системы, а с другой – способствовать ее движению вперед. Важную роль при этом играют потребности общества в целом, его социальных институтов, социальных групп и других социальных субъектов. Их изменение становится основанием для усовершенствования системы образования, которая в концентрированном виде представлена в процессах его реформирования. В их основе лежит преобразование, изменение, переустройство образования в целом или его отдельных элементов, которые нацелены на его общий прогресс.

**Основные детерминанты
осуществления
образовательных реформ**

Задачи реформирования и обновления системы образования – задачи, с которыми сталкивается любое общество на протяжении своего существования. С момента зарождения, а позднее институционализации образования оно стало выполнять социально значимые функции, усовершенствование которых происходит по мере развития науки и техники, культуры общества. И чем быстрее или кардинальнее происходят в обществе те или иные изменения, тем интенсивнее и (или) кардинальнее требуются реформы в образовании.

Примером таких социальных изменений, приведших к обновлению образования, в свое время стала промышленная революция XIX века, обеспечившая шаг к профессионализации и массовости образования; а сегодня мы являемся свидетелями влияния на реформационные процессы в области образования значительного числа глобальных факторов.

Ключевые детерминанты процесса реформирования образования в современном мире активно начали проявлять себя с 70-х годов XX века. Именно в этот период в различных странах разрабатываются проекты реформ, законы, которые положили начало широкому реформационному процессу образования в мире. Закономерность проведения образовательных реформ в мире в этот период объясняется рядом причин. Приведем самые важные из них:

- демографический взрыв конца 40-х годов и в связи с этим рост количества учащихся сначала в общеобразовательных школах, а затем в высших учебных заведениях. Вследствие этого в 1960–1975 гг. количество студентов в мире выросло с 12 до 34 млн чел. [15];
- научно-информационный взрыв, в результате которого на современного человека обрушилась лавина новых знаний, а их селекция, переработка и сохранение усложнились;
- рост производственной мобильности, характеризующейся значительно большей, чем в прошлом, интенсификацией, исчезновением одних и появлением новых профессий;
- увеличение потребности в кадрах более высокой квалификации;
- массовая миграция населения трудоспособного возраста из сельского хозяйства в промышленность и сферу услуг;

- возрастание роли науки и современной технологии в жизни общества и отдельной личности;
- развитие средств массовой информации и коммуникации;
- относительное увеличение доли свободного времени в результате внедрения достижений технического и технологического прогресса;
- возрастание уровня благосостояния (даже в слаборазвитых странах) и т. п.

Активное влияние перечисленных выше факторов, а также ряд новых тенденций развития обществ определили продолжение реформ образования в 90-е годы XX века. Данный процесс представлял собой параллельное внимание к различным ступеням и формам образования. Так, например, основные положения реформирования высшей школы отражены в Меморандуме Международного симпозиума ЮНЕСКО «Фундаментальное (естественнонаучное и гуманитарное) университетское образование» (1994 г.) [12]. В документе образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Речь идет о постановке принципиально новых целей образования, состоящих в достижении нового уровня образованности как личности, так и общества в целом. Образовательная парадигма в соответствии с данным документом подразумевает становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности. Основным понятием становится «личностное знание», делающее субъекта личностью; знание, которое образует и образовывает интеллект, личность.

Анализ программ по реформированию систем образования в данный период показывает, что большая их часть не реализовали своих целей, хотя и оказали влияние на развитие образования. Так, например, в 1990 г. президент и правительство США провозгласили программу реформы всех уровней национальной системы образования, главной целью которой должно было стать полное выполнение к началу 2000 года шести заданий: отличная подготовка к школе каждого ребенка; вручение аттестата об окончании школы почти всей молодежи; лучшие в мире знания школьников США по всем

предметам, а студентов – по физике и математике; постоянная учеба выпускников вузов и взрослых; искоренение наркомании в школах США; превращение школ в «рай» для детей. Этот американский проект широко обсуждался преподавателями и учеными разных стран, а в США он не был серьезно воспринят из-за отсутствия предпосылок для осуществления. Во Франции в этот же период был провозглашен курс на полный переворот системы образования под лозунгами соответствия французской системы образования новейшим веяниям времени. План был реализован лишь частично из-за бюрократичности и консервативности исполнительных структур.

На рубеже XX–XXI вв. для всего мирового сообщества характерен поиск новых направлений и форм развития образования – более демократичных и результативных с позиций интересов общества. Необходимость обновления и реформирования современного образования, его усовершенствования и повышения уровня качества является важнейшей социокультурной проблемой, которая в значительной мере обусловливается процессами глобализации и потребностями формирования позитивных условий для индивидуального развития человека, его социализации и самореализации в этом мире.

Сегодня мир переживает новую экономическую революцию, в рамках которой меняется способ производства – «если в течение последних 200 лет работник «прилагался» к машинам, а средства производства поглощали основную часть капитальных затрат, то в «новой экономике» компьютер выступает как относительно универсальное средство производства (как лопата или молоток в доиндустриальной экономике), реализующее уникальные способности работника. В «новой экономике» именно на обучение и оплату высококвалифицированного работника приходится основная часть затрат» [16].

Это ставит государства перед необходимостью обеспечить массовый уровень образования, соответствующий экономике такого типа. Свои задачи ставятся и перед различными уровнями образования. Например, «средняя школа должна обеспечивать эффективные (готовые к производственному применению) знания информационных технологий, английского языка, основ экономики и права. Профессиональная школа должна обучать современным и перспективным

технологиям» [16]. Наряду с этим, все более очевидной становится потребность в постоянном обновлении знаний и умений, развитии компетенций, а также практических аспектов профессиональной деятельности.

Однако анализ современного состояния образования позволяет утверждать, что оно оказалось не готовым к перестройке своих структур и их содержания в соответствии с потребностями современных обществ и личности. Систематизация наработок ученых дает возможность говорить о следующих проблемах в образовании, определяющих направления его дальнейшего реформирования: доминирование архаичной системы трансляции знаний вместо целенаправленного формирования необходимых для жизни качеств (избыточный академизм образования); проблемы с доступом к качественному образованию; низкий уровень обеспечения преподавательского корпуса; старение преподавательского состава, гендерный перекос в его структуре и др.

Наряду с устареванием материально-технической базы и рядом других проблем в системе образования, перечисленные выше проблемные зоны позволяют говорить о снижении качества образования, а в целом – о кризисе образования в мире, что определяет необходимость современного реформирования образования.

Актуальность процесса реформирования определяется и тем фактом, что изначально, с «возникновением, зарождением классической модели образования, его задачи трактовались гораздо шире: там было гораздо больше и гуманистических, и гуманитарных идей. Но со временем ход развития цивилизации привел к выхолащиванию культурной проблематики, к выделению обучения, ориентированного не на формирование личности, а на подготовку функционера-профессионала» [17]. В результате, сегодня существует необходимость переопределения образа мира и места человека в нем, и решить эту задачу возможно путем приведения образования в соответствие с потребностями общества и личности.

Важнейшей мировой тенденцией реформирования современного образования является его интеграция, ведущая к сближению стран, созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства.

Цели и задачи реформирования современного образования

Мировое образование испытывает в настоящее время ряд инновационных сдвигов, которые воплощаются в усилении следующих процессов:

- диверсификация образования, связанная с изменением содержания образования, обусловленного вызовами времени, переходом экономик к практико-ориентированным, человеко-ориентированным моделям и выработка в связи с этим передовых образовательных технологий нового поколения;
- демократизация, все большая открытость мирового образования, доступность, расширение границ, становление открытого образования;
- глобализация, увязывание образовательных систем в единые мировые образовательные сети, преодоление политических, административных, национальных, расовых, конфессиональных границ в образовании;
- регионализация, все большее выделение специфики в рамках мировой сети различных моделей образования, связанных со спецификой развития того или иного региона;
- поляризация социальных групп, фрагментация образования, введение ценза в образовании, складывание образовательных каст и сословий, образовательных укладов.

Цели и задачи реформирования образования в таких условиях определяются как современным состоянием общества, так и перспективами его развития, которые формируют определенные общественные ожидания от системы образования. Сегодня ученые говорят о том, что благодаря глобализации эти ожидания от модели образования в мире становятся все более схожими. Поэтому кажется оправданной идея изучения глобальных аспектов развития системы образования. Этим вопросом профессионально занимаются исследовательские группы во главе с В. И. Астаховой, В. Никитиным, Г. П. Щедровицким и др.

Основные идеи глобального реформирования образовательных моделей можно сформулировать следующим образом [18]:

- представление образования не столько как инструмента локальной (по месту и времени) социальной политики, сколько средства общественного развития и разрешения общественно значимых проблем;

- школа не только как механизм воспроизводства, но и механизм развития общества;
- перенос центра внимания с процесса обучения (передачи знаний) на процесс тренинга интеллектуальных функций;
- расширение набора типов знаний и реорганизация учебного материала вокруг деятельности, а не вокруг предмета [19].

Такой подход предполагает, что совершенствование существующей системы образования возможно за счет перехода от нынешнего научно ориентированного образования к образованию, ориентированному на деятельность. В связи с этим часто можно услышать позицию, в соответствии с которой сегодня в образовании в первую очередь необходимо осваивать принципы, методы, способы действия, а не знания и теории.

Обзор целей и задач реформирования современного образования в мире позволяет выделить некоторые основные направления реформ, конкретизирующие ключевые потребности современного общества в образовательных аспектах [16].

1. Изменение содержания образования. С точки зрения подготовки к практической деятельности оно во многом устарело и нуждается в радикальной перестройке. Наряду с этим, принципиально важным видится обучение методам получения знаний, а не только самим знаниям.

2. Изменение форм образования. Сегодня усовершенствование традиционных форм должно дополняться новыми формами, в том числе развитием открытого, дистанционного образования.

3. Усовершенствование системы государственной и создание независимой системы общественной аттестации и контроля качества образования. Государство, наряду с общественными структурами, должно выступать в качестве гаранта соответствия уровня образовательных услуг современным требованиям.

4. Повышение прозрачности рынка образования. Рынок образовательных услуг должен предоставлять возможность выбора социальным субъектам (места обучения, направления финансирования, ресурсной поддержки и др.) на основе открытой и доступной информации об образовательной системе.

5. Создание равных возможностей для различных групп населения

для доступа к качественному образованию. Предполагается, что эта задача должна быть решена для всех членов общества, независимо от места жительства, национальности, пола, социального происхождения и других характеристик. По оценкам ЮНЕСКО, в настоящий момент около миллиарда человек (т. е. каждый шестой житель планеты) остаются функционально неграмотными.

6. Разработка системы мер по поддержке «элитного» сектора высшего образования – ведущих вузов и научных школ. Эти меры необходимы, чтобы обеспечить конкурентоспособность стран в отношении культуры, науки, техники и экономики; обеспечить сохранение и воспроизводство основных научных школ; сформировать внутри стран систему «образцов качества» и обеспечить последовательное распространение этих стандартов на всю систему образования и подготовки научных кадров.

7. Интеграция отраслевой, академической и вузовской науки, непосредственное соединение науки и образования. Решение этих задач призвано объединить усилия ученых, занятых в разных секторах научной деятельности, повысить практическую востребованность результатов научных исследований и поднять эффективность учебного процесса благодаря вовлечению студентов и преподавателей в реальные практически ориентированные и фундаментальные проекты и использованию их результатов в учебном процессе.

8. Обеспечение нормативного финансирования учебных заведений, в том числе на одного учащегося. Персонализация бюджетного финансирования (вместо сметного финансирования учреждений) призвана поменять ситуацию на образовательном рынке: учебные заведения теряют гарантированность финансирования, вынуждены бороться за учащегося. Тем самым увеличивается заинтересованность учебных заведений в повышении качества образовательных программ, в соответствии их структуры текущему и перспективному спросу общества. Повышается обоснованность и прозрачность бюджетного финансирования.

9. Повышение эффективности реализации социальной функции образования. Достижение этой цели связывается, прежде всего, с адресной поддержкой студентов и учащихся из малообеспеченных слоев населения. Для обеспечения государственных и региональных

приоритетов, а также поддержки студентов из малоимущих семей вводятся адресные возвратные субсидии из бюджетов соответствующих уровней.

10. Поддержка экспорта образования. Для этого учитываются перспективные потребности мирового рынка труда и обеспечивается сопоставимость дипломов университетов различных стран. Это, в свою очередь, требует поддержки совместных учебных программ, а также международной мобильности преподавателей и студентов.

11. Формирование и развитие национальных систем отбора талантливых детей и соответствующей системы комплектования ведущих университетов. Такая система призвана способствовать формированию интеллектуальной элиты государств.

12. Разработка соответствующей времени программы по формированию, поддержанию и развитию кадров образования. Чаще всего в этом направлении речь идет об обеспечении достойного уровня зарплаты учителей и преподавателей, развитии системы повышения квалификации педагогических кадров, установлении порядка, при котором учебные заведения получают право отчислять определенный процент своего внебюджетного дохода на персональные пенсионные счета своих работников.

13. Усовершенствование системы ресурсного обеспечения образования – на уровне государственного и местного бюджетов; обеспечение преимущественного роста той части бюджета, которая направляется на решение задач модернизации образования, по сравнению со средствами на текущее содержание образования; обеспечение ресурсной привлекательности образования; поддержка попечительского движения и создание адекватной нормативной базы для его деятельности.

14. Усовершенствование процесса профилизации старшей школы. В последних классах каждому обучающемуся предоставляется возможность выбора одной из 5–6 программ (например, гуманитарной, естественнонаучной, математики и информатики, экономики и права, технической, эколого-аграрной). Считается, что профильная школа позволит преодолеть не только формальный универсализм старшей школы, но и объективный разрыв между требованиями вуза и возможностями системы общего образования.

15. Реформа системы приема в университеты. В некоторых странах из числа принятых не менее 50 процентов верхних по рейтингу обучаются бесплатно. Другими словами, те, кто сегодня полностью оплачивает свое образование, имеют возможность получать часть средств от государства.

Очевидно, что перечень направлений и задач реформирования современного образования не может быть исчерпывающим, поскольку он имеет свои особенности для каждого государства. Однако приведенные направления во многом свидетельствуют о повышении социальной ответственности современного образования.

Следуя за Э. Дюркгеймом, который отмечал важность социального, коллективного и исторического в формировании обществ, согласимся с тем, что необходимыми являются: сопоставление реформ прошлого и настоящего; сравнение последствий социальных изменений, вызванных новшествами одного периода, с последствиями таких изменений, связанных с реформами другого; а главное, анализ результатов (на уровне социальных изменений), полученных от реформ как одного периода, так и другого, и, наконец, сопоставление этих результатов. Функциональной целью любой реформы (школьной или вузовской) как части процесса социальной регуляции является трансформация социальных условий таким образом, чтобы они могли воздействовать на индивида, который, в свою очередь, в рамках этих измененных социальных условий будет иметь тенденцию к качественному росту (на уровне знаний, умений, навыков, целей, ценностей, установок и т. д.) [17].

С учетом обозначенных выше направлений обновления и реформирования современного образования попытаемся обозначить глобальные тенденции его развития, являющиеся в некотором смысле результатами процесса реформирования образования.

◆ *Образование становится многовариантным, многообразным, многомодельным.* В связи с тем что образование предвосхищает эволюцию потребностей человека и общества, оно должно быть готовым к удовлетворению потребностей разных категорий населения, в том числе и взрослых. Становится необходимостью обновление знаний и навыков, переориентация и переподготовка, а также развитие их общей культуры. Претерпевая серьезные

изменения, обретая органическую гибкость, диверсифицируя свои институты, структуру, организационную основу, учебные курсы, модели и формы организации занятий, овладевая новыми информационными технологиями, усиливаются связи между всеми ступенями образовательной системы, утверждается парадигма образования, ориентированного на обучающегося.

◆ *Переход к парадигме «образования на протяжении всей жизни».* На смену традиционному принципу «образование на всю жизнь» приходит принцип «образование через всю жизнь», который исходит из того, что в быстро меняющемся мире надо учить учиться, учиться умению принимать самостоятельные решения, эффективно работать с постоянно меняющейся информацией в условиях как ее дефицита, так и избытка. Кроме того, возникает потребность современного общества в гибких, адаптивных системах образования, предусматривающих возможность достаточно быстрой профессиональной переориентации, повышения квалификации, саморазвития на любом отрезке жизненного пути человека. В связи с этим, актуальной становится позиция преподавателя не «знающего и обучающего», а «познающего вместе с коллегами-обучающимися».

Предоставление обучающимся оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера «началу» и «прекращению» получения образования ведет к постепенной замене существующей модели выборочного и концентрированного образования и обучения в течение ограниченного периода времени. Поскольку в современном обществе образование воспринимается как процесс, который длится всю жизнь, осознается понимание того, что в разные периоды жизни людям могут потребоваться разные знания и умения, поэтому система образования должна быть четко адаптирована к потребностям меняющейся жизни.

◆ *Постоянная адаптация образовательных программ к современным и будущим потребностям; рост качества образования.* Качество образования связано, прежде всего, с его фундаментализацией, предполагающей перенос акцента с узкого профессионала на фундаментально образованного коммуникативного человека, творческую личность, способную к смене деятельности в соответствии с теми изменениями, которые происходят в различных

сферах. Меняется и само понятие фундаментальности и фундаментализации образования. Исходным становится понимание образования как социокультурного феномена и общечеловеческой ценности. Кроме того, ситуация неопределенности в мире становится доминирующей, исключает готовые стандартные решения и действия.

◆ *Опережающее развитие, ориентация на будущее, на перспективу.* Такое образование А. Д. Урсул назвал «ноосферно-опережающим», поскольку образование не может довольствоваться лишь настоящим, оно не может лишь репродуцировать *интеллектуальные* ресурсы, информацию, знания, рассчитанные на решение существующих проблем [7]. Оно готовит людей, способных решать задачи будущего, поэтому должно опережать настоящее, экстраполировать образовательные технологии и знания на будущее. В этом, прежде всего, и реализуется прогностическая функция образования.

Опережающее обучение преследует две основные цели. Во-первых, это воспитание способности к предвидению, предвосхищению событий, ориентация человека на сознательный выбор альтернатив, учет вариативности и неопределенности будущего, это воспитание, дающее работу воображению, помогающее человеку определять траекторию своей жизнедеятельности, строить различные модели поведения и выбирать ту, которая действительно необходима человеку. Во-вторых, это обучение следованию принципу «соучастия», принятия решений на всех уровнях и заинтересованности в их реализации.

◆ *Преодоление узкоэкономических ориентаций в высшем образовании через реализацию установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества.* Выделение этой тенденции связано с тем, что некоторые специалисты, считая образование рыночной услугой, не учитывают того, что ни в одном официальном тексте ЮНЕСКО по проблемам реформирования образования не употребляется категория «человеческий капитал», сущностью которой выступают инвестиции в человеческие ресурсы с целью повышения их производительности. Напротив, в них идет речь о «человеческой оснащенности», «развитии людских ресурсов», о повышении нравственного и интеллектуального потенциала и морального

авторитета высшей школы, о роли высшего образования в вопросах гражданского воспитания, устойчивом человеческом развитии, о ценностях всестороннего развития личности, воспитания ответственных и информированных граждан, готовых служить делу созидания более совершенного общества будущего, об усилении роли вузов в укреплении этических и духовных начал [20].

В специальном докладе Римскому клубу «Нет пределов обучения» особо подчеркивается, что обучение не может быть ценностно нейтральным, поэтому делается сознательный акцент на ценностные критерии. Необходимо не пассивное поддержание сложившейся системы ценностей, характерной для техногенного общества, а активное утверждение ценностей, адекватных переходу к устойчивому развитию, и, прежде всего, связанных с выживанием человечества.

◆ *Сохранение и развитие национальных, региональных культур в условиях плюрализма и разнообразия.* Стремление к интеграции образовательных систем должно учитывать, что образование теснейшим образом связано с понятием культуры. В процессе образования мир человека расширяется, он приобщается к иным культурным традициям, что делает личность разносторонней. Безусловно, только знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом. При этом для формирования устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созиданию национальных потенциалов, сдерживания «утечки умов» нужно стремиться переходить к процессу «от «утечки умов» к «привлечению умов».

◆ *Повышение роли и уровня научных исследований и преподавания.* Продвижение знаний путем проведения научных исследований является важной функцией всех ступеней образования, но особенно следует уделять внимание повышению роли научных исследований в системе высшего образования. В связи с этим их нужно активизировать во всех дисциплинах. Важно, чтобы научные исследования рассматривались как вклад в общие усилия по обновлению и развитию процесса обучения, преподавания. Поощрение и укрепление новаторства, междисциплинарности и трансдисциплинарности программ преследует долгосрочную перспективу, ориентированную на достижение целей и удовлетворение потребностей

в социальной и культурной сферах. Одной из отличительных особенностей развития является взаимозависимость различных научных дисциплин, и в настоящее время отмечается общее согласие в отношении необходимости укреплять междисциплинарный и многодисциплинарный характер содержания учебных курсов и повышать эффективность методов организации образования.

◆ *Ускорение развития академических дисциплин и их диверсификация; появление новой учебной среды, основанной на новых технологиях, видах образовательного обслуживания.* Учебные заведения, опираясь на преимущества и возможности, предоставляемые новыми информационными и коммуникационными технологиями, должны играть ведущую роль и обеспечивать качество и строгие нормы практики и результатов образования путем создания новых форм учебной среды. Необходимо, начиная от средств дистанционного образования до полноценных «виртуальных» высших учебных заведений, способных разрабатывать высококачественные системы образования, осуществлять деятельность на основании уважения культурной и общественной самобытности.

Таким образом, цели и задачи образовательных реформ, определяемые современным состоянием обществ и перспективами их развития, а также их результаты позволяют говорить о значимости реформирования образования для всего общества, его социальных институтов, различных социальных субъектов и, прежде всего, каждой личности.

**Реформы образования
в Украине: основные
направления и результаты**

Любые изменения в системе образования должны обуславливаться последними мировыми тенденциями в сферах науки, производства, информационных технологий и, конечно, соответствовать запросам общества.

Неоспорим тот факт, что социально-экономический кризис в Украине обусловил появление ряда проблем в системе образования, а именно:

- финансовых, которые проявились в хроническом недофинансировании образования, неэффективном использовании бюджетных средств, недополучении региональными органами власти правил использования целевых трансфертов, направленных на потребности образования. Анализируя проект бюджета на 2014-й год, можно

утверждать: в образовании снова будет кризис, потому что в нем мы опять имеем заложенное недофинансирование.

По словам Лилии Гриневиц, председателя Комитета по вопросам науки и образования Верховной Рады Украины, на 2014 год на образование планируется выделить 6,4% ВВП, хотя по закону должно быть 10% национального дохода. Таким образом, не хватает 53 миллиардов гривен [21]. Как следствие – медленное обновление основных фондов и оборудования учебных заведений, низкая заработная плата работников образования, дефицит молодых кадров, особенно в сельской местности;

- организационных, связанных с ослаблением контроля государства в сфере образования, результатом чего стали замена традиционно бесплатных общедоступных услуг в образовании платными (коммерциализация образования), предоставление в аренду площадей учебных заведений, использование материальных и нематериальных активов образовательных учреждений с целью роста личных доходов разных категорий работников образования (частное репетиторство на базе учебных заведений и др.);

- социальных, суть которых проявляется в росте дифференциации возможностей разных слоев населения получить качественное образование, снижении качества образовательных услуг и ограничении возможностей потребителей влиять на него, низкой социальной защищенности студентов учебных заведений и др. Для примера: в формулу межбюджетных трансфертов закладывается стоимость годового обучения ученика – 8 тысяч 800 гривен в год. Нужно понимать, что один ученик органам местного самоуправления обходится в сумму от 9,5 до 15 тысяч. Проблема недофинансирования системы образования формирует, в свою очередь, проблемы местных бюджетов. В результате значительная часть финансирования обучения перекладывается на родителей и опекунов. Это приводит к углублению разницы в доступе к качественному образованию: в школах, в которых учатся дети более обеспеченных родителей, совсем другие условия обучения, чем в тех школах, которые работают в маленьких городах или селах.

Все это определяет необходимость обновления отечественной системы образования.

Анализ литературы свидетельствует о том, что попытки модернизации образования в нашей стране неоднократно предпринимались и в 60-80-е годы прошлого века. Однако ни одна из них не была успешно реализована, поскольку не затрагивала концептуальных оснований системы образования. Осознание этого факта привело в последние годы к созданию новой образовательной парадигмы, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров и приоритетов с прагматических знаний на развитие общей культуры.

С начала 90-х годов XX века образование в нашей стране находится в стадии активного реформирования. Необходимость реформ вызвана, в частности, тем, что по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования; между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к развитию наук и традиционным стилем их преподавания.

Необходимость коренных реформ в системе высшего образования Украины была предопределена наличием двух тенденций ее развития в современных условиях. Первая обусловлена глобализацией общественных связей, затронувшей и сферу образования, и связана с присоединением Украины к Болонскому процессу. Вторая – с усилением конкуренции между вузами в связи со снижением количества потенциальных студентов по причине демографического кризиса 90-х годов.

Примечательно, что цели реформирования системы образования Украины во многом схожи с целями развитых стран (к примеру, соответствие системы образования новейшим веяниям времени; вручение аттестата об окончании школы почти всей молодежи и т. д.).

Одним из важнейших направлений реформирования является непрерывное образование. Реализация концепции непрерывного образования в реформировании образовательной системы в Украине, безусловно, относится к числу приоритетов, обеспечивающих условия для воспитания людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении жизни. Эта концепция оформилась и получила широкое

распространение во всем мире в конце прошлого века. Пристальное внимание мирового сообщества к модели непрерывного образования имеет под собой весьма веские причины. Кроме лавинообразного накопления информации и быстрого «старения» знаний и навыков, есть и другие проблемы и противоречия, смягчить и преодолеть которые способна именно непрерывность процесса познания, обучения, переподготовки.

Реформирование образования в Украине предполагает и выбор между различными моделями образования, эффективно функционирующими как в западных странах, так и в Украине. Как отмечают ученые, «несмотря на различия европейских систем образования, у них есть одна сходная черта – приверженность модели LiberalArts, использование которой формирует у человека привычку делать выбор и нести за него ответственность. К примеру, модель позволяет студентам самостоятельно выбирать курсы из списков, предложенных в школе и высших учебных заведениях. Если учащийся ошибается в выборе, то в следующем году у него есть возможность исправить ошибку и записаться на другой курс. Главное, что это его выбор, его мотивация, его ответственность. Такая образовательная модель приучает учащегося думать самостоятельно, искать дополнительные источники информации, не ограничиваясь знаниями, получаемыми на уроках» [18].

Поиски новой модели образования, которые продолжаются сегодня в Украине, можно представить по трем направлениям. Первое – продолжать традицию образования второй половины XIX – начала XX столетия, благотворно повлиявшую на открытия науки и техники. Второе – уйти от традиционного образования и поменять его на нечто другое. И третье направление – реформировать современное образование в русле украинских традиций, сочетая их с современными требованиями жизни.

Для улучшения сложившейся ситуации в Украине в 2010 году был начат процесс масштабного реформирования системы образования, который проводится с учетом «мировых стандартов» общего среднего образования. Однако результаты реформирования остаются спорными и до сих пор, в первую очередь, из-за отсутствия целостного подхода к реформе. Так, в Украине трансформации подлежит отдельно

начальное, отдельно среднее и отдельно высшее образование. Изменения в программах обучения и в системе оценивания в средней и высшей школе не соотносятся между собой. Потому актуальным остается вопрос – способны ли такие скорее количественные изменения привести к качественным и оказать существенное влияние на модель образования.

Результаты социологического исследования [22], проведенного Украинским Центром экономических и политических исследований имени А. Разумкова, свидетельствуют о том, что в 2010 году украинцы достаточно скептически оценивали отечественную систему образования и ход ее реформирования.

По результатам опроса украинцев, проведенного в 2014 году Фондом «Демократичні ініціативи», основными проблемами в отечественном образовании остаются следующие: на первом месте – проблема непризнания украинских дипломов в мире; на втором месте – коррупция в системе образования; на третьем – несоответствие преподавания условиям рынка труда (профессиональные стандарты начали нарабатываться в 2013 году) [21].

Таким образом, эффективность образовательных реформ в Украине не является высокой. Причинами тому исследователи называют отсутствие четкой конечной цели реформирования образования. «До сих пор нет определенности: то ли Украина стремится создать принципиально новую систему образования, способную быстро реагировать на изменяющиеся условия и новые запросы, то ли просто пытается внедрить в процесс обучения современные инновационные технологии?» [18]. Наряду с этим, называются такие факторы, препятствующие осуществлению реформ: противоречивость целей реформы, игнорирование уже известного накопленного опыта, неадекватная оценка хода реформ, недостаточное внимание к процессам групповой поддержки и сопротивление реформам, непонимание того, что замыслы и проекты реформ часто формируются в одних, а их реализация происходит в других экономических, политических и социальных условиях, наконец, слабое осознание того, что «осуществление реформ образования во многом зависит от степени согласованности или несогласованности конкретной реформы с правилами и ценностями, преобладающими в системе» [23, с. 44].

В планах относительно реформирования системы образования в Украине до конца 2014 года обозначена необходимость:

- разработки методических принципов прогнозирования потребности в специалистах на рынке труда; принятия порядка формирования и размещения государственного заказа на подготовку специалистов, рабочих кадров с учетом потребностей рынка труда и контроля за его выполнением;

- внедрения Национальной рамки квалификаций;
- создания новых государственных стандартов начального, базового и полного среднего образования; внедрения стандартов, которые основываются на компетенциях, в профессионально-техническом образовании.

Очевидно, что, несмотря на достижения образования, которые обеспечивает новая социополитическая система Украины, оно, однако, еще не обеспечивает нужного качества. Немало выпускников высших учебных заведений не достигли надлежащего уровня конкурентоспособности на европейском рынке труда. Это обязывает исследователей глубже анализировать тенденции в европейском и мировом образовании. Отмеченные процессы диктуют, в том числе, и необходимость определения, гармонизации и утверждения нормативно-правового обеспечения в отрасли образования с учетом требований международной и европейской систем стандартов и сертификации.

Поэтому стратегическими заданиями обновления и реформирования образования в Украине является трансформация количественных показателей образовательных услуг в качественные. Становится все более очевидным, что необходима разработка долгосрочной программы структурной адаптации национальной образовательной политики к новым международным условиям.

В этом контексте реформирование высшего образования Украины желательно проводить с учетом требований Международной стандартной классификации занятий (ISCO-88 (МСКЗ), Международной стандартной классификации образования (ISCED-97 (МСКО), Международного стандарта качества серии ISO 9000 и требований, критериев и стандартов, которые согласовали страны-участницы Болонского процесса.

По заявлению Министра образования Украины Сергея Квита,

в 2014 году в системе образования запланирован ряд реформ, результат которых направлен на достижение европейского уровня знаний и умений. Основными направлениями реформирования образования в Украине являются следующие:

- люстрация в образовании;
- изменение системы финансирования учебных заведений;
- изменение системы контроля качества;
- децентрализация системы среднего образования;
- сокращение количества вузов путем их укрупнения и создания исследовательских центров;
- расширение автономии вузов и школ;
- обеспечение «прозрачности» работы Министерства образования и науки Украины.

На очереди и ряд важных для страны законов, а именно: «Об образовании», «О высшем образовании» и «О научной деятельности».

1 июля 2014 года Верховная Рада Украины приняла во втором чтении и в целом Закон Украины «О высшем образовании» [24]. Основными положениями закона «О высшем образовании» являются: установление уровней и ступеней образования, ликвидация уровней аккредитации высших учебных заведений, введение академической и первой научной степени – доктор философии, введение Национального агентства по качеству высшего образования и независимых учреждений оценивания и обеспечения качества высшего образования, установление нового порядка получения вузом статуса национального, закрепление на законодательном уровне системы внешнего независимого оценивания, расширение автономии высших учебных заведений и т. д.

В целом, анализ реформационных процессов в системе образования и планов по реформированию системы образования позволил прийти к выводу, что от успехов образовательной реформы зависят безопасность Украины, темпы ее выхода из экономического кризиса, возможность преодоления демографического спада. В еще большей мере реформы определяют уровень и качество жизни нашего населения, эффективность финансирования институтов гражданского общества, ход научно-технической модернизации производительных сил и т. д. Поэтому, на наш взгляд, оправдан вывод об особом, во

многих отношениях определяющем значении реформирования образования для будущего Украины.

Выводы

1. Реформирование образования является ответом на изменяющиеся потребности общественных систем. Их начало и нарастание с последней четверти XX века связано с социальными, культурно-историческими, демографическими и политико-экономическими причинами.

2. Цели и задачи современного реформирования определяются потребностями социальных систем на перспективу и включают в себя такие направления реформ, как усовершенствование содержания и форм образования, его финансирования; обеспечение качества образования; формирование соответствующего кадрового обеспечения; обеспечение прозрачности образования; решение вопросов интеграции отраслевой, академической и прикладной науки; обеспечение доступности и экономической привлекательности образования; создание единого образовательного пространства и др.

3. Цели и задачи реформирования образования в Украине идут в русле мировых тенденций, что является положительным моментом для процесса интеграции Украины в мировое сообщество. Однако эффективность осуществления данных реформ как по оценкам ученых, так и по оценкам населения Украины к началу 2014 года остается низкой.

Список рекомендуемой литературы

1. Антипов А. Г. Основные тенденции развития образования в глобализующемся мире / А. Г. Антипов // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 6. – С. 20–24.

2. Астахова Е. В. Подходы и особенности развития непрерывного образования в Украине / Е. В. Астахова // Образование через всю жизнь. – СПб., 2011. – Вып. 9. – С. 396–398.

3. Башмакова Н. И. Мировые тенденции развития образования в 21 веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

4. Бутко М. П. Соціальні аспекти модернізації регіонального розвитку

в умовах інтеграції ринку освітянських послуг : монографія / М. П. Бутко, М. І. Мурашко, С. О. Назарко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2013. – 240 с.

5. Від учительського інституту до національного університету: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського / Уклад.: В. Д. Будак, А. Л. Ситченко, Л. В. Старовойт та ін. – Миколаїв : ІЛІОН, 2013. – 124 с.

6. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. – Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 31. Ч.1. – С. 203–211.

7. Егоров Ю. Л. Образование в контексте перехода общества к устойчивому развитию [Электронный ресурс] / Ю. Л. Егоров, П. И. Мунин / Fifth International Conference of the International Society for Ecological Economics (ISEE) Russian Chapter (Russian Society for Ecological Economics). – Режим доступа: <http://RSEE.narod.ru/>

8. Инновационный поиск продолжается...: из мирового опыта становления непрерывного образования : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.

9. Інноваційна перспектива у стратегії національної консолідації в Україні : аналітична доповідь / за ред. О. М. Майбороди. – К. : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН Укр., 2013. – 280 с.

10. Михайльова К. Г. Європейські освітні норми у практиці вітчизняних ВНЗ: студентські оцінки перших років упровадження / К. Г. Михайльова, Т. В. Зверко // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 34–41.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

12. Образовательная страница ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/education/index.shtml>

13. Осадчий І. Г. Спрямований розвиток освітніх систем : теорія, технологія, практика : монографія / І. Г. Осадчий. – К. : Інформатодор, 2013. – 436 с.

14. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 2–3.

15. Таргарашвили Т. А. Подготовка интеллектуальной элиты в США / Т. А. Таргарашвили // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 1.

16. Кузьминов Я. Реформа образования: причины и цели [Электронный ресурс] / Я. Кузьминов. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/article&id+140&numid+2>

17. Талалова Л. Н. Реформирование образования как механизм социальных изменений: обоснование выбора и стратегий [Электронный ресурс] / Л. Н. Талалова. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46575>

18. Романова В. Модели образования в современном мире [Электронный ресурс] / В. Романова. – Режим доступа: http://dialogs.org.ua/crossroad_full.php?m_id=1498

19. Проект «Будущее Израиля» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.futurisrael.org/ListParE.html>

20. Реформа и развитие высшего образования : Программный документ ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1995; Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры : Рабочий документ / Всемирная конф. по высш. образованию. Париж, 5–9 окт. 1998 г. – Париж : ЮНЕСКО, 1998.

21. Что ждет образование в 2014 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.day.kiev.ua/ru/article/obshchestvo/chto-zhdet-obrazovanie-v-2014-godu-0>

22. Украинцы скептически оценили систему образования в Украине : результаты социологического исследования, проведенного Украинским центром экономических и политических исследований имени А. Разумкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://msu.kharkov.ua/content/view/95/1/index.html>

23. Смеричевская С. В. Трансформация системы образования в высшей школе в контексте Европейской интеграции / С. В. Смеричевская // Вестн. Донец. гос. ин-та упр. – 2004. – № 4(30). – Донецк : ДОНДУУ. – С. 44.

24. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите систему объективных причин мирового и регионального уровня, которые способствовали началу реформационных образовательных преобразований в мире.

2. Что выступает детерминантами реформирования системы образования в современных условиях?

3. Каковы цели и задачи реформирования современного образования?

4. Какие тенденции в развитии современного мирового сообщества определяют сегодня необходимость и направления реформирования образования?

5. Каковы приоритеты реформирования образования в Украине?
6. В чем трудности осуществления реформ в сфере образования? Каковы их особенности в разных странах?
7. Используя оценки эффективности реализованных образовательных реформ, обоснуйте свою точку зрения относительно ее дальнейших направлений.

Темы реферативных сообщений

1. Реформирование образования: историческая ретроспектива.
2. Влияние реформирования образования на развитие социальных систем.
3. Индикаторы эффективности образовательных реформ.

Тема XIV. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В XXI ВЕКЕ

План лекции

1. Социокультурные детерминанты и сущность непрерывного образования как новой образовательной парадигмы.
2. Основные тенденции развития современных образовательных систем.
3. Внедрение идеи образования на протяжении всей жизни в образовательные практики: зарубежный и украинский опыт.

Как уже отмечалось в предыдущих лекциях, происходящие в современном мире процессы привели к тому, что вопросы кардинального пересмотра и обновления содержания образования уже набрали критическую массу и отчетливо перерастают в острейшую социальную проблему.

В социальном плане нынешнее содержание образования, оторванное от реальных потребностей жизни, исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает не на развитие личности и общества, а на их стагнацию. Путь разрешения углубляющегося кризиса мировое сообщество видит в кардинальной смене образовательной парадигмы. Понимание важности парадигмального обновления, четкого определения ценностных ориентиров образования и его долгосрочного прогнозирования уже давно проникло во все слои общества во всех уголках Земли. Подтверждением этому может служить Сорбоннская декларация 1998 года и Болонская декларация 1999 года, материалы Берлинского саммита 2003 года, Концепция модернизации российского образования 2010 года, а также украинские программные документы: Закон Украины «Про освіту», законы о высшем, среднем, профессионально-техническом образовании,

Национальная доктрина развития образования Украины XXI века и ряд других. Особую роль в определении дальнейших перспектив развития национальной системы образования призван сыграть Закон Украины «О высшем образовании», принятый Верховной Радой после многолетних перипетий и дискуссий в июле 2014 г. [1].

**Социокультурные
детерминанты и сущность
непрерывного образования
как новой
образовательной
парадигмы**

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения то, что существующая в современном мире система образования требует кардинального пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу – подготовке высококвалифицированных специалистов для обслуживания потребностей экономики, политики, культуры.

Содержание образования, где главенствующей была идея о познании мира и его подчиненности причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все больше входит в противоречие с условиями динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Поиск новых моделей, ориентированных на творчество, деятельностное знание и высокие моральные принципы, становится актуальнейшей задачей современной науки и практики. Отработка таких моделей требует принципиально новой образовательной парадигмы, в основу которой должен быть положен принцип непрерывности образования, создания оптимальных условий и возможностей для самосовершенствования человека на протяжении всей жизни.

Почему именно этот принцип выдвигается в ряд системообразующих, определяющих факторов обновления образовательных систем? Почему на рубеже веков возникла острейшая необходимость в разработке широкого круга вопросов, связанных с процессами становления и развития непрерывного образования в различных регионах мира и в том числе в Украине, переживающей трансформационный период своего исторического развития? Все дело в смене стратегических ориентиров системы образования.

Идея непрерывного образования пробивала себе дорогу практически на протяжении всего XX века, когда завершился этап

индустриально-техногенного развития и человечество постепенно выходило на новый цивилизационный виток – информационное общество. Первоначальное научное оформление эта идея получила в 60-х годах XX века в работах П. Ленгранда, затем была активно поддержана ЮНЕСКО и рядом цивилизованных стран мира. Уже в то время к главным признакам непрерывного образования были отнесены обучение на протяжении всей жизни, самообразование, самооценка, самосовершенствование, индивидуализация, интердисциплинарность знаний, умение самостоятельно эти знания получать и эффективно их использовать.

С начала 1990-х годов идеи непрерывного образования, становления обучающегося общества стали фундаментальными для разработки национальных программ развития образования в XXI веке в большинстве цивилизованных стран мира. Украина не стала в этом плане исключением. С каждым годом усиливается понимание того, что **основной задачей процесса подготовки человека к жизни и к труду в непрерывно усложняющемся мире становится теперь не столько предоставление информации, сколько обучение способам ее получения и использования.**

Учебные заведения призваны теперь предоставлять свои услуги не в виде обучения конкретному знанию, а в виде передачи технологий получения и применения знаний. Иными словами, происходит кардинальное изменение целеполагания образовательной системы как таковой, ее стратегических целей и задач. Сдвиг образовательной парадигмы именно в данном направлении способен придать новый импульс социальному развитию общества. Однако такая парадигма предполагает новый подход к субъектам системы образования и их взаимоотношениям. В существующей сегодня образовательной парадигме имеет место растворение индивида в учебном процессе. Он отождествляется с определенной социальной группой – обучающихся или преподавателей, которым и придается онтологический статус субъектов социального взаимодействия. Иначе говоря, взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем.

Надо отдать должное, в рамках старой парадигмы неоднократно предпринимались попытки организовать так называемый индиви-

дуальный подход к обучению, который позволил бы учесть особенности психики, мышления конкретного индивида и способствовал процессу его развития и самореализации. Хотя экспериментальная апробация учебных методик с использованием индивидуального подхода давала приличные результаты, но практическая реализация всегда сталкивалась с организационными трудностями, главная из которых заключалась в необходимости проведения индивидуальной работы в группах с большим количеством студентов, имеющих неодинаковый уровень подготовки, различный склад психики и пр.

Сегодня панацею в борьбе с этими трудностями зачастую видят в расширении дифференцирующего компьютерного тестирования (по уровню знаний, по психическим характеристикам) для последующей реализации различных схем дистанционного обучения. Безусловно, применение компьютерной диагностики в значительной мере способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Однако эффективность его традиционных форм в большей мере определялась наличием контакта на личностном уровне между субъектами учебного процесса, нежели дифференциацией обучаемых.

Процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого общения и усиление социального отчуждения. В случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить контакт между субъектами образовательного процесса на личностном уровне, необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы *принцип межличностной коммуникации*, и именно в этом видится ее главный гуманистический смысл.

Другим необходимым принципом новой образовательной парадигмы должен стать *принцип социального участия*. Данный принцип предполагает рассмотрение статуса учащегося не с позиций объекта процесса обучения, а с позиций субъекта, предъявляющего часто неосознанные, но, как правило, обоснованные требования к форме и содержанию образовательного процесса, добивающегося права активно влиять на выбор учебной информации. В центре внимания разработчиков компьютерных методик обучения одновременно

должны оказаться интенции (стремления, намерения) как обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний конкретной предметной области, так и обучающих, направляющих процесс обучения в русло общественных потребностей.

Реализация принципа межличностной коммуникации и принципа социального участия предполагает создание технических средств поддержки естественной коммуникации, которая предусматривает прямую и обратную связь между субъектами учебного процесса. В настоящий момент существуют определенные технические возможности реализации указанных принципов в виде телеконференций, видеомостов, электронной почты, но они требуют дальнейшей специализации и адаптации в рамках учебного процесса.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяют характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. Ранее выбор учебного материала (информации) был почти полностью возложен на преподавателя, и от личностных качеств последнего – его эрудиции, нравственности, идеологических пристрастий, творческих способностей – зависело содержание предлагаемых учебных курсов. В условиях расширяющейся информатизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. На первый план, соответственно, выходят его личностные качества, поскольку в информационных потоках, окутавших сегодня человека, далеко не все отвечает высоконравственным стандартам, является идеологически нейтральным, способствует творческой самореализации, дает объективное знание.

Таким образом, ***одной из основных задач образовательного процесса должно стать формирование личности будущего специалиста.*** Именно в личности как социальном конструкте заложена как потенциальная возможность сохранения индивидом своей автономности и устойчивости в общественной жизни, так и возможность самостоятельной активности и преобразования окружающей действительности. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим информационным потокам, проявлять устойчивость по отношению

к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечивать саморазвитие.

Основные тенденции развития современных образовательных систем

Решение всего комплекса задач по формированию личностного потенциала обеспечит процесс гуманизации и гуманитаризации образования, лежащий в основе кардинального обновления национальных образовательных систем во всем мире, без чего нет и не может быть даже разговоров о преодолении глобального кризиса образования.

Для Украины трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании связаны не только с глобальными факторами, но и с сугубо внутренними причинами, в первую очередь затянувшимся системным кризисом.

Нельзя не отметить, что даже в сложных условиях системного кризиса Украине удалось во многих аспектах сохранить высокий уровень обеспечения своих граждан образованием. В некоторых областях знания это получалось у нее настолько хорошо, что она фактически субсидировала образовательные расходы отдельных западных стран, например США, – посредством так называемого оттока интеллекта.

И все же к началу XXI века стало очевидным снижение качества обучения и в средней, и в высшей школе страны, отсутствие необходимой учебно-материальной базы, снижение авторитета Учителя, растущие кадровые проблемы в связи с внутренней и внешней эмиграцией преподавательского состава и многое, многое другое. Выход из сложившейся в украинской национальной системе образования ситуации требовал решения, как минимум, трех стратегических задач, сформулированных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, принятой II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 года.

1. Обеспечение равного доступа всех граждан Украины к качественному образованию, а это значит, что вся деятельность по модернизации системы образования должна быть направлена на обеспечение его качества в соответствии с новейшими достижениями отечественной и мировой науки, культуры и социальной практики.

Качество образования является национальным приоритетом и условием выполнения положений международного и национального законодательства по реализации прав граждан на получение образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, государственная политика в сфере образования. Высокое качество образования предполагает органическую взаимосвязь образования и науки, педагогической теории и практики. Отсюда абсолютная необходимость интеграции науки и образования, всесторонней поддержки со стороны государства и общества инновационной деятельности учебных заведений различных типов и форм собственности [1].

Для всех граждан Украины, независимо от национальности, пола и возраста, языка общения, социального происхождения и положения, отношения к религии, места проживания и состояния здоровья, государство должно гарантировать право на получение качественного образования.

2. Создание условий для реализации принципов непрерывности образования, возможности самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Сегодняшний динамизм общества требует создания принципиально новой школы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Предстоит осуществить структурную перестройку системы образования по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности. **Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования позволит удовлетворить потребности молодежи в соответствии с возможностями, желаниями и способностями каждого.** Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека в сложных условиях рыночной экономики. Кроме этого, разнообразие форм обучения, типов учебных заведений расширит возможности получения образования гражданами, которым

необходима определенная социальная защита. И главное, создаст возможность для постоянного самоутверждения и уверенности в будущем.

3. Осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом.

Практическая реализация этой цели связана с разработкой научных подходов к определению перспектив развития государственной и альтернативной систем высшего образования, с развитием различных типов учебных заведений, формированием учебных комплексов, созданием региональных и международных университетов.

Формирование сети учебных заведений, основанных на негосударственной форме собственности, связано с кардинальным переосмотром существующей системы комплектования вузов.

Тенденции, проявившиеся на рубеже XX и XXI веков в ходе осуществления реформы национальной системы образования в Украине, внушали определенный оптимизм и позволяли говорить об успешном продвижении Украины по пути преодоления кризисных явлений в образовании, что наиболее ярко проявлялось в следующем:

- отчетливо вырисовался крен в сторону совершенствования массового образования. Наряду с развитием элитарного образования повышалось его качество в учебных заведениях традиционного типа;

- происходило существенное усиление развития гуманитарной составляющей образования, гуманизации последнего как стратегической линии его развития в соответствии с закрепленными в национальных законах об образовании целями, задачами и основополагающими принципами государственной политики;

- в непосредственной связи с гуманизацией образования пробивала себе дорогу тенденция демократизации, проявляющаяся в практических шагах по созданию равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования, в его растущей дифференциации и индивидуализации как одном из способов

удовлетворения разнообразных потребностей. Конкретно эта тенденция проявилась в следующем:

а) в обеспечении условий для осуществления конституционных прав каждого гражданина на получение образования в соответствии с его способностями, общественными и личными интересами;

б) в постепенном выведении школы из-под контроля государственных органов и превращении ее в общественно-государственное образовательное учреждение;

в) в переходе к системе образования, обеспечивающей широкие возможности для самореализации личности, внедрение личностно развивающего обучения;

г) во внедрении нового финансово-хозяйственного механизма, предполагающего автономизацию хозяйственной деятельности школы на основе централизованного и местного финансирования, самостоятельное формирование и использование своих средств;

д) в реализации прав граждан на создание негосударственных учебно-воспитательных учреждений, которые содержанием и целями деятельности соответствовали бы государственным законам об образовательной политике;

е) в осуществлении права образовательного учреждения, обучающихся и их родителей на выбор, в пределах существующих законодательств, форм и методов обучения.

С проявлением вышеназванных тенденций тесно связано создание жизнедеятельной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. **Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает формирование человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад в собственное саморазвитие, самореализацию – и в то же время в развитие общества и в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира.**

Образование должно служить развитию личности – и в годы детства и ранней юности, и в годы активной трудовой деятельности и репродуктивного развития организма человека, и в так называемом третьем возрасте. *Задача непрерывного образования состоит не только в постоянном обогащении человека все новыми знаниями, но и в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни. Главный смысл непрерывного образования, как это записано в документах ООН и образовательных программах большинства цивилизованных стран мира, состоит в принципиальной смене стратегий высшей школы (не узкопрофессиональная, прикладная подготовка специалиста, а формирование высокообразованного человека, интеллигента, понимающего необходимость самосовершенствования на протяжении всей жизни и самоотверженного служения людям, делу, своему отечеству), а также выходе на новый, более эффективный уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, открывающий всем обучающимся возможность более плавного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую.* На нынешнем этапе развития цивилизации образование со всей очевидностью превращается в стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего. Уже сейчас образование представляет собой крупнейшую отрасль трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира – до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабную и человекоемкую составляющую государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного потенциала народа, воспитания патриота и гражданина, действенным фактором модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Человечество вступило в XXI век с надеждами на лучшее будущее, характеризующееся триумфом гуманистических и демократических

идеалов, оптимизированным и гармоничным развитием экономики, реализацией ранее накопленных духовных и социальных ожиданий. Однако действительность в значительной степени опровергает идеалистические «ожидания», явно демонстрируя обесценивание общечеловеческих ценностей вплоть до пренебрежения к человеческой жизни, отрицая тем самым гуманистические ценности демократического сообщества, в том числе и ценности образования.

Процесс развития цивилизации неоднороден в пространстве и нелинеен во времени. Резкое увеличение энергетических мощностей, которыми овладело человечество, формирование и развитие высокотехнологического и информационного общества в передовых странах неизбежно ведет к усилению социально-экономической неоднородности мира. Это важнейшее обстоятельство на общем фоне все более проявляющегося противоречия между человечеством и последствиями его неконтролируемой научно-технической и хозяйственной деятельности в значительной степени обуславливает неизбежность углубления глобального экономического и социокультурного кризисов.

Осознание опасности этих процессов все настойчивее требует реализации новой, жизнеутверждающей парадигмы образования, базирующейся на принципах гуманизма и человекоцентризма.

Каждому гражданину в любой стране необходимо четкое понимание того, что человечество не спасут ни природные богатства, ни «умные» машины, ни гениальные политики – спасение возможно лишь в результате осознанной деятельности гуманной личности, воспроизводимой в миллионах и миллионах людей. Прежде всего, необходима трансформация нравственного и интеллектуального императива интеллигенции. Ведь только интеллектуальной элите под силу создать научные разработки, ввести их в реальную жизнь, сделать достоянием всех и каждого в современном мире. Глобальное решение этой проблемы представлено в виде императива: «...сохранение и обустройство жизни на Земле во имя Человека и его счастья – главный смысл деятельности школы на всех уровнях получения образования» [2, с. 9].

**Внедрение идей
образования на
протяжении всей жизни
в образовательные
практики: зарубежный
и украинский опыт**

Поиск путей обновления образования на принципах lifelong education начался еще в 60-х годах прошлого века. На теоретическом уровне проблема освещалась в трудах западных исследователей П. Ленгранда, Ж. Жерара, А. Турена, П. Бурдые, К. Дженкса и др., а также в программных документах ООН, Евросоюза и других международных организаций.

В советской социологической литературе анализ возможностей институционализации непрерывного образования представлен в работах Р. Донева, М. Руткевича, Л. Когана, Ф. Филиппова и др.

В современной Украине и теоретические, и практические аспекты данной проблемы активно разрабатываются научной школой проф. В. И. Астаховой, которая рассматривает непрерывное образование как целостный образовательный процесс, осуществляемый на протяжении всей жизни человека, как принцип, лежащий в основе всей организации системы образования.

Внедрение этих идей в образовательные практики США, Канады, Японии и многих европейских стран (Франция, Германия, Финляндия, Швеция, Великобритания) началось на рубеже 80–90-х годов прошлого века. Практический опыт внедрения непрерывного образования в его современных трактовках в зарубежных образовательных практиках нашел свое отражение в концепциях «чередующегося образования» (учебный процесс – практическая деятельность на производстве – учебный процесс), образования для взрослых, так называемого «кооперативного образования» (объединение усилий фирм, научных подразделений и вузов в подготовке кадров и систематическом повышении их квалификации).

Интересный опыт создания учебных комплексов, обеспечивающих преемственность в системе непрерывного образования и последовательную интеграцию всех образовательных ступеней, накоплен в Российской Федерации (Воронеж, Саратов, Казань). Многие исследователи считают именно такие комплексы наиболее перспективной формой реализации идей непрерывного образования [3, с. 109–205].

Одним из первых в Украине работу по созданию такого учебно-научного комплекса непрерывного образования начал Харьковский

гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»), высшее учебное заведение IV уровня аккредитации, созданное в 1991 году именно с целью осуществления социального эксперимента по становлению оригинальной авторской модели непрерывного образования [4, с. 34–39].

Новый образовательный модуль не стал простым механическим соединением разных образовательных структур и детей разного возраста. Это был результат многолетней целенаправленной, исключительно напряженной и трудной экспериментальной и научно-исследовательской и научно-методической работы по интегрированию, взаимодействию и согласованию вопросов становления принципиально новой образовательной структуры, представляющей собой инновационный, целостный учебно-научный комплекс.

Под учебно-научным комплексом понимается совокупность определенных учебных и научных структур, деятельность которых базируется на нормах взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которые (нормы) определяются, в том числе и государством, обеспечивают когнитивные потребности и реализацию образовательных ценностей личности, начиная с ее раннего детства (дошкольные формы образования) и заканчивая самым преклонным возрастом (разнообразные формы последиplomного образования вплоть до обучения в группах «50+» и «70+») [5].

В структуре ХГУ «НУА» как учебно-научного комплекса, осуществляющего на протяжении почти 25 лет эксперимент по отработке нового образовательного модуля, уже многие годы успешно функционируют детская школа раннего развития (ДШРР), обучение в которой осуществляется с трехлетнего возраста по специальным авторским программам, специализированная экономико-правовая школа (СЭПШ), которая готовит детей с первого по двенадцатый класс, гуманитарный университет, на трех факультетах которого обучается более полутора тысяч студентов. В рамках комплекса функционируют также центр последиplomного образования, аспирантура, докторантура, факультет дополнительных специальностей.

Деятельность учебно-научного комплекса НУА соответствует следующим требованиям:

- обеспечение последовательности содержания и координации

учебно-воспитательной работы на всех ступенях образования, которые функционируют как продолжение предыдущих и предусматривают подготовку личности относительно возможного перехода к следующим уровням;

- отработка модели выпускника инновационного учебного заведения;
- формирование потребности и способности к самообразованию;
- создание интегрированных, «сквозных», учебных планов и программ, единых учебно-научных трудовых коллективов (кафедр);
- достижение конкурентоспособности выпускников как результата современной качественной подготовки, умения учиться на протяжении всей жизни, сформированной потребности в самосовершенствовании;
- обеспечение индивидуализации обучения, инновационного подхода к учебно-воспитательному процессу.

Основными организационными принципами деятельности учебно-научного комплекса НУА являются комплексность, системность, целенаправленность, что позволяет академии не только успешно действовать, но и иметь определенный статус, обеспечивать конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, последовательно внедрять свой опыт в образовательные практики вузов Харьковского региона и Украины в целом.

Обобщая опыт реализации идеи непрерывного образования в Харьковском регионе, следует подчеркнуть, что непрерывное образование выступает самой эффективной формой интеграции разных уровней образовательного процесса и обеспечивает комплексный подход к гармоничному развитию человека, создание благоприятных условий для формирования его творческой активности, практической готовности к жизни и трудовой деятельности.

Опыт НУА позволяет утверждать, что реализация всех идей и требований, встающих перед учебным заведением нового типа, возможна лишь при условии последовательного решения стержневой, триединой задачи, обеспечивающей успех учебно-воспитательного процесса в новых условиях. Это, во-первых, создание соответствующей культурно-образовательной среды, способной обеспечить благоприятные условия для обучения и воспитания на принципах lifelong education и представляющей собой профессионально-

образовательное и культурное пространство, создаваемое конкретным учебным заведением и его педагогической системой, и здорового образа жизни всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, формирование кадрового потенциала, понимающего и принимающего особенности педагогической работы в новых исторических условиях, сознающего, что личный пример воспитателя – главный вектор воспитательной работы, создание и совершенствование системы воспитания воспитателей.

В-третьих, разработка теоретических основ и системы практических мероприятий, обеспечивающих преемственность, активное участие, инициативность всех субъектов учебно-воспитательного процесса в достижении стоящих перед коллективом целей.

Подводя итоги более чем двадцатилетней экспериментальной работы по становлению и развитию учебно-научного комплекса, можно с уверенностью говорить о значительных достижениях в реализации авторской концепции создания инновационного модуля непрерывного образования. Это не только системное функционирование всех образовательно-квалификационных ступеней с высокими показателями качества, но еще и апробированные на всех уровнях интегрированные кафедры и интегрированные учебные программы, единство концептуальных подходов и требований, взаимопроникновение методов обучения и воспитания, единство научных подходов и исследовательской проблематики, наличие шести научных школ, разрабатывающих различные аспекты единой комплексной темы, связанной с проблемами становления непрерывного образования.

Многие идеи, реализованные в Народной украинской академии, нашли своих последователей не только в Харькове и в Украине, но и за ее пределами. Сфера непрерывного образования в Украине со всей очевидностью расширяется, укрепляется, проходит процесс становления, приобретает более или менее четкие (в зависимости от региональной ситуации) границы, но еще не является системой: отсутствуют единые правила игры, институциональные механизмы самоорганизации и саморегуляции, низка степень интегрированности отдельных сегментов и институтов, недостаточное информационное обеспечение, напроць отсутствует правовая база, нет организации контроля и средств обеспечения качества образовательных услуг.

Конечно, процесс внедрения принципов «непрерывки» в систему образования – дело не одного года. Эксперименты, подобные тому, какой осуществляется в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия», рассчитаны на длительный период, но жизнь однозначно подтверждает вывод о том, что завтрашний день образования во всем цивилизованном мире – это усиление потребности в постоянном самосовершенствовании, обновлении знаний и повышении уровня квалификации. А это значит, что непрерывное образование становится на перспективу определяющим фактором и стержневым принципом функционирования образовательных систем. И потому готовность принять вызовы времени в сфере образования означает ускорение процессов, связанных с институционализацией непрерывного образования.

Выводы

1. Идея образования на протяжении всей жизни как стратегическое направление развития глобального и отечественного образовательного пространства является центральной идеей новой образовательной парадигмы, которая определяется как социокультурная парадигма современности.

2. Процесс институционализации непрерывного образования детерминируется как субъективными, так и объективными факторами. В числе первых главным является формирование устойчивых когнитивных потребностей и образовательных ценностей личности, что достигается благодаря ее когнитивной социализации. Среди объективных факторов важнейшим можно считать модернизацию всех форм обучения, реформирование образовательных систем под воздействием интенсивного внедрения информационных и телекоммуникационных технологий, кардинально изменяющих и сам процесс обучения, и характер взаимодействия между обучаемым и обучающим.

3. Тенденция непрерывности образования, как основополагающий принцип его развития и ценностный фактор каждого индивида, предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет

активно жить и действовать, внося максимальный вклад в саморазвитие и самореализацию и в то же время в прогрессивное обновление и развитие общества. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное участие в преобразовании окружающего мира.

Список рекомендуемой литературы

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512.
2. Обучение на протяжении всей жизни и задачи технического и профессионального образования : всемирный доклад по образованию 2000 // Право на образование: на пути к образованию для всех на протяжении всей жизни. – М. : Изд-во ЮНЕСКО, 2001.
3. Инновационный поиск продолжается... (из мирового опыта становления непрерывного образования) : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.
4. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем (первый опыт становления и развития в Украине) / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 215 с.
5. Школа 50+ (обучение людей третьего возраста) [Электронный ресурс] / Сайт Народной украинской академии. – Режим доступа http://www.nua.kharkov.ua/school_50plus_index.php.
6. Стратегия гуманизма : коллектив. монография / под общ. ред. В. И. Астаховой и Л. Л. Товажнянского. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 210 с.
7. Топчій Т. В. Інституціоналізація безперервної освіти в Україні: факторна обумовленість : автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Т. В. Топчій. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – 20 с.
8. Непрерывное образование в объективе времени: труды российско-украинского международного сотрудничества / под ред. Н. А. Лобанова и Е. В. Астаховой. – СПб., 2014. – 361 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Определите сущность непрерывного образования и его динамику в условиях социальных трансформаций.
2. Охарактеризуйте главные принципы новой образовательной парадигмы.
3. В чем состоит смена стратегических целей и задач современного образования?

4. Назовите причины кардинальной смены образовательной парадигмы в начале XXI века.

5. Что входит в понятие «качественное образование» и как влияет на обеспечение качества принцип непрерывности?

6. Назовите основные тенденции осуществления реформ национальной системы образования в Украине. Какое место в этих процессах занимает становление непрерывного образования?

7. Охарактеризуйте опыт внедрения идей непрерывного образования в образовательные практики Украины.

Темы реферативных сообщений

1. Непрерывное образование: сущность, тенденции становления, принципы функционирования.

2. Новая модель образования: главные отличительные признаки и особенности.

3. Народная украинская академия как экспериментальный учебно-научный комплекс: анализ опыта.

Тема XV. СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Риск меркантилизации и прагматизации современного образования.
2. Риск профессиональной невостребованности и депрофессионализации молодежи.
3. Риск «рефеодализации» современной системы образования.
4. Инновационные риски в сфере образования.
5. Риск неконкурентоспособности высшего образования.

В современном обществе, которое известный немецкий социолог У. Бек определил как общество риска, прослеживаются линии социальной напряженности, оказывающие негативное влияние на все сферы общественной жизни, в том числе и на сферу образования. Речь идет о разнообразных социальных рисках, таких как риск безработицы, риск обострения гендерных взаимоотношений, риск тотального манипулирования человеческим поведением анонимной властью и т. п. Согласно У. Беку, термин «риск» следует понимать как «еще не состоявшееся событие, которое активизирует действие». Понятие риска описывает возможность наступления каких-либо событий в будущем, признаки которых можно обнаружить уже в настоящем. «Риски не исчерпываются уже наступившими следствиями и нанесенным ущербом. В них находит выражение существенная компонента будущего. Она основывается на продлении обозримых в настоящее время вредных воздействий в будущее» [8, с. 38]. Социальная продуктивность рискованных ситуаций заключается в активизации социальных действий по предотвращению или смягчению возможных угроз в будущем. «Или мы будем активны сегодня, чтобы предусмотрительно устранить или смягчить проблемы и кризисы

завтрашнего и послезавтрашнего дня, или потом у нас этой возможности не будет» [8, с. 35].

Проанализируем «рисковые» ситуации в современном обществе, которые так или иначе затрагивают систему образования.

Риск меркантилизации и прагматизации современного образования Французский философ Ж.-Ф. Лиотар в работе «Состояние постмодерна» (1979) проанализировал проблему трансформации современных систем образования в утилитарно-прагматическом направлении. Как полагает Ж.-Ф. Лиотар, еще совсем недавно идеалом для системы образования было воспитание разносторонних личностей, обладающих фундаментальными теоретическими знаниями, сориентированных на совершенствование и развитие базовых характеристик конкретных прикладных наук, воспитанных в системе ценностей свободы, прогресса, справедливости. Что же касается современных систем образования, то нетрудно заметить, что в них возобладали совершенно иные идеалы. Основным содержанием образовательной практики становится нацеленность не на бескорыстные поиски истины, высшего знания, не на развитие «чистой» науки, но на показатели полезности, эффективности, выгоды, окупаемости, прибыльности получаемого в вузах знания. Одной из основных задач высшего образования в информационном обществе становится формирование (или конвейерная формовка) специалистов, нацеленных на выполнение определенных операциональных функций, полезных действий, востребованных и окупаемых в социальной системе. «Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления... Такое отношение поставщиков и пользователей знания к самому знанию стремится перенять форму отношения, которое производители и потребители товаров имеют с этими последними, то есть стоимостную форму. Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте и чтобы быть обменным» [17, с. 12].

Коммерциализация образования, сориентированного на «знание-оплате», как полагает Ж.-Ф. Лиотар, стала следствием информацио-

нализации и компьютеризации современных систем знания. В современном информационном обществе абсолютную ценность приобретает практика операционализации знания, соответственно, любая гуманитарная информация, которую невозможно сделать функционально-прибыльной, становится малоценной и невостребованной.

Можно выделить и позитивные моменты в подобной трансформации природы современного знания и образования. Современная молодежь обладает «вкусом» к информационно-технической деятельности и способна качественно ее осуществлять (что, безусловно, очень ценно в ситуации информатизации современного общества). Однако следует отметить и негативные моменты подобной ситуации. У подавляющего большинства современной молодежи отсутствует интерес к некоммерческим, теоретическим, общегуманитарным дисциплинам, которые по своей природе нерентабельны, которые требуют усилий «понимания», а не механического «потребления». «Рисковость» подобной ситуации можно увидеть в формировании поколения функционеров-роботов, смысл образования полагающих не в духовной самореализации, не в личностном совершенствовании, а в приобретении технических навыков выполнения профессиональных операций. С другой стороны, это чревато «деморализацией исследователей и преподавателей», наблюдающих кризис и невостребованность теоретического знания. Работники системы образования вынуждены принять новую систему ценностей, согласно которой «высшее образование должно поставлять социальной системе компетенции, а не идеалы... Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах» [17, с. 42].

Теоретические выводы Ж.-Ф. Лиотара полностью подтверждаются современными социологическими данными. Российский социолог М. В. Лисаускене, изучая динамику формирования студенческих поколений советского и постсоветского периодов (с середины 80-х гг. до 2004 г.), пришла к следующему выводу: «Практически исчезает терминальная функция образования, связанная с получением знаний. Молодежь с каждым годом становится все более прагма-

тичной в стремлении использовать профессиональное образование в качестве способа достижения целей» [18, с. 112]. Как подчеркивает М. В. Лисаускене, постсоветская молодежь особую ценность придает инструментальным функциям высшего образования, позволяющим получить престижную, высокооплачиваемую работу, построить карьеру, а юношам – избежать службы в армии. М. В. Лисаускене видит причину подобной прагматизации и меркантилизации образования в процессах глобализации и американизации постсоветского образа жизни. Обращает на себя внимание тот факт, что современные студенты оценивают сквозь призму утилитаристских ценностей не только образование, но и будущую профессиональную деятельность: «В «письмах из будущего» молодые люди расставляют следующие приоритеты: жизнь в столице или за рубежом, шикарная машина, собственный дом или апартаменты, собственный бизнес, семья и прекрасные дети» [18, с. 114]. Доминантность прагматических установок в ценностном поле современного студенчества была выявлена и в социологическом мониторинге социокультурного развития студенчества, проведенном в декабре 2011 г. – январе 2012 г., согласно результатам которого «лишь 1 из 4 студентов выделил «творчество, реализацию способностей» как наиболее значимую для него жизненную ценность. Особенно мало она значит для юношей (18%), студентов, проживавших до поступления в вуз в поселках городского типа и селе (18%), выходцев из семей, где отец (18%) и мать (11%) – рабочие» [7, с. 65].

Можно ли каким-либо образом воспрепятствовать укреплению прагматически-меркантилистских установок и идеалов в сознании современной молодежи? Или следует признать неизбежность и целесообразность принятия подобного инструментально-операционального стиля современной жизни? Безусловно, было бы нелепо бороться с утвердившейся во всем мире тенденцией коммерциализации образования, тем более что очень многие расценивают эту тенденцию как вполне «модернистскую», отвечающую запросам современного информационно-технического общества. Но в то же самое время следовало бы выразить надежду на то, что все еще можно уменьшить риск тотального подчинения образования идеалам полезности, функциональности и продаваемости. Именно в этом

направлении размышлял известный немецкий социолог Ральф Дарендорф, который предложил формулировки новых образовательных принципов, имеющих целью не-прагматическую переориентацию существующей системы знания. В очерке «Набросок обращения к молодежи» Р. Дарендорф попытался разработать новую образовательную политику, нацеленную на то, чтобы привить молодежи не-меркантильное отношение к жизни. «Молодые люди должны делать что-то, что имеет значение... Нужно сорвать смиренную рубашку карьеристского мышления и поискать другое мерило успеха. Удовольствие от выполняемой работы – половина его, а другая половина заключается в том, что то, что ты делаешь, должно быть важно» [12, с. 247–248]. Как полагает Р. Дарендорф, современные преподаватели должны воспитывать молодежь не в карьеристской, а в творческой системе координат, прививая им нематериалистические установки творческой самореализации, развития талантов, стремления получать удовольствие от проделанного труда. Интересно отметить удивительное сходство идей Р. Дарендорфа и украинского философа Г. Сковороды, развивавшего концепцию «среднего труда», – то есть труда, соответствующего природным способностям и склонностям человека, являющегося родственным («средним») его внутренним задаткам и приносящего истинную радость и удовлетворение.

**Риск профессиональной
невостребованности
и депрофессионализации
молодежи**

У. Бек в работе «Общество риска» (1986) одним из первых в истории социологии поставил проблему влияния массовой структурной безработицы на систему образования и попытался обосновать тезис, согласно которому «массовая безработица радикально изменила ситуацию в коридорах образования. Внешние вторжения рынка труда повреждают и даже разрушают имманентную образованию смысловую основу профессионально ориентированной подготовки» [8, с. 218–219]. Риск безработицы порождает риск профессиональной невостребованности молодежи, которая уже в процессе обучения в вузе начинает осознавать шаткость своих профессиональных позиций и призрачность своего профессионального будущего. Как полагает У. Бек, подобная ситуация порождает целый веер проблем. Во-первых,

в ситуации высокой вероятности того, что выпускники вузов не смогут работать по своей специальности и будут вынуждены заниматься тем видом деятельности, который им предоставит рынок труда, подвергается сомнению необходимость узко-профессиональной направленности образования, ориентирующего студента на строго определенную специальность. В связи с этим, возникает проблема формирования плюралистических систем образования, сочетающих множество профессиональных ориентаций, развивающих множество различных профессиональных навыков в рамках одной специальности. При этом целью становится формирование разносторонне образованных студентов, способных приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда, способных перестраиваться, модифицировать свое профессиональное поведение в зависимости от складывающейся в сфере занятости ситуации. Во-вторых, возникает проблема утраты доверия студентов к вузам в целом и к преподавателям в частности, которые не в силах обеспечить их работой по специальности. В-третьих, в стремлении оттянуть момент выхода в активную профессиональную жизнь или момент столкновения с проблемой безработицы, студенты нередко выбирают дополнительные курсы специальной подготовки, стремятся получить второе образование. Безусловно, в этом можно усмотреть позитивный эффект нацеленности на углубление образованности. В то же самое время подобная тенденция может быть расценена как своеобразное бегство от реальности, как страх перед вероятностью профессионально не реализоваться. В результате вузы «легко превращаются в этикие камеры хранения, «залы ожидания», уже не выполняющие предписанных им задач специальной профессиональной подготовки... Затронутые безработицей секторы системы образования ныне все больше напоминают некий *призрачный вокзал*, где поезда уже не ходят по расписанию» [8, с. 219].

У. Бек описывал ситуацию, которая сложилась в системе образования ФРГ и других западных стран в 80-е гг. XX века. Данные отечественных социологических опросов полностью подтверждают выводы У. Бека. Во-первых, в результате усиления безработицы очень многие выпускники отечественных вузов работают не по специальности. В страхе остаться безработными, бывшие студенты согла-

шаются на любую, часто низкоквалифицированную работу, чтобы хоть как-то интегрироваться в систему занятости. «Готовность к смене характера деятельности, которая является сегодня едва ли не главным фактором успешного трудоустройства в условиях структурной перестройки экономики, у молодежи очень высока. Только 51,2% молодежи работают по специальности, которую они получили в учебном заведении. Из остальных половина сменила специальность после опыта работы по своей основной профессии, а половина вообще никогда по ней не работала, сразу начав осваивать другую специальность» [11, с. 325]. Рисковость подобной ситуации проявляется в том, что профессиональное образование, получаемое в вузах, становится лишь номинальным, что на практике порождает разочарованность молодежи в идеалах профессионального образования.

Во-вторых, вполне отчетливо просматривается тенденция, демонстрирующая намерение выпускников вузов продолжать обучение по другим специальностям; одной из причин этого явления (возможно, наиболее существенной) является желание отсрочить момент вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Так, согласно результатам опросов, проведенных в 2005 году российскими социологами Е. Аврамовой и Ю. Верпаховской, 24% студентов-старшекурсников заявили о намерении по окончании вуза получить второе высшее образование [1, с. 41]. Эта тенденция расценивается отечественными социологами как вполне новая. Ранее второе образование решались получить, в основном, те, кто уже приобрел опыт работы по первой специальности и по каким-то причинам решил поменять профессиональную ориентацию.

Рассмотрим еще одну форму риска профессиональной невостребованности молодежи, которую можно определить как риск депрофессионализации. Речь идет о несоответствии способностей конкретного человека определенным профессиям, что, по мнению Л. Банниковой, Л. Ворониной и Ю. Вишневого, становится следствием ошибочного профессионального выбора, недооценивания важности профессионального призвания, банального неумения определить свои склонности и способности [7, с. 65]. В данном случае возникают основания для формирования базовой профессиональной невостребованности человека вследствие глубинного несоответствия его способностей

требованиям конкретной профессии. Таким образом, существуют так называемые «долгоиграющие» факторы профессиональной невостребованности человека, корнящиеся в его личностной незрелости и принципиальной неспособности к выполнению определенных профессиональных обязанностей, что, как правило, достаточно быстро проявляется на рабочем месте и может повлечь за собой отказ в трудоустройстве со стороны работодателей.

В ходе проведения мониторинга социокультурного развития студенчества Свердловской области, проведенного в декабре 2011 г. – январе 2012 г., Л. Банникова, Л. Воронина и Ю. Вишневецкий проверили теорию Э. Зеера о «кризисе профессионального выбора» (который можно рассматривать как одно из условий и как фактор профессиональной невостребованности человека) и зафиксировали динамику соотношения трех групп студентов, различаемых по характеру профессиональной направленности: I – студенты с положительной профессиональной направленностью (для которых характерно соответствие личностных способностей выбранной профессии); II – студенты, окончательно не определившиеся в своем выборе профессии (как правило, они склонны к компромиссу между неопределенным, иногда негативным отношением к профессии и согласием продолжать обучение в вузе по конкретной специальности); III – студенты с негативным отношением к профессии (в данном случае мотивация выбора профессии обусловлена фактором ее престижности, а не ее содержанием; как следствие, отсутствует живой интерес к самому процессу профессиональной деятельности) [13]. Согласно результатам мониторинга, в 2012 г. (по сравнению с 2006 г.) доля группы I значительно сократила свои размеры (с 40% до 18%), размеры группы II несколько увеличились (с 48% до 54%), тогда как объем группы III вырос значительно (с 12% до 28%). Подобную тенденцию Л. Банникова, Л. Воронина и Ю. Вишневецкий обозначили термином «депрофессионализация»; по их мнению, эта тенденция в последнее время стала перерождаться в закономерность [7, с. 68].

Побочным эффектом риска депрофессионализации молодежи становится риск демотивации обучения¹. Если отсутствует интерес

¹ Аналитику риска демотивации можно найти в статье Астаховой Е. В. [3, с. 403–407].

к определенной профессии, если человек выбирает вуз и факультет исключительно по причине его престижности или модности, то трудно в этом случае ожидать формирования мотивированности на достижение высоких результатов учебной деятельности. Согласно результатам исследования Л. Банниковой, Л. Ворониной и Ю. Вишневого, «возможность высокого уровня профессионализма» значима лишь для половины опрошенных [7, с. 67], которые действительно настроены на активную творческую работу в стенах своего вуза. То есть, депрофессионализация (неосозанный выбор конкретной профессии, порождающий ее психологическое неприятие) может быть расценена как одна из основных причин отсутствия интереса у значительной части современного студенчества к образовательному процессу и, как следствие, низкой успеваемости и слабой заинтересованности в результатах обучения.

Какие можно предложить меры по смягчению риска депрофессионализации высшего образования? В современной ситуации ставку следует делать не на внешние, а на внутренние факторы оптимизации высшего образования, – на качественную модификацию системы знания, сориентированную на многопрофильность специализации и на непрерывное обучение. Именно такая модель образования находится в центре внимания школы «гибкого накопления», созданной Д. Харвеем, в которой разрабатывается концепция гибкой специализации, главной особенностью которой становится адаптивность, а нормой – разнообразие трудовых навыков и умений [20, с. 106]. В рамках этой школы формируется идеал «транспрофессионала», способного работать в различных профессиональных средах, обладающего навыками различных специальностей [1, с. 38]. Молодой человек, который имеет возможность освоить целый спектр самых разнообразных профессиональных навыков, соответственно, получает больше шансов осознать свои истинные способности и профессиональные склонности и, как следствие, занять «правильную», а не «вынужденную» профессиональную позицию. Современные вузы, ориентирующиеся на идеал транспрофессионализма, стремятся отказаться от традиционной модели монопрофессионального образования, нацеленного на освоение одной специальности. Формирование транспрофессионала становится возможным в модернизированной

системе образования, предлагающей студентам в рамках одного факультета сразу же несколько специальностей, несколько образовательных программ, обеспечивая тем самым более эффективную трудовую адаптивность студентов.

Повысить профессиональную мотивацию студента (и, соответственно, уменьшить риск депрофессионализации) может особая организация учебного процесса, нацеленная на синхронизацию и согласование потребностей работодателей и вуза. Для этого, по мнению Д. Шевченко, необходимо «начать знакомить студентов с рынком труда в выбранной им конкретной предметной области с первого курса: дисциплина «Введение в профессию» должна содержать подробную информацию о профессиях, к которым их готовит выбранная образовательная программа. Студентам уже на первом курсе стоит определяться с направлением (темой), которой они будут придерживаться при написании курсовых, проектных и дипломных работ. Это поможет им более глубоко познакомиться с определенным сегментом рынка труда и быть специалистом более узкого профиля» [23, с. 153].

**Риск «рефеодализации»
современной системы
образования**

Термин «рефеодализация», который У. Бек применил для характеристики рисков ситуации в системе современного образования, означает процесс синтеза образования и власти. Имеется в виду утверждение в системе образования и в сфере занятости такого режима оценивания способностей человека, когда на первый план выходят показатели его «знатности», а также престижности вуза (или школы), в котором он обучался. «Ряд признаков говорит о том, что дело идет ни много ни мало к рефеодализации в распределении шансов и рисков на рынке труда... При выборе среди равноквалифицированных вновь вступают в силу критерии, находящиеся за пределами образовательных аттестатов» [8, с. 229].

Наиболее яркий анализ проблемы соотношения образования и власти был проведен французским социологом П. Бурдьё. Согласно П. Бурдьё, существует несколько точек соприкосновения феноменов власти и образования. Во-первых, социальный институт образования в современном обществе способствует «освящению социальных перегородок». Технология подобного «освящения» может быть схематически описана следующим образом. В любом обществе

система образования представлена сетью различающихся по социальному статусу институтов – от престижных до малопрестижных. Поступление в престижный вуз, как правило, сопряжено с рядом факторов, одни из которых могут быть оценены как субъективные, другие – как объективные, одни – как позитивные, другие – как негативные. К примеру, чтобы поступить в элитное образовательное учреждение, необходимо обладать либо сверхординарными способностями, либо особыми «связями», либо высоким социальным статусом (доставшимся по наследству), либо большими деньгами, либо всем этим вместе взятым. Таким образом, социальное неравенство уже проявляется в неравных возможностях получения образования и особенно качественного образования в престижных учебных заведениях. Выпускники таких вузов практически без проблем находят «престижную» работу, сопряженную с высокими доходами, социальными привилегиями, доступом к власти (экономической, политической, символической, культурной). Что же касается выпускников так называемых малопрестижных или непрестижных вузов, то им гораздо труднее пробиться во властные структуры общества и занять престижные позиции в системе социальной стратификации.

Таким образом, дифференциация вузов по степени «элитности» и социальной престижности оказывает, согласно П. Бурдые, непосредственное влияние на дифференциацию социальных позиций в обществе, увековечивая и закрепляя существующий в конкретной социальной системе расклад социальных статусов и ролей.

П. Бурдые рассматривает в своих работах и несколько иной аспект взаимоотношения власти и образования, который становится особенно актуальным в ситуации постиндустриального общества. В концепции постиндустриального общества Д. Белл описывает некоторые изменения в структуре современных общественных элит. Если в индустриальном обществе власть принадлежит экономической элите, обладающей средствами производства, то в постиндустриальном обществе экономическая элита вынуждена делить доминантные позиции с культурной элитой, обладающей информационным капиталом. Поскольку же культурную элиту (высококвалифицированных специалистов в разных областях жизнедеятельности) готовят именно

вузы, поэтому, согласно П. Бурдые, именно они становятся «хранителями» прямого доступа к элитным позициям в обществе. В зарождающемся постиндустриальном обществе именно институту образования (и, прежде всего, высшего образования) отводится центральная роль в формировании культурной элиты общества. Согласно Л. Вакану, «Бурдые утверждает, что распространение образовательных титулов, как предпосылка восхождения на вершины частных корпораций и государственных бюрократий, означает консолидацию нового способа доминирования» [10, с. 94]. Кроме вышеописанных моментов соотношения образования и власти, П. Бурдые отмечает важность еще одного аспекта, который является определяющим в критическом разделе его социологии образования. Имеется в виду «пронизанность» образовательной системы анонимной, скрытой, символической властью, которая стремится принудить личность мыслить в логических системах координат, легитимизированных в конкретном обществе; которая формирует именно те типы мышления и характера, которые наиболее востребованы в обществе потребления. «Государственная власть влияет на всех нас мириадами мельчайших и невидимых способов всякий раз, когда мы понимаем и строим социальный мир посредством категорий, вложенных в нас через наше образование. Государство не только «вон там» в форме бюрократий, властей. Оно также «здесь», неизгладимо выгравированное в нас, заложенное в глубины нашего бытия, в общие манеры нашего чувствования, мышления, суждения. ...Школа – вот самый мощный проводник и слуга государства» [10, с. 99].

Программа де-репрессии института образования заключается в предоставлении студентам возможности свободного обращения с широким разнообразием методов, методологий, техник, теорий, а также в отказе от навязывания им каких-либо монистических тоталитарных схем, выдвигающих какой-либо один теоретический или методологический принцип как «самый правильный». Студентам должно быть предоставлено право свободного выбора тех образовательных моделей, которые близки именно их личностным позициям, а не позициям властного «центра». Другой аспект де-репрессии образования заключается в нацеленности на различные социальные программы, целью которых является реформирование современной

образовательной системы для устранения (или смягчения) социального неравенства, которое проявляется в недоступности для некоторых социальных групп обучения в престижных учебных заведениях.

Инновационные риски в сфере образования

Согласно В. Чупрову, Ю. Зубок и К. Уильямсу [22], *инновационный риск* может быть охарактеризован как систематическая незащищенность человека перед угрозами, вызванными модернизацией, которая является следствием нерационального использования достижений научно-технического прогресса. Инновационные риски определяются самим процессом общественного развития, который предполагает как отрицание уходящего этапа общественной динамики, когда старые механизмы утрачивают свою эффективность, так и утверждение нового этапа, социально-экономические механизмы которого только зарождаются. В. Чупров, Ю. Зубок и К. Уильямс попытались выявить позитивные и негативные аспекты инновационной деятельности. Так, позитивным моментом инноватики является отрицание устаревших, отживших ценностей и отношений образовательной системы, которые становятся неэффективными в модернизированном обществе. Негативный аспект инновационной деятельности проявляется в бездумном отрицании прошлого, что приводит к разрушению исторического сознания молодого поколения, к ценностно-нормативной неопределенности, к риску деформации идентичности.

Рассмотрим несколько рискованных ситуаций, сложившихся в современной системе образования², которые назовем риском всеобщего тестирования и риском внедрения инновационных форм преподавания.

Риск всеобщего тестирования. В исследовании, проведенном В. Чупровым, Ю. Зубок и К. Уильямсом, результаты которого были изложены в работе «Молодежь в обществе риска» [22], рассматриваются проблемы, связанные с введением всеобщего тестирования в отечественных вузах. Авторы исследования подчеркивают важность принятия во внимание так называемого регионального фактора, влияние которого связано с неодинаковым развитием регионов

² Анализ других разновидностей инновационных рисков см. в статье Е. В. Астаховой [4, с. 3–4].

конкретной страны. Так, имеют место значительные различия в возможностях жизненного самоопределения молодежи в крупных городах и на периферии. В такой ситуации введение единого национального тестирования рискует стать новой формой «социальной селекции» в сфере образования. Как полагают авторы исследования, невозможность учесть колоссальные различия в уровне подготовки учащихся в разных регионах, городах и селах страны грозит превращением миллионов юношей и девушек в людей «второго сорта». То есть, если молодежь, проживающая, к примеру, в сельской местности и, соответственно, не имеющая объективных возможностей получить качественное образование, пожелает продолжить образование в высших учебных заведениях, то ее шансы на поступление в вуз могут резко упасть по причине сложностей, связанных с тестированием. Интересно при этом вспомнить, сколько великих исторических личностей вышло из деревенских школ и сколько детей, учившихся в школах «на тройки», становились «гениями» в вузах. Таким образом, система независимого тестирования может стать непроходимым препятствием для отечественных Ломоносовых и Пушкиных.

Подавляющее большинство образовательных рисков связано с неравенством стартовых позиций. Как полагают В. Чупров, Ю. Зубок и К. Уильямс, если для молодого человека из семьи крупных бизнесменов основная проблема заключается в выборе между учёбой в отечественном или зарубежном вузе, для юноши или девушки из семьи служащих – в выборе между учёбой и работой, то выходцам из малообеспеченных, многодетных или неполных семей приходится выбирать между жалким существованием и криминалом. На практике ни одно общество не может обеспечить полного равенства стартовых возможностей молодых людей, но в то же самое время риск социального фальстарта можно минимизировать, если проводить дифференцированную, а не унифицированную образовательную политику, применяя плюралистическую систему гибкого оценивания способностей молодых людей, а не монистические шаблоны единого тестирования.

Риск внедрения инновационных форм преподавания. Инновационные формы преподавания, нацеленные на активизацию внимания

и восприятия студентов, на создание творческой атмосферы в вузовской аудитории, безусловно, могут и должны быть оценены как актуальные и социально востребованные. К инновационным формам преподавания можно отнести использование мультимедийных средств в процессе обучения, практику деловых и обучающих игр, проведение диспутов по проблемным ситуациям, использование тестирования в качестве проверки знаний студентов и т. д. В этой связи может возникнуть вопрос: если инновационные формы обучения, использующие наилучшие достижения современной педагогики и информатики, вполне соответствуют вызовам современности, о каких «рисках» может идти речь? Прежде чем ответить на этот вопрос, рассмотрим два смысловых оттенка термина «риск». Во-первых, риск может означать способность отдельного индивида совершать смелые, опасные поступки, результаты которых непредсказуемы. В этом смысле термин «риск» характеризует поведение, свободное от догматической скованности, открытое для экспериментирования. Если принять такое понимание термина «риск», то становится очевидным, что инновационная преподавательская деятельность всегда «рискованная», поскольку предполагает использование еще не апробированных моделей обучения, эффекты которых заранее определить невозможно. Существует и иное, негативное понимание термина «риск» как отсроченной во времени социальной опасности. Именно такое понимание «риска» и было принято в качестве терминологической основы в данном разделе. Соответственно, инновационные риски – это определенные социальные угрозы или проблемы, в неявном виде присутствующие в инновационной педагогической практике; проблемы, которые могут сказаться на качестве образования в ближайшем будущем, но которые в то же самое время могут быть предотвращены.

Прежде чем мы опишем некоторые инновационные риски в сфере образования, проведем линию демаркации между инновационным и традиционным стилем преподавания. Истоки традиционного преподавания восходят к древнегреческой платоновской Академии и аристотелевскому Лицею, его история насчитывает сотни лет, в течение которых оттачивались, отрабатывались приемы и методы ведения лекционных и семинарских занятий. С античных времен

студенты и преподаватели (ученики и учителя) пытались найти наилучшие формы взаимодействия в процессе обучения, которые воплотились в двухчленной комбинации: «соло» преподавателя – студенческие диспуты (авторские лекции – полилогические семинары). Уже в средневековых университетах семинары мало были похожи на школьные уроки с проверкой домашних заданий, – это были яркие диспуты, дискуссии, поучаствовать в которых и посмотреть на которые съезжались со всей Европы [21, с. 101]. Существенным моментом традиционной формы преподавания является конспектирование – записывание студентами теоретического материала, предлагаемого лектором. То есть, традиционная модель преподавания ориентируется не столько на визуальную, сколько на аудиовербальную, письменно-акустическую систему восприятия. При этом она не является пассивной практикой, осуществляя которую студенты выполняли бы роль наблюдателей-реципиентов, а преподаватель – роль оракула, вещающего абсолютные истины. Идеальная модель традиционного преподавания – это именно диалог, дискуссия, то есть именно активная практика интеллектуального сотрудничества преподавателя и студентов³.

Итак, различие между традиционным и инновационным стилями преподавания можно заметить в преимущественной сориентированности либо на письменно-акустические, либо на визуальные способы оформления смыслового ряда и, соответственно, в акцентировании конспективных или электронных форм закрепления учебного материала. Рассмотрим следующий вопрос. Как правильнее было бы строить отношения между акустическими и визуальными моделями преподавания? По принципу «или то – или другое», или по принципу «и то – и другое»? Нужно ли говорить о вытеснении традиционного способа преподавания инновационным, о замене аудиовербальных способов ведения занятия визуально-электронными? В данном пункте как раз и возникает проблема инновационных рисков, которую можно выразить с помощью вопроса: нельзя ли усмотреть определенных социальных опасностей в тотальной переориентации

³ Разные аспекты сотрудничества преподавателей и студентов проанализированы в статье Е. В. Астаховой [5, с. 19–20].

образования на электронные, мультимедийные средства преподавания? Прежде чем ответить на поставленный вопрос, выявим позитивные функции практики конспектирования, которая составляет суть традиционного способа преподавания.

Записывание (конспектирование) теоретического материала, преподаваемого лектором, может быть рассмотрено как со-работничество, со-творчество студента и преподавателя. Письменная фиксация лекционного материала не является сугубо механическим процессом. Студент, анализируя прослушанную информацию, осуществляет ее селекцию, отсеивая второстепенные, с его точки зрения, сведения и записывая наиболее существенные. Конспектируя, студент осуществляет повторное осознание предоставленной ему информации (происходит синхронизация двух процессов – восприятие через слушание и закрепляющее восприятие через записывание). Письменная фиксация лекции требует определенной сосредоточенности на воспринимаемой информации: записывание воспринятого на слух текста требует определенного интеллектуального напряжения и понимающей активности студента. Даже в том случае, если студент психологически «отсутствует» на лекции, конспектирование вынуждает его хотя бы на поверхностном уровне приобщиться к обсуждаемой проблеме. Кроме того, в педагогике используется понятие «механической памяти»: рука пишет, мозг автоматически запоминает. Конспектирование способствует запоминанию даже в том случае, если студент не глубоко вовлечен в учебный процесс.

Какими рисками чреват отказ от письменной практики ведения занятий и всецелый переход к инновационным техникам копирования электронных текстов? Если вспомнить фроммовскую дилемму «иметь или быть», то для характеристики процесса накопления электронной информации в большей степени подходит модель «иметь». Присваивая электронную информацию в интеллектуальную собственность, без усилий «приобретая» ее, студент пассивно накапливает знания, не участвуя в процессе их созидания. Кроме того, если конспектирование неизбежно сочетается с хотя бы поверхностным осознанием услышанной информации, то накопление электронных текстов можно осуществлять совершенно бездумно, бездействуя (интеллектуально и физически).

Можно ли сделать вывод, что письменно-конспективная форма традиционного преподавания лучше медиатизированной? Безусловно, нет. Рисковость заключается в полном отказе от письменно-аудитальной формы преподавания и в тотальной переориентации образования на визуально-электронные формы обучения. Оптимальным является сочетание преимуществ письменной и электронной культуры в контексте современного образования, – сочетание активной конспективной деятельности и визуального закрепления материала с помощью электронных средств коммуникации. Таким образом, современная система образования должна строиться не по принципу «инновации вместо традиционных форм обучения», а по принципу «инновации как дополнение к традиционным формам обучения».

Риск неконкурентоспособности высшего образования По мнению экспертов, одной из наиболее актуальных проблем современного высшего образования в Украине является противоречие между количественными и качественными показателями образованности выпускников вузов. Так, в национальном «Отчете о конкурентоспособности регионов Украины 2011» отмечается, что, если по индексу охвата высшим и средним образованием Украина входит в первую двадцатку рейтинга глобальной конкурентоспособности ВЭФ (Всемирного экономического форума), а по относительному количеству учащихся в высших учебных заведениях (79,4%) страна занимает 8-е место среди 142 стран, то по общему баллу составляющей «Высшее образование и профессиональная подготовка» Украина находится на более низкой, 51-й позиции. При этом установилась регрессионная модель социальных изменений в сфере образования: если в 2007 г. по качеству высшего образования Украина занимала 55-е место в мире, то в 2011 г. она уже спустилась на 72-ю позицию [19, с. 29].

Имея в виду качественные показатели высшего образования, следует говорить о рисках, имеющих долговременный «шлейф» негативных последствий, которые будут оказывать серьезное влияние на конкурентоспособность страны в длительной перспективе. Выпускники вузов, недостаточно владеющие навыками самостоятельного обучения, не привыкшие к длительной и напряженной работе по освоению теоретической и практической информации, «запрограм-

мированные» на пассивное усвоение знаний, предоставляемых Интернет-сайтами, в дальнейшем на рабочем месте демонстрируют низкие квалификационные показатели, недостаточную профессиональную компетентность и невысокую работоспособность, что, как следствие, вызывает недовольство работодателей. Так, согласно результатам опроса руководителей предприятий в 2011 году, каждый пятый работодатель считает низкую квалификацию работников (вчерашних выпускников вузов) проблемным фактором для своего бизнеса; 6% руководителей – самым проблемным [19, с. 29]. Как полагают отечественные эксперты, основная причина указанной проблемы – несоответствие вузовских образовательных программ в Украине международным стандартам. «В Украине имеет место низкое качество преподавания менеджмента, который является ключевой составляющей продуктивности компаний в современном мире. В стране практически не готовят управленцев западного образца, которые успешно справлялись бы со всеми вызовами рыночной экономики. По мнению большинства руководителей, украинские бизнес-школы не отвечают международным стандартам. Их оценка – 2,97 балла из возможных 7, тогда как в среднем по миру этот показатель равен 4,18 балла» [19, с. 31]. По мнению специалистов, причины подобного «запаздывания» вузов за объективными требованиями экономической реальности коренятся в слабой «академической автономии» вузов, которая не позволяет своевременно обновлять структуру и содержание учебных программ; в неэффективном использовании материальных средств, выделяемых на развитие образования; в увлечении количественными, а не качественными показателями профессионализма работников вузов. Соответственно, уменьшить риск неконкурентоспособности украинских вузов можно путем их реформирования по следующим направлениям: предоставить вузам большую академическую свободу в формировании учебных программ; ориентировать вузы не столько на количественные показатели конкурентоспособности, сколько на качественные; поощрять участие вузов в международных проектах и рейтингах⁴, что будет

⁴ «Украина не принимает участия в международных инициативах мониторингов, таких, как PISA, PIRLS, IAEP, и только один раз участвовала в TIMSS в 2007 году.

стимулировать их переориентацию на международные стандарты обучения по конкретным специальностям. Закон о высшем образовании 2014 г. [6], который предоставляет большую автономию вузам, предусматривает создание системы обеспечения качества высшего образования, рост доли работодателей и бизнеса в формировании критериев высшего образования и оценки компетенции выпускников, может способствовать оптимизации ситуации в вузах и увеличению их конкурентоспособности.

Выводы

1. Социальные риски в сфере образования могут быть рассмотрены как своеобразные проблемные зоны, которые могут породить негативные тенденции в системе образования.

2. Риск прагматизации современного образования может быть уменьшен посредством разработки новой образовательной политики, нацеленной на то, чтобы привить молодежи не-меркантильное отношение к жизни.

3. Риск профессиональной невостребованности молодежи можно контролировать посредством проведения стратегии гибкой специализации, предполагающей полифункциональность профессионального образования.

4. Риск «рефеодализации» современного образования, то есть риск взаимопереплетения структур образования и власти, может быть уменьшен посредством осуществления стратегии де-репрессии, предложенной Э. Фроммом и П. Бурдые.

5. Инновационный риск может быть охарактеризован как систематическая незащищенность человека перед угрозами, вызванными модернизацией, и является последствием нерационального использования достижений научно-технического прогресса и процесса индустриализации.

Вузы Украины не представлены в мировых рейтингах лучших университетов. Только в сентябре 2011 года два украинских вуза – Киевский политехнический институт и Донецкий национальный университет – вошли в рейтинг топ-700 вузов в мире по версии QS World University Rankings» [19, с. 32].

6. Риск неконкурентоспособности украинских вузов можно уменьшить, если предоставить вузам большую академическую свободу в формировании учебных программ; переориентировать вузы на качественные показатели конкурентоспособности; поощрять участие вузов в международных проектах и рейтингах.

Список рекомендуемой литературы

1. Авраамова Е. М. Работодатели и выпускники вызов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Авраамова, Ю. Б. Верпаховская // Социол. исслед. – 2006. – № 4.

2. Альгин А. Риск и его роль в общественной жизни / А. Альгин. – М. : Мысль, 1989. – 187 с.

3. Астахова Е. В. Поколение next в университетском контексте: есть ли основания для оптимизма? / Е. В. Астахова // «Новая» и «старая» интеллигенция: общее и особенное / Рос. гос. гуманитар. ун-т, социол. фак. ; [под общ. ред. Ж. Т. Тощенко]. – М., 2012. – Вып. 13. – С. 403–407. – (Интеллигенция и современность).

4. Астахова Е. В. Современный студент: риски адаптации к условиям непрерывного образования / Е. В. Астахова // Новый коллегіум. – 2012. – № 2. – С. 3–4.

5. Астахова Е. В. Студент эпохи постмодерна: готовность преподавательского корпуса к сотрудничеству / Е. В. Астахова // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 1 февр. 2012 г. : [в 2 ч.] / Нар. укр. акад. [и др.]. – Харьков, 2012. – Ч. 1. – С. 19–21.

6. Закон України Про вищу освіту [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512. – Загол. з екрану.

7. Банникова Л. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества / Л. Банникова, Л. Воронина, Ю. Вишневецкий // Социол. исслед. – 2013. – № 2. – С. 58–68.

8. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

9. Бурдые П. Опыт рефлексивной социологии / П. Бурдые // Теоретическая социология. Антология. – М. : Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 2. – С. 373–424.

10. Вакан Л. Социология образования П. Бурдые / Л. Вакан // Социол. исслед. – 2007. – № 6. – С. 93–101.

11. Волков Ю. Социология молодежи : учеб. пособие / Ю. Волков, В. Добренков, Ф. Кадария и др. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 576 с.
12. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерки политики свободы / Р. Дарендорф. – М. : РОССПЭН, 2002. – С. 247–248.
13. Зеер Э. Ф. Профориентология : Теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 192 с.
14. Зубок Ю. А. Общество риска – молодежная составляющая социальной интеграции / Ю. А. Зубок // Безопасность Евразии. – 2001. – № 1. – С. 150–162.
15. Зубок Ю. А. Феномен риска в социологии : Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. – М. : Мысль, 2007. – 285 с.
16. Кликунов Н. Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России / Н. Д. Кликунов // Университетское управление. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 78–80.
17. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Мысль, 1999.
18. Лисаускене М. В. Поколение next – прагматичные перфекционисты или романтики потребления / М. В. Лисаускене // Социол. исслед. – 2006. – № 4. – С. 112–114.
19. Отчет о конкурентоспособности регионов Украины 2011. Навстречу экономическому росту и процветанию [Электронный ресурс]. – К. : Фонд «Эффективное управление», 2011. – 204 с. – Режим доступа : http://www.feg.org.ua/docs/Ukraines_Competitiveness_Report_2011_ru.pdf
20. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 400 с.
21. Философия западноевропейского средневековья : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005.
22. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – 2-е изд. – М. : Наука, 2003. – 229 с.
23. Шевченко Д. Студенты гуманитарного вуза на рынке труда : опыт деятельности службы содействия занятости / Д. Шевченко, Д. Каплан // Социол. исслед. – 2012. – № 11. – С. 146–155.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте значение термина «риск».
2. Дайте характеристику концепции меркантилизации современного образования, разработанной французским теоретиком Ж.-Ф. Лиотаром.

3. Каким образом риск безработицы повлиял на характер функционирования современной системы образования? Дайте характеристику концепции «гибкой специализации».

4. Проанализируйте основные положения социологии образования П. Бурдьё. Как соотносятся в его концепции феномены образования и власти?

5. Раскройте содержание термина «инновационный риск».

6. Проанализируйте современные проблемные ситуации, связанные с инновационными рисками.

7. Разработайте рекомендации, как уменьшить риск неконкурентоспособности украинских вузов.

Темы реферативных сообщений

1. Особенности социологического анализа феномена риска.
2. Проблема социальных рисков в постмодерной социологии образования.
3. Факторы сдерживания инновационных рисков.
4. Факторы повышения конкурентоспособности высшего образования в Украине.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Можно ли признать прагматизацию образования необратимым феноменом? Существуют ли, на ваш взгляд, контр-тенденции в вузах Украины?

2. Насколько сильна, на ваш взгляд, связь между рисками профессиональной невостребованности, депрофессионализации и демотивации украинского студенчества? Какие усилия необходимо предпринять для смягчения этих рисков?

3. В чем, на ваш взгляд, проявляется неконкурентоспособность Народной украинской академии? Как можно смягчить этот риск?

Тема XVI. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Образование как социально-экономический рыночный продукт в условиях глобальной экономики: проблемы идентификации.
2. Образование как важнейший фактор экономического роста государства.
3. Особенности спроса и предложения на рынке образования в современных экономических условиях.
4. Проблемы и перспективы развития института образования в современной мировой практике.

Образование как социально-экономический рыночный продукт в условиях глобальной экономики: проблемы идентификации

Сегодня, в период глобализации и информатизации, образование является институтом социализации, координации и практической интеграции поколений, обеспечивает профессионализированную трансформацию социально значимой информации в знания, которые несут обобщение и потенциальное сглаживание острых углов национальных несогласованностей, возникающих вследствие традиционных норм и правил, составляющих национальные особенности культурного наследия. Образование институционализирует информацию и накопленные ранее знания, то есть превращает их в инструмент устойчивого снятия неопределенности, а также в инструмент государственного или международного воздействия на интеллект человеческих масс. Образование является институциональным фильтром: если информация оформилась в знания, а знания в правила, шаблоны и нормы, то информация проникла в социальный организм, то есть прошла процесс институционализации знаний, который возможен благодаря реализации образовательной деятельности.

С другой стороны, образование – это личная, индивидуальная собственность, основная прибыль которой имеет экономические свойства, поскольку впоследствии она воплощается в уровень дохода и жизни ее владельца. Институт образования работает на вооружение потребителя образовательных услуг знаниями и компетенциями, которые в дальнейшем откроют доступ к занятию социального положения и получению определенных материальных доходов. Люди относятся к знанию как к тому, что им принадлежит, ибо блага образования используются в трудовой и общественной деятельности. В этом смысле отношение каждого человека к образованию как к общему условию своей жизнедеятельности входит в структуру общей собственности.

Образовательный продукт – продукт производственного процесса в образовательной деятельности; в товарной форме выступают знания, которые представляют собой совокупность информации определенной профессиональной ориентации. Результатом функционирования института образования, воплощенным в товарной форме, является диплом определенной специальности, который выступает в качестве товара, приобретаемого потребителем.

Получение знаний обществом реализуется через **образовательную деятельность**, в результате которой учебное заведение предоставляет образовательный продукт потребителю. Рассматривая результат образовательной деятельности, то есть знания, получаемые потребителем и воплощенные в товарной форме в виде диплома государственного образца определенной специальности, следует обратить внимание на специфическую особенность образования как товара, то есть блага. Образование как благо является результатом исторически длительной социальной эволюции общества. Закрепляя результаты научной деятельности, образование развивает познавательные и практические свойства общественного человека, способствует удовлетворению его непрерывно повышающихся социальных потребностей. Оно помогает действию сложнейших механизмов в индивидуальной и общественной деятельности человека, воспроизводит интеграцию и дифференциацию разносторонних социальных связей. Согласно современным научным представлениям, образовательный продукт – продукт экономический, который трактуется как

результат хозяйственной деятельности, представленный в материально-вещественной форме в виде выполненных работ и услуг [8, с. 28].

Так как с экономической точки зрения *знания являются товаром в отношениях товарно-денежного обмена и объектом купли-продажи на рынке образовательных услуг*, образование можно также рассматривать как институт социально-экономического обмена. Образование предлагает на рынок продукт, который, как и любой продукт обмена, обладает потребительной и меновой стоимостью, то есть способностью удовлетворять потребности потребителя, что выражается в полезности потребителя от потребления образовательных услуг и способности обмениваться на денежные средства, которые платит потребитель образовательного продукта.

Образовательный продукт может быть представлен в товарной форме в виде знаний, которые представляют собой совокупность информации определенной профессиональной ориентации, собранной в образовательные программы в рамках определенной специальности. Результатом воплощения данной товарной формы является диплом, который, являясь объектом купли-продажи на рынке образовательных услуг, выступает товаром в отношениях товарно-денежного обмена как на рынке образования, так и на рынке труда.

Модель рыночных отношений в системе высшего образования представлена отношениями взаимосвязи между вузами, осуществляющими подготовку и переподготовку молодых специалистов, предприятиями, являющимися потребителями молодых специалистов, и самими молодыми кадрами как специфическим товаром, производимым в результате осуществления образовательных услуг. Однако с тем же основанием производителем этого специфического товара можно назвать родителей, школу, среду и окружение, а также самого выпускника. Это подтверждается тем фактом, что в формировании профессионально значимых знаний, умений и навыков, которые используются работодателями на рынке труда, участвует не только вуз, но и семья, окружающая среда. Важным аспектом здесь выступает самообразование в период обучения в вузе, параллельное обучение на различных курсах, получение дополнительных специальностей. Кроме этого, профессиональные качества нельзя

рассматривать в отрыве от других характеристик личности, которые также значимы как при трудоустройстве, так и во время профессиональной деятельности.

Еще одним важным аспектом идентификации образования является рассмотрение его с точки зрения общественного, частного или смешанного блага. Рассмотрение **образования с позиций общественного блага** позволяет выделить его фундаментальное свойство – неконкурентность, сущность которого состоит в том, что каждый человек изначально выступает со-собственником принадлежащих всему обществу знаний. Потребление благ образования индивидом совсем не должно исключать из потребления результатов их функционирования для других людей, что характеризует неконкурентность образования. Потребление знаний одними людьми не ведет к сокращению потребления этих же знаний другими, так как знания неделимы [7].

При рассмотрении **образования как общественного блага** и его внешнего эффекта следует отметить наличие высокого уровня неопределённости, что создаёт непреодолимые трудности количественного изменения общественного блага и порождает возможности оппортунистического поведения субъектов образовательного процесса. Кроме того, существуют обстоятельства, свидетельствующие о нерациональном экономическом поведении субъектов экономических отношений и возникновении асимметрии информации, то есть неравномерного распределения информации между государством и гражданами.

Однако *профессиональное образование все больше приобретает признаки частного блага*, так как, во-первых, высокий уровень профессионального образования является предпосылкой предпринимательского успеха и залогом социальной защиты от стихийного спроса на рынке труда; во-вторых, образование является одной из сфер самореализации личности, ее творческого потенциала; в-третьих, полученные знания рассматриваются как интеллектуальная собственность, человеческий капитал, который приносит доход. Возрастание частных элементов института профессионального образования подтверждает сложный характер образования как смешанного блага. С одной стороны, образование относится к общественным благам

по признакам доступности, затратности и неделимости потребления, когда потребление одними субъектами не исключает потребления другими субъектами, а также способствует всеобщему положительному внешнему эффекту в виде повышения образованности, культуры и производительности нации.

С другой стороны, спрос граждан на образование, как правило, значительно превышает возможности государственной образовательной системы, расширяя рынок негосударственного образования. В таком случае возможно предоставление образования как частного блага, с помощью установления платы за такую услугу [7, с. 154].

**Образование как
важнейший фактор
экономического роста
государства**

Образование в современном мире – один из важнейших факторов экономического развития, так как образовательный потенциал общества является результатом действия многих факторов, которые влияют

на экономический рост, поскольку образование завтра – это ответ общества на требования экономики и политики сегодня, реакция на материальные, культурные и социальные потребности общества.

Сегодня образование является неотъемлемой составляющей системы национальных счетов (СНС), учитывается при подсчете валового внутреннего продукта (ВВП), являясь составной частью производства, доходов, потребления, накопления капитала и финансов, то есть рассматривается как вид экономической деятельности. Ранее образование относилось к так называемой «непроизводственной сфере» и не участвовало в создании национального дохода. Именно такие идеологические рамки привели к тому, что основательные научные исследования главных экономических категорий (таких, как «благо», «собственность», «товар», «стоимость», «цена», «доход», «прибыль», «спрос», «предложение» и др.) применительно к образованию практически не проводились [2, с. 6].

В структуре общего выпуска ВВП доля стоимости услуг образования как вида экономической деятельности увеличилась с 2,57% в 2001 г. до 3,43% в 2009 г. В структуре ВВП доля образования в 2001 г. составляла 4,4%, а в 2009 г. – уже 5,2% (для сравнения: производство в отрасли сельского хозяйства, охоты, лесного хозяйства уменьшилось с 14,4% до 7,2%, промышленность – соответственно,

уменьшилась с 2,1% до 23,2%, строительство снизилось с 3,6% до 2,4% [2, с. 8].

Еще классики обратили внимание на экономическую ценность образования. Так, А. Маршалл сконцентрировал внимание на проблеме рынка образовательных услуг в связи с инвестированием в человеческий капитал. Он рассматривал образование в качестве знаний, которые выступают как могущественный источник производства. Исследователь обосновал идею о том, что повышение образования работника предопределяет не только рост его собственной производительности труда, но и работников, которые его окружают. Ему принадлежит утверждение, что «самый ценный капитал – это тот, который вложен в человеческие существа» [4, с. 12].

Согласно Дж. М. Кейнсу, чем выше доля инвестиций в экономику, тем выше темпы экономического роста, так как, с одной стороны, увеличение инвестиций способствует занятости и, соответственно, приводит к росту ВВП; с другой – рост запаса капитала непосредственно влияет на рост производительности труда, что способствует росту объемов общественного производства. Образование не только повышает производительность реципиента (т. е. человека, который его получил), оно может обеспечить положительный внешний эффект (экстерналию). Образованный человек выдвигает идеи, которые становятся полезными для других, всеобщим достоянием. Ими может пользоваться каждый, кто попадает в сферу действия положительного внешнего эффекта образования. Так, в частности, в США, по данным статистики, каждый год, затраченный на учебу, повышает зарплату работника в среднем на 10%. Основу инвестиций составляют сбережения. Согласно основному психологическому закону Кейса, если общество потребляет меньше, а сберегает больше, оно имеет больше ресурсов для инвестирования. По результатам оценок Всемирного банка, основной капитал сегодня представлен физическим лишь на 16%, природным – на 20% и «человеческим» капиталом – на 64% [4, с. 16].

За последние годы в мире были проведены сотни подобных исследований: Ханушек и Восманн показали, что более высокий уровень образования связан с более высокими личными доходами, и в разных странах уровень доходности составляет примерно 10% за дополнительный год образования. Вандебуш определил важность

и значение образования для продвижения научных исследований и разработок, а также для распространения технологий. Мэддисон установил, что чем выше доля образованных людей в численности населения страны, тем выше темпы экономического роста. Он также вывел зависимость, согласно которой увеличение ассигнований на образование на 1% ведет к увеличению валового внутреннего продукта страны на 3,5% [1, с. 75].

По данным неоклассиков, увеличение среднего времени обучения населения на год повышает уровень производства на душу населения на 3–6%. По мнению представителей теории экономического роста, увеличение времени обучения на один год дает 1% ускорения темпов экономического роста [2, с. 10]. Кроме того, доказано, что достигнутый образовательный потенциал общества дает наибольший экономический эффект через 20–25 лет. Существование подобного лага можно объяснить социально-психологическим и статистическим факторами. Человек обучается в детстве и юности, но приобретенные знания получает возможность реализовать в лучшем случае спустя 20–25 лет, в зрелом возрасте, когда достигает социального статуса, позволяющего ему принимать ответственные экономические решения. Билз и Кленотан устали обратную зависимость: причинно-следственное влияние более высоких темпов экономического роста на потребности в дополнительном образовании. Притчет проанализировал институциональную основу экономики как дополнительный фактор, способствующий влиянию образования на экономический рост [5].

Показателем, который характеризует уровень развития экономики, основанной на знаниях, и учитывает институциональную инфраструктуру, уровень образования, развитие инновационной системы, является индекс экономики знаний (The Knowledge Index), рассчитанный Всемирным Банком в 128 государствах, который колеблется на уровне не ниже 0,8. Из этого следует, что изменения образовательного уровня населения более чем на 80% определяют экономический рост общества, а значит, и вклад прочих факторов, на 20%.

Оценить развитие образования можно также через индекс человеческого развития, а также **индекс образования, индекс охвата образованием. Индекс образования** исчисляется на основе

индекса грамотности среди взрослого населения (от 15 лет и старше). **Индекс охвата образованием** отражает совокупную долю лиц, охваченных учебой в системе начального, среднего и высшего образования, в общей численности лиц соответствующего возраста. Несмотря на достаточно высокий и стабильный уровень грамотного населения, составляющего не менее 98%, и охват населения образованием – не менее 73%.

Судя по рейтингу индекса охвата образованием, Украина поднялась с 53-го в 1995 г. на 21-е место в 2010 году. Индекс составил 0,795, что выше среднего показателя в мире в целом (0,4636), а также выше Испании (0,781), Франции (0,751), России (0,631). В то время как по показателю ВВП на душу населения, по паритету покупательной способности (ППС) Украина в рейтинге занимает места значительно ниже, не поднимаясь выше отметки 90. В 2010 году этот показатель составлял в Украине 6535 дол. против 29661 дол. в Испании (или в 4,5 раза больше), 35087 дол. в Великобритании (или в 5,4 раза больше), 34341 дол. во Франции (или в 5,3 раза больше), 17803 дол. в Польше (или в 2,7 раза больше), 29619 дол. в Италии (или в 4,5 раза больше), 12926 дол. в Беларуси (или в 2 раза больше). В целом в мире показатель ВВП на душу населения (ППС в дол.) достиг 10631 дол., что в 1,6 раза больше, чем в Украине [2, с. 16].

Таблица 5

Показатели Украины в мировых рейтингах по индексу образования, уровню образования взрослого населения, ВВП на душу населения (ППС в дол.)

Показатели	Годы			
	1995	2000	2005	2010
Индекс образования	0,87	0,92	0,95	0,795
Место Украины в мировом рейтинге	53	31	32	21
Уровень образования взрослого населения в %	95	99,6	99,4	99,7
Место Украины в мировом рейтинге	55	4	12	7
ВВП на душу населения (ППС в дол.)	5010	3194	5491	6535
Место Украины в мировом рейтинге	94	104	91	89

Источник: [8]

Ученые утверждают, что прирост ВВП на 1% требует прироста работников в сфере профессионально-технического образования на 3,2%. Мировой опыт показывает, что более стабильна экономика стран, в которых наблюдается неуклонный рост высокообразованных и высококвалифицированных работников, постоянно увеличивается продолжительность обучения взрослого населения. За последнюю четверть предыдущего столетия в Италии она выросла с 5,5 до 13,5 лет, в Японии – с 9,2 до 16,1, в Франции – с 9,8 до 17,2 лет [2, с. 10].

То есть, экономика требует опережающего развития института образовательной деятельности, активного сотрудничества с наукой, освоения новых технологий, инноваций. Характерным признаком развития научно-технической сферы, и как следствие – потенциального развития экономики в последующие годы, является уровень затрат на научно-исследовательские и конструкторские работы.

**Особенности спроса
и предложения на рынке
образования
в современных
экономических условиях**

Экономическая теория определяет институт образования как один из важнейших социально-экономических институтов, функционирующий с целью удовлетворения спроса общества на образовательный продукт, гибко реагирующий на все общественные изменения и процессы. Институт образования сегодня перестает играть роль центра передачи и формирования социокультурных ценностей, а становится производителем дорогостоящего продукта, в качестве совокупности образовательного товара и образовательных услуг. Этот продукт формируется в результате обработки с помощью образовательных механизмов и оценивается на рынке труда потенциальным работодателем.

Главная задача рынка образовательных услуг – уравновесить спрос и предложение данных услуг и удовлетворить их потребности. Спрос на образовательный продукт определяется множеством социально-психологических факторов, начиная от призвания с детства, следования семейным традициям. С точки зрения экономических мотивов, наиболее важным из них является заработная плата, которую потребитель образовательных услуг сможет получать после окончания высшего учебного заведения, и перспектива окупаемости

инвестиций в образование. Можно выделить несколько предположений относительно **спроса на образование**:

- спрос потребителя, ориентированного на текущее потребление, меньше, чем спрос тех, кто ориентирован на получение доходов в будущем (при прочих равных условиях);
- спрос на контрактное обучение снизится при увеличении расходов на обучение (при прочих равных условиях);
- спрос возрастет при увеличении различий в заработках лиц с высшим и средним образованием в пользу первых;
- спрос на образовательные услуги определенного профиля является производным спросом на специалистов данного профиля и уровня их доходов;
- с увеличением возраста потребителя образовательных услуг увеличиваются альтернативные издержки, что делает спрос на образовательные услуги более эластичным.

В условиях трансформации экономики достаточно высоким остается **«нефункциональный спрос»** на вузы и специальности, отображающие престижное положение в обществе, так называемый «Эффект Веблена», который в противовес закону спроса будет неоправданно возносить цены на престижные специальности вверх. Это касается мировых престижных университетов – Гарвардского и Стэнфордского, а также российских (МГУ, МГИМО) и украинских (Киево-Могилянской академии, Киевского национального экономического университета, Харьковской национальной юридической академии и т. п.).

Что касается анализа предложения образовательных услуг, то здесь следует помнить, что институт образования «кует кадры» и поэтому должен ориентироваться на потребности общества в целом и работодателей в частности. Однако есть свои сложности и особенности. Учебное заведение работает одновременно на двух рынках: рынке образования и рынке труда. Вуз предоставляет обществу образовательные услуги определенного вида и одновременно представляет результаты своей деятельности на рынке труда, потребителями которых являются предприятия и организации различных отраслей экономики. Эта двойственная природа

деятельности вуза вносит значительную путаницу в определение его продуктов, целевых рынков сбыта и групп потребителей.

Предложение образовательных услуг в рамках единого образовательного пространства осуществляют государственные и частные вузы, которые занимают треть рынка и ужесточают конкуренцию. С учетом рыночной структуры рынок образовательных услуг является рынком монополистической конкуренции. На это указывают: во-первых, дифференцированность образовательного продукта как по потребительским характеристикам, так и по уровню качества. Речь идет об образовании по различным специальностям, факультетам, вузам, уровню преподавания. Во-вторых, высокая чувствительность к экономической конъюнктуре, существенность фактора сезонности, значительное влияние рекламы, моды, информированности, зависимость института образования от политических и экономических институтов. В-третьих, выраженная сегментированность спроса на услуги в зависимости от доходов, цен, субъективной оценки потребителем способностей производителя предоставить ту или другую услугу, значимости услуги, стиля жизни. В-четвертых, широкая емкость рынка и абсолютные преимущества уже действующих в отрасли предприятий относительно расходов по предоставлению услуг и преимуществ обслуживания со стороны потребителей, с позитивным эффектом от масштаба [11, с. 314].

Следует отметить, что образовательное пространство в пределах рынка неоднородно как с точки зрения студентов, учебных заведений, так и с точки зрения предлагаемого продукта. В пределах одного государства можно найти множество учебных заведений, обладающих в силу ряда факторов разными количественными характеристиками образовательного пространства. Этими факторами являются профиль университета, профессорско-преподавательский состав и различные требования к поступлению. Одним из приоритетных факторов, определяющих границы рынка, является ценовой фактор. Однако сегодня все большее значение в конкурентных отношениях на рынке образовательных услуг приобретают неценовые факторы.

Это означает, что образовательные учреждения стараются привлечь потребителя неценовыми методами, делая упор на спектр дополнительных сопутствующих услуг, так называемых услуг-

комплементов, а именно: на организацию внеучебной деятельности, расширение ассортимента образовательных услуг за счет предоставления занятий по дополнительным специальностям, факультатавам, на организацию научной деятельности студентов, а также проведение научных конференций, семинаров.

Одним из самых весомых **факторов неценовой конкуренции** между университетами является профессорско-преподавательский состав. Его качественные характеристики можно разделить на формальные и неформальные. К первым следует отнести количество научных степеней и званий, приходящихся на один вуз, к неформальным – авторитетность преподавательского состава, характер и уровень межличностных взаимоотношений, эффективность их взаимодействия, способность к эмпатии. Существенную роль среди неценовых факторов играет возможность обеспечения последующего трудоустройства студентов, что открывает студентам путь к сокращению будущих трансакционных издержек по поиску работы с необходимым уровнем оплаты, престижности. Характерными особенностями образовательного рынка, как и любого другого, являются неопределенность и риски, к которым относятся «шоки спроса и предложения»: изменения экономической и политической стабильности, резкое изменение цен на ресурсы, налоговой политики, природные катастрофы.

Спрос на продукцию фирм, действующих в условиях монополистической конкуренции, не является абсолютно эластичным, однако его эластичность высока. Например, приверженцы западноевропейского образования готовы заплатить за него большую цену, чем за отечественное образование, однако если разница в ценах окажется слишком значительной, то покупатель всегда найдет на рынке аналоги менее известных фирм по более низкой цене. Поэтому производителю интеллектуального человеческого капитала следует взвешенно подходить к позиционированию собственных преимуществ.

Большинство вузов остаются участниками *рынка монополистической конкуренции*, однако существуют и исключения. То есть на рынке образования имеются и монополисты, а по некоторым специальностям данный рынок больше приближен к совершенной конкуренции, так как сегодня огромное количество производителей

образовательных услуг предлагают рынку практически идентичный по названию и содержанию товар – экономические и юридические направления. На рынке Украины количество вузов за годы независимости значительно менялось. Если в 1991/92 учебном году доля высших учебных заведений негосударственной формы собственности составляла лишь 1% от государственных, то с 1995 г. по 2000 г. наблюдался резкий скачок в формировании негосударственных учебных заведений – с 1,2% до 32,8% от общей совокупности функционирующих в Украине [3, с. 570]. Немаловажным фактором является значительное падение рождаемости в Украине, что неуклонно привело к снижению общего спроса на образовательные услуги, что в последние несколько лет негативно отражается как на спросе, так и на предложении образовательных услуг. Динамика количества образовательных учреждений различных форм собственности и уровней аккредитации представлена в диаграмме.



Рис. 1. Динамика вузов по форме собственности, %
(составлено на основе [6])

Если рассматривать образовательный потенциал Украины по регионам, то, без сомнения, лидирует по общему количеству вузов, приходящихся на регион, и обучающихся студентов, Донецкая область – 10,64%, г. Киев – 9,01% и Харьковская область – 6,37%. Доля каждого региона в общей структуре предложения на образовательном рынке представлена в диаграмме [6].

На начало 2011/12 – 8 и 28 соответственно. При этом Харьковская область занимает второе после города Киева место по количеству вузов и образовательному потенциалу в целом. В то же время, несмотря на достаточно весомый объем рынка, занимаемый частным образованием, на его долю приходится только 14,9% студентов, принятых в вузы разных форм собственности на начало 2010/11 года. Сравнивая подобные статистические данные относительно количества студентов, обучающихся в государственных и частных вузах США, можно засвидетельствовать факт увеличения в среднем на 12% количества студентов частных вузов в 80-е и 90-е годы XX столетия. На начало 2000-х годов соотношение студентов частных и государственных вузов составило 1:4. В частных вузах США обучается 21,9% студентов [3, с. 35].

Анализ функционирования института образования свидетельствует о том, что рынок образовательных услуг представляет собой рынок монополистической конкуренции, на что указывает конкуренция путем использования неценовых методов – предоставление спектра дополнительных сопутствующих услуг-компонентов, а именно организация внеучебной деятельности, расширение ассортимента образовательных услуг, то есть предоставление занятий по дополнительным специальностям, факультативам, организация научной деятельности студентов, проведение научных мероприятий. Анализ спроса на образовательные услуги свидетельствует о ряде рыночных закономерностей и механизмов, воздействующих на потребителя образовательных услуг.

**Проблемы и перспективы
развития института
образования
в современной мировой
практике**

Состояние образования в современном мире достаточно противоречиво. Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. С одной стороны, образование приобретает значение источника прибыли, наблюдается эволюция знания в основной источник стоимости в информационном обществе. Образование является основополагающим для глобализации, а глобализация также имеет глубокое воздействие на образовательный процесс. Она повышает спрос на образование, особенно высшее последипломное образование, непрерывное образование.

Новая концепция требует от системы образования индивидуализированного характера приобретения знаний, позволяющего учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию – перехода от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изменяет место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика. Приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике. Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Сфера образования сегодня пересекается с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития. Потенциал высшего образования в глобальной окружающей среде положительно коррелирует с национальным богатством, то есть существует положительная взаимозависимость экономической деятельности и образования в объяснении экономического роста, а также конкурентоспособности государства в международном рейтинге [12].

С другой стороны, в последние десятилетия наблюдается острый кризис сферы образования, связанный с социально-экономическим изменением структуры и состава населения, потребностей потребителя образовательных услуг, что приводит к изменению статуса, функций, значения и форм образования, сопровождается обострением проблем в этой сфере. **Главными проблемными вопросами образования сегодня являются:** несогласованность работы системы образования и рынка труда; демографический спад; низкая платежеспособность населения.

В сфере образования предвидится так называемый «кризис 2015 года». Суть его заключается в том, что в связи с очень низким уровнем рождаемости в 1999–2002 годах к 2015 году количество выпускников школ не будет обеспечивать даже госзаказ на подготовку

специалистов, не говоря уже о контрактных местах. Сегодня потребность в абитуриентах покрывается за счет альтернативных источников – тех, кто по каким-либо причинам ранее не получил высшего образования, кто решил получить второе или третье образование, а также иностранцев, количество которых стабильно растет [5].

Деятельность вузов осуществляется сегодня в условиях возрастающей конкуренции. Это определяет политику учреждений высшей школы, которые стремятся привлечь студентов, поднять свой рейтинг, стать конкурентоспособными в сфере предоставления качественных образовательных услуг. Общемировые тенденции развития образования, ситуация, складывающаяся в украинской системе высшей школы, настоятельно требуют глубокого и всестороннего обновления структуры и содержания высшего образования, последовательного и незамедлительного внедрения инновационных технологий обучения и воспитания, модернизации всей государственной образовательной политики, пересмотра не только законодательных основ функционирования высшего образования, но и переосмысления самой миссии высшей школы, ее стратегических задач [3].

В процессе жесткой конкуренции, с которой были вынуждены столкнуться вузы в рамках рыночного пространства, происходит отбор образовательных учреждений. Кроме конкуренции, на преодоление которой вузам приходится тратить часть своего потенциала, вузам необходимо искать и оптимизировать источники самофинансирования, как государственным, так и частным. Выживают те, кто отвечает потребностям рынка сегодня, стремится к минимизации издержек, а также те, кто может прогнозировать изменяющиеся тенденции спроса на образовательные услуги и действовать с учетом данного прогноза. Они вынуждены в условиях жесткой конкуренции своевременно расширять и изменять ассортимент услуг и товаров, составляющих образовательный продукт, предлагая рынку новые образовательные формы, используя новые методы и программы обучения, современные научно-технические достижения при материально-техническом обеспечении образовательного процесса.

Список рекомендуемой литературы

1. Вегелерс Р. Вклад университетов в экономическое развитие / Р. Вегелерс // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 74–80.
2. Витренко Ю. Образование как вид экономической деятельности в Украине / Ю. Витренко // Экономика Украины. – 2011. – № 10. – С. 4–16.
3. Гневашева В. А. Социально-экономическая значимость образования как общественного блага / В. А. Гневашева // Экономика образования. – 2008. – № 6. – С. 33–43.
4. Мукумбеков М. К. Экономическая природа рынка образовательных услуг и некоторые направления модернизации системы высшего образования / М. К. Мукумбеков // Экономика образования. – 2011. – № 5. – С. 4–15.
5. Образование и экономический рост: сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал. – 2005. – 19 мая. – Режим доступа: http://www.school.edu.ru/news.asp?ob_no=24792.
6. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів Харківської області [Електронний ресурс] // Головне управління статистики у Харківській області. – Х., 2011. – Режим доступу: <http://www.city.kharkov.ua/ru/document/osnovni-pokazniki-ekonomichnogo-i-sotsialnogo-rozvitku-m-harkova-za-i-privrichchu>
7. Пруель Н. А. Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление / Н. А. Пруель ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2001. – 187 с.
8. Рейтинг стран по индексу человеческого развития [Электронный ресурс] // РБК.Рейтинг : РосБизнесКонсалтинг. – 2011. – Режим доступа: http://rating.rbc.ru/articles/2011/11/16/33479174_tbl.shtml?2011/11/16/33479146
9. Социально-экономические и исторические предпосылки развития образования Слобожанщины : монография / Нар. укр. акад. – Харьков, 2013. – Т. 2. – 567 с.
10. Тимошенко І. В. Вища освіта: економічні виміри і нові завдання для науки в умовах глобалізації / І. В. Тимошенко // О простом и сложном профессионально : спец. вып. уч. зап. Харьк. гуманит. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 88–98.
11. Астахова Е. В. (мл.) Экономические условия и особенности образовательного пространства Харьковской области в новых исторических условиях роста / Е. В. Астахова (мл.) // Социально-экономические и исторические предпосылки развития образования Слобожанщины : монография / Нар. укр. акад. – Харьков, 2013. – Т. 2. – С. 305–342.

12. Marginson S., M. van der Wende, 2007. Globalisation and higher education. OECD Education Working Papers, No. 8.

Вопросы для самоконтроля

1. Что представляет собой образовательный продукт?
2. Какие признаки общественного и частного блага присущи образованию?
3. Перечислите основные проблемы развития образования.
4. Перечислите основные факторы спроса на образовательные услуги.
5. Как реализуется «Эффект Веблена» на примере образовательных услуг?
6. Какие основные факторы предложения на рынке образовательных услуг?
7. Какой тип рыночной системы присущ рынку образовательных услуг?
8. Какова роль образования в современном мире?
9. Определите значение и влияние образования на экономику и возможный экономический рост государства.

Темы реферативных сообщений

1. Образование сегодня: частное или общественное благо.
2. Вузы Украины и стран Западной Европы: количественный и качественный анализ.
3. Особенности конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг в мировом масштабе.
4. Равновесие на рынке образования: цена и объем.

Тема XVII. ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УКРАИНЕ

План лекции

1. Право на образование и его нормативное закрепление в законодательстве Украины.
2. Краткая характеристика основных нормативных актов в сфере образования Украины.
3. Правовой статус частных вузов в Украине и его нормативное регулирование.
4. Систематизация законодательства об образовании.

Как известно, в современном мире положение любой страны определяется не столько военным и экономическим, сколько интеллектуальным потенциалом. Но если ключ к процветанию государства и укреплению его роли в мире лежит в системе образования, то преобразованиям и прогрессу в обществе в наибольшей степени содействует высшее образование, которое в совокупности с наукой выступает важнейшим компонентом социально-экономического и культурного развития человека и общества. В свою очередь, для того чтобы образование могло оказывать систематическое позитивное влияние на поступательное развитие общества, требуется не только его постоянная экономическая поддержка со стороны государства, но и наличие качественной правовой базы, способной обеспечивать успешное развитие образовательной сферы.

Право на образование и его нормативное закрепление в законодательстве Украины

Одной из главных задач законодательства в области образования является обеспечение и защита конституционного права граждан на образование, а также создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития как системы образования в целом, так и всех составляющих ее элементов. Ненадлежащее

обеспечение государством указанных гарантий является препятствием в реализации намеченных преобразований. Главным приоритетом украинской образовательной политики начала XXI в. выступает развитие непрерывного образования как основы жизненного успеха, благосостояния и конкурентоспособности каждого человека и общества в целом. Эта идея закреплена на законодательном уровне, начиная с Национальной доктрины развития образования Украины в XXI веке, которая была принята II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 г., и заканчивая Указом Президента Украины № 344/2013 от 25 июня 2013 г. «Национальная стратегия развития образования в Украине на период до 2021 года», который закрепил приоритетность принципа непрерывной подготовки в стране.

В целом же законодательство Украины об образовании образует систему законодательных и иных нормативных правовых актов, имеющих внутреннюю логику развития, структуру, специфические задачи и функции. Основным источником формирования законодательства об образовании является Конституция Украины от 28 июня 1996 г., закрепившая в статье 53 право каждого гражданина на образование, а в статье 54 – гарантии свободы научного и технического творчества и развития науки, содействия научным связям Украины с мировым сообществом. Кроме этого, в статье 92 закреплено исключительное право Верховной Рады Украины определять основы регулирования образовательной деятельности, а в статье 116 закреплена обязанность КМ Украины по обеспечению единой государственной политики в образовательной сфере.

Вторым по своему значению в системе образовательного законодательства Украины является закон «Об образовании» [1], принятый в новой редакции 23 марта 1996 года, который установил организационные основы и принципы государственной политики в образовательной сфере. В нём определены система и задачи образовательного законодательства, закреплены государственные гарантии прав граждан в области образования, языка обучения и государственные образовательные стандарты, а также социальные гарантии реализации образовательных прав граждан и т. д.

Указанный закон определил компетенцию государственных органов и органов местного самоуправления в области образования,

компетенцию и ответственность образовательного учреждения, порядок разграничения компетенции органов государственной власти и органов управления образованием, создания и регламентации деятельности образовательного учреждения, его реорганизации и ликвидации, вопросы управления государственными и негосударственными учреждениями, а также государственного контроля качества образования.

Впервые на законодательном уровне получили закрепление отношения собственности в системе образования, государственные гарантии приоритетности образования, вопросы финансирования образовательных учреждений, права образовательного учреждения на пользование финансовыми и материальными средствами, регламентирован общий порядок оказания государственными и коммунальными образовательными учреждениями платных дополнительных образовательных услуг, а также взимания образовательным учреждением платы с обучающихся за образовательные услуги.

Следует отметить, что конституционные гарантии получения образования на Украине полностью соответствуют международным стандартам и, в частности, п. 1 ст. 13 Международного Пакта об экономических, социальных и культурных правах от 3 января 1976 г., согласно которому образование должно быть направлено на полное развитие личности, формирование её достоинства и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам, способствовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми нациями и всеми расовыми, этническими и религиозными группами.

Право граждан Украины на образование не только провозглашено Конституцией, но и обеспечивается соответствующими социально-экономическими условиями его получения. Так, в основе государственных гарантий получения гражданами образования в государственных и коммунальных учебных заведениях лежит государственное (бюджетное) финансирование. Кроме этого, согласно п. 1 ст. 53 Закона Украины «Об образовании», воспитанникам, ученикам, студентам, слушателям, стажерам и т. д. может выдаваться дополнительная социальная и материальная помощь за счёт средств местных бюджетов, министерств и ведомств, предприятий, учреждений, организаций, средств граждан, зарубежных юридических и физических лиц,

благотворительных организаций и других поступлений. В то же время, следует согласиться с тем, что указанные выше виды материальной помощи обучающимся явно недостаточны, что влечёт за собой необходимость коррекции законодательства.

Материальную основу государственных гарантий дополняет льготная налоговая политика в образовательной сфере. Так, согласно п. 3 ст. 61 Закона «Об образовании» средства учреждений образования и науки, которые полностью или частично финансируются из бюджета, полученные от осуществления или на осуществление деятельности, предусмотренной их уставными документами, не считаются прибылью и не облагаются налогом. Причём также не облагаются налогом средства, материальные ценности и нематериальные активы, полученные учреждениями образования и науки в виде безвозвратной финансовой помощи или добровольных пожертвований юридических и физических лиц, в т. ч. нерезидентов, при условии, что целью деятельности таких учреждений не является получение прибыли и если эти средства направлены на осуществление образовательной, научной, спортивной и культурной деятельности.

К сожалению, положения указанных норм не распространяются на деятельность частных учебных заведений и являются существенным конкурентным преимуществом государственных образовательных структур. В то же время законодательное закрепление подобных преференций за одной группой субъектов единой образовательной системы представляется нелогичным и требует коррекции. Тем более что согласно ст. 13 Конституции Украины государство приняло на себя обязанность защиты прав всех субъектов права собственности, которые равны перед законом.

Закрепление в законодательстве государственных образовательных стандартов, которые являются «основой объективной оценки уровня образования и квалификации граждан независимо от форм получения образования» (п. 1 ст. 15 «Государственные образовательные стандарты» Закона Украины «Об образовании»), позволяет обеспечить высокий уровень образования в соответствии с последними научными достижениями и прогрессивными методиками преподавания учебных дисциплин, а в конечном счете – проведение единой государственной политики в сфере образования. В этих целях

органы государственной власти в пределах их компетенции устанавливают компоненты государственных образовательных стандартов, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Отсюда можно утверждать, что принятие Закона Украины «Об образовании» явилось крупным вкладом в развитие правовых основ государственного управления образованием и наукой. В целом же указанные положения Конституции и Закона Украины «Об образовании» следует рассматривать как конституционные основы развития образовательного законодательства. В то же время правовое регулирование образовательной деятельности как особого вида творческой деятельности, представляющей собой сложное переплетение многообразных комплексов общественных отношений, нашедших регламентацию в различных отраслях законодательства, не исчерпывается принятием рассмотренных законодательных актов, а предполагает наряду с ними использование дополняющих, развивающих и конкретизирующих их актов.

**Краткая характеристика
основных нормативных
актов в сфере
образования Украины**

Становление законодательных основ системы образования прошло несколько этапов. В период первого этапа, охватившего 1991–1992 годы, Украина приняла целый пакет законов, легализовавших, наряду с многоукладностью экономики, и деятельность образовательных структур, основанных на негосударственной (частной) форме собственности. Тогда же был принят и первый закон «Об образовании», новая редакция которого была принята, как было сказано выше, в 1996 году и в соответствии с которым образовательная деятельность получила наивысший приоритет в структуре всех иных приоритетов страны.

Трансформация системы образования в период с 1992 года и до принятия новой редакции закона «Об образовании» вызвала бурную законодательную деятельность. Причём в немалой степени этому способствовал частный образовательный сектор, активное становление которого в условиях частичного правового вакуума обусловило необходимость усиления государственного контроля как

над его деятельностью (отнесённой действующим законодательством к разновидности предпринимательской), так и учреждениями образования в целом. Результатом нового подхода со стороны государственных органов к частным образовательным учреждениям стало принятие 16.12.1994 года дополнения к Закону Украины «О предпринимательстве», согласно которому предоставление образовательных услуг было отнесено к лицензируемым видам предпринимательской деятельности. В свою очередь, правовое оформление новых форм образования нашло отражение в постановлениях Кабинета Министров Украины от 5.04.1994 г. № 228 «О порядке создания, реорганизации и ликвидации учебно-воспитательных заведений» и № 316 от 17.05.1994 г. «О порядке выдачи субъектам предпринимательской деятельности специальных разрешений (лицензий) на осуществление образовательных видов деятельности».

Необходимость преобразований в системе высшего образования в указанный период, который ознаменовался острой борьбой за признание частного образовательного сектора и одновременно его упорядочиванием, вызвала принятие Указов Президента Украины «Об основных направлениях реформирования высшего образования на Украине» от 12.09.1995 г. № 832/95 и «О мерах по усовершенствованию деятельности органов образования» от 10.10.1995 г. № 942/95, поставивших во главу угла вопросы обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг, решение которых было достигнуто внедрением системы аккредитации вузов, которая была закреплена постановлением Кабинета Министров Украины от 12.02.1996 г. № 200 «О лицензировании, аттестации и аккредитации учебных заведений». Именно в этот период в Закон Украины «Об образовании» были внесены существенные изменения и дополнения, отражающие ситуацию, сложившуюся в образовательной сфере во второй половине 90-х годов.

Третий этап развития образовательного законодательства (с апреля 1996 г. по настоящее время) ознаменовался рядом важнейших событий. Главное – это принятие Конституции Украины и большого пакета законов и других нормативно-правовых актов, регулирующих образовательную деятельность. Среди важнейших законодательных актов можно назвать новую редакцию закона

«Об основах государственной политики в сфере науки и научно-технической деятельности» от 1.12.1998 г., которая закрепила основные формы и методы государственного регулирования в научной и научно-технической деятельности, а также законы Украины «О профессионально-техническом образовании» от 10.02.1998 г., «Об общем среднем образовании» от 13.05.1999 г., «О внешкольном образовании» от 22.06.2000 г., «О дошкольном образовании» от 11.07.2001 г., «О высшем образовании» в новой редакции от 1.07.2014 г. и подписанный Президентом Украины 31.07.2014 года [2].

В то же время кроме законов в образовательной сфере действуют и другие нормативные акты: Указы Президента, Постановления Верховной Рады и Кабинета Министров, приказы и распоряжения министра образования и науки, инструкции, рекомендации, циркулярные письма и т. д. В результате к середине второго десятилетия XXI века действующее образовательное законодательство сложилось в поистине громадный массив¹ нормативно-правовых актов на всех уровнях образовательной вертикали и стратегически не способно в полной мере обеспечить перспективы развития отечественной системы образования. Причем правовые нормы, регулирующие те или иные комплексы отношений, связанные или вытекающие из деятельности в образовательной сфере, содержатся помимо профильных нормативных актов в законах и других подзаконных источниках, регулирующих административные, бюджетные, налоговые, трудовые и другие отношения.

Кроме того, до сих пор действует немало «старых» по содержанию, хотя и принятых в период независимости, нормативных актов, содержащих нормы, не соответствующие реально складывающимся отношениям. Так, например, до сих пор действует правило об отчислении из вуза студентов, получивших в сессию более двух неудовлетворительных оценок². Правильность данной нормы не вызывала сомнений в условиях советской высшей школы, когда все

¹ Полный объём нормативной базы представлен на сайте МОНУ по адресу: <http://www.mon.gov.ua/?id=2>.

² См. ч. 2 п. 3.12.2.3 Положения об организации учебного процесса в вузах, утвержденного приказом МОН № 161 от 2.06.1993 года.

студенты обучались за счет бюджетных средств. Другими словами, не хочешь (не можешь) учиться – уступи своё место более достойному. Однако очевидно, что в условиях, когда большая половина студентов страны обучается за свой собственный счет, и не только в частных вузах, это правило устарело.

Разделяя положительную оценку роли законодательства в развитии системы образования, данную в Национальной доктрине развития образования Украины [3], а также в других нормативно-правовых актах³, полагаем, что кардинальный способ повышения роли законодательства в регулировании образовательных отношений не может сводиться к корректировке и принятию новых нормативных документов в соответствии с действующими законами, ибо многие из них сами нуждаются в совершенствовании. Это обусловлено тем, что неурегулированными остаются такие важные вопросы образовательных отношений, как ответственность образовательных учреждений вследствие нарушения прав обучающихся. Размытыми остаются обязанности выпускников, получивших бесплатное (за счёт средств государственного бюджета) образование, гарантии научно-педагогическим работникам, особенно частных вузов и др. Выявлены и неоднократно отмечались противоречия и определенные несоответствия нормативных актов об образовании Гражданскому кодексу Украины, Кодексу законов о труде Украины.

Правовой статус частных вузов в Украине и его нормативное регулирование

Рассматривая правовые основы образовательной деятельности в Украине, представляется целесообразным раскрыть их особенности в двух ракурсах. Сначала представить краткую характеристику правового статуса частного вуза и проанализировать состояние его нормативного регулирования. А затем раскрыть особенности правового регулирования деятельности инновационного образовательного комплекса на примере НУА, которые требуют нормативного закрепления.

³ План мероприятий по развитию высшего образования на период до 2015 года, утв. распоряжением КМУ от 27.08.2010 г. № 1728-ре, и Указ Президента Украины «О мерах по обеспечению приоритетного развития образования на Украине» от 30.09.2010 г. № 296/2010.

Очевидно, что закрепление равенства правового статуса высших учебных заведений, независимо от формы собственности, сможет повысить конкурентоспособность украинской высшей школы в условиях обострения конкуренции в образовательной сфере. В свою очередь, рост конкурентной напряженности обусловлен не столько демографической ситуацией, сколько растущей международной доступностью образовательных услуг в связи с присоединением Украины к Болонскому процессу и ВТО, а также в связи с перспективой подписания Соглашения об ассоциации с Европейским Союзом и другими соглашениями. В то же время одна из главных проблем заключается в том, что деятельность частных вузов по предоставлению образовательных услуг на договорной основе законодательно закреплена в качестве предпринимательской, хотя по сути таковой не является.

Справедливости ради стоит заметить, что попытки закрепить некоммерческий статус частных вузов предпринимались ими неоднократно, но однозначного решения проблемы достичь не удалось. При этом законодатель не особенно торопится с ее решением, о чем красноречиво свидетельствует факт долголетних переносов принятия Верховной Радой Украины новой редакции главного нормативного акта, регулирующего деятельность высшей школы – закона Украины «О высшем образовании».

Здесь следует отметить, что при всех трудностях своего становления современная Украина является государством с рыночной экономикой, которая, в свою очередь, становится глобальным потребителем и заказчиком образовательных услуг. Все это в совокупности с рынком образовательных услуг представляет собой взаимосвязанную и саморегулирующуюся систему, где образование призвано чутко реагировать на запросы экономики. Но, соглашаясь с В. А. Зерновым, можно утверждать, что система образования, которая готовила блестящие кадры для индустриальной командно-административной экономики, не может так же эффективно работать в государстве с рыночной экономикой и демократическим устройством [4, с. 3]. Поэтому потребовалась перестройка всего образовательного механизма, в результате которой, не имея необходимых ресурсов для обеспечения бесплатного обучения всех желающих в государственных вузах, украинское

государство было вынуждено пойти на так называемый «промежуточный вариант», при котором бесплатные услуги государственных высших учебных заведений стали соседствовать с платными, а государственные вузы сосуществовать с частными [5, с. 6]. Однако действующее украинское законодательство делит вузы, основанные на разных формах собственности, очерчивая для них различный круг возможностей. Например, государственный вуз, даже оказывая платные образовательные услуги, по своему правовому статусу остается непредпринимательским учреждением, сохраняя за собой статус некоммерческого юридического лица. Это, в свою очередь, дает последнему ряд преимуществ, например, по налогообложению, в вопросах пенсионного обеспечения профессорско-преподавательского состава, обеспечения стипендиями студентов из числа сирот и т. д.

В то же время частный вуз, образовательная деятельность которого была изначально отнесена к разновидностям предпринимательской путем включения ее в перечень лицензируемых видов предпринимательства согласно статье 4 Закона Украины «О предпринимательстве», может претендовать на непредпринимательский статус только в случае, если полученные от нее доходы не только реинвестируются в данное учебное заведение, но и не подлежат распределению между его учредителями в соответствии со статьей 85 Гражданского кодекса Украины. К сожалению, указанная норма повлекла за собой ситуацию, при которой изначально большинство частных вузов было создано в организационно-правовой форме хозяйственных обществ, например, акционерных или с ограниченной ответственностью, что, в свою очередь, и предопределило их предпринимательский статус в отличие от государственных вузов. При этом, несмотря на попытки Министерства образования и науки Украины привести к общему знаменателю организационно-правовую форму вузов, многие из них продолжают функционировать в качестве хозяйственных обществ, целью деятельности которых является получение прибыли.

Однако, рассуждая о предпринимательской деятельности вузов в целом, необходимо отметить, что она не теряет присущих ей качеств ввиду того, что полученная в результате ее осуществления прибыль расходуется на определенные цели. Более того, грамматическое

толкование статьи 42-й «Хозяйственного кодекса Украины» («Предпринимательство как вид хозяйственной деятельности») позволяет утверждать, что направление расходования полученного дохода находится вне понятия предпринимательской деятельности и потому не в состоянии умалить предпринимательскую сущность обусловившей его (дохода) деятельности [6, с. 17]. Более того, в современных экономических реалиях недофинансирование ставит перед вузами задачи по сохранению вуза и высококвалифицированных научно-педагогических кадров, осуществлению научно-исследовательских работ, обновлению и расширению материально-технической базы и так далее. Средства, полученные от осуществления предпринимательской деятельности, в первую очередь направляются на решение указанных задач. В связи с этим осуществление вузом предпринимательской деятельности – это вынужденная, но необходимая для него мера [7, с. 95]. Поэтому платную образовательную деятельность необходимо квалифицировать как вид предпринимательской деятельности любого вуза, независимо от формы собственности. Это утверждение не противоречит и Гражданскому Кодексу Украины, в статье 86-й которого закреплено: непредпринимательские общества и учреждения могут наряду со своей основной деятельностью осуществлять предпринимательскую деятельность, если иное не установлено законом и если эта деятельность отвечает цели, для которой они были созданы, и оказывает содействие ее достижению.

К сожалению, разграничение коммерческих и некоммерческих организаций является слабым местом современного гражданского законодательства Украины. Проблема кроется не столько в выборе подходящих критериев разграничения этих видов организаций, сколько в последовательном применении выбранных критериев к тем или иным видам юридических лиц. По нашему мнению, поскольку частный вуз теоретически определен, как специфическое некоммерческое высшее учебное заведение, созданное в соответствии с действующим законодательством Украины для осуществления предпринимательской деятельности в сфере предоставления образовательных услуг на основе самофинансирования и самоуправления [8, с. 152], считаем целесообразным для частных вузов закрепить в законодательстве некоммерческий статус, что позволит осуществлять

правовое регулирование их деятельности по специальным льготным правилам, используемым для субъектов неприбыльного сектора экономики, в том числе государственных вузов.

Таким образом, равенство правового статуса вузов, независимо от формы собственности, должно найти отражение в действующем законодательстве Украины, что частично закреплено в нормах проекта нового закона Украины «О высшем образовании». Мы убеждены, что авторитет и качество, престиж и привлекательность украинской высшей школы существенно возрастут при создании оптимальных условий функционирования всех вузов, отвечающих требованиям государственных стандартов, независимо от формы собственности. Равенство правового статуса позволит им снизить остроту конкурентной борьбы, переведя ее в плоскость повышения качества вузовской деятельности, существенно повысив тем самым как их образовательный и научный потенциал, так и степень защищенности от возможных негативных последствий глобализации.

**Систематизация
законодательства
об образовании**

Наличие широкого спектра законов и отдельных норм по вопросам образования в разных нормативно-правовых актах создает определенные трудности в их применении, не способствует формированию логически построенного и завершенного образовательного законодательства. Есть опасение, что, продолжая развивать принятую модель его формирования, мы неминуемо создадим громоздкий набор правовых норм без определенной логики, а в ряде случаев и без необходимой согласованности.

Образовательному праву – отрасли, формирующейся в самостоятельную из подотрасли административного права, – присуща традиционная для административного права разбросанность источников, преобладание инструкции, «более успевающей следить за злобой дня, над законом, более громоздким, создаваемым более медленно» [9, с. 11]. Традиционно ведомственное нормотворчество в нашей стране развивалось очень интенсивно, поскольку была слаба законодательная база. Однако в сфере образования можно наблюдать парадоксальный обратный процесс: развитие законодательства об образовании не сократило, а стимулировало нормотворческую деятельность органов управления образованием, а многие вопросы по-прежнему

остаются вне сферы действия закона или ему не соответствуют (введение внешнего независимого тестирования, дистанционные технологии обучения и др.).

В связи с этим в последние годы в Украине развернулась дискуссия о систематизации образовательного законодательства. Проблемы, вызванные несистематизированным характером этой отрасли законодательства, давно уже стали очевидны для многих. К слову сказать, работа по подготовке Кодекса Российской Федерации об образовании ведется с 2003 года, а разработка его Концепции – с конца 90-х годов прошлого столетия. Кодекс об образовании Республики Беларусь принят в первом чтении Палатой представителей Национального собрания 5 ноября 2009 года [10]. В Молдавии Кодекс об образовании был принят парламентом республики 19 декабря 2008 г., но не вступил в силу, поскольку не был одобрен главой государства [11], хотя и готовился к принятию в другой редакции [12]. Поэтому перед украинскими учёными-правоведами, законодателями и общественностью в настоящее время стоит непростая, но необходимая задача формирования самостоятельной отрасли правовой системы Украины – образовательного права.

Представляется, что основной мерой, способной качественно улучшить состояние законодательства в сфере образования, может стать подготовка и принятие Кодекса Украины об образовании. Идея о подготовке такого нормативно-правового акта в настоящее время поддерживается рядом специалистов в области образовательного права и заслуживает самого пристального внимания⁴. Причём обсуждаемую проблему нельзя считать совершенно новой. Еще в 1922 году, к примеру, был принят Кодекс народного просвещения Украины, «весьма систематично разработанный» [9, с. 12]. В 1985 году Г. А. Дорохова отмечала, что нормы различных отраслей права, попадая в систему образования, как бы утрачивают «права гражданства», тем самым формируя новую отрасль законодательства – образовательную [13, с. 19].

При этом следует согласиться с А. Н. Козыриным, который справедливо указывает, что в работе по упорядочению и совершенст-

⁴ См.: Материалы проведения круглого стола по проблемам законодательного обеспечения образовательной деятельности. ХНУ. – 10.10.2009.

вованию законодательства об образовании необходимо использовать не только кодификацию, но и все основные виды систематизации – учет, инкорпорацию и консолидацию [14].

Так, Министерство образования и науки Украины как главный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, должен вести учет нормативных правовых актов, регулирующих отношения в данной сфере. Значение данной функции министерства возрастает в условиях проведения образовательной реформы, поскольку именно на него должна быть возложена задача по поддержанию в надлежащем состоянии всего нормативно-правового массива в этой сфере государственного управления.

Задача учета нормативно-правовых актов в сфере образования состоит не только в сборе и «инвентаризации» самих нормативно-правовых актов, но и в постоянной поддержке их в состоянии так называемого «действующего нормативно-правового акта», который бы учитывал все вносимые в него изменения и дополнения. Эту функцию сегодня выполняют информационно-правовые и справочно-правовые системы «Лига-Закон», «Форум» и др., позволяющие оперативно получить подборку не только действующих актов по образованию, но и отмененных, а также актов в уже не действующих редакциях.

Еще одной формой систематизации законодательства об образовании может стать консолидация – объединение совокупности мелких актов, изданных по одному или нескольким вопросам, в один укрупненный акт. До настоящего времени эта форма систематизации в отношении актов образовательного законодательства Украины практически не применялась. Хотя нормативные акты, частично использующие элементы консолидации, т. е. систематизирующие акты законодательства по каким-то конкретным вопросам, все же используются, например, Правила приема в вузы Украины⁵. Невостребованность на практике консолидации актов законодательства идет

⁵ См. напр.: Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України : Наказ МОНУ № 873 від 18.09.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0930-09>»%20target=«_blank»

вразрез с потребностью приведения в единое целое многочисленных правовых норм об образовании, разбросанных по ряду нормативных правовых актов. Прежде всего, это касается актов, предоставляющих различного рода льготы участникам образовательных правоотношений.

Систематизация образовательного законодательства может проводиться также в форме инкорпорации. Последняя предполагает лишь внешнюю обработку нормативных правовых актов без какого-либо изменения их содержания. Систематизированные таким образом нормативно-правовые акты объединяются в различного рода сборники, в которых они могут располагаться по хронологическому принципу (т. е. по времени издания акта) или по предмету правового регулирования (например, акты могут группироваться в зависимости от уровня образовательной системы, к которой они относятся, или от сферы регулируемых отношений – экономика образования, управление образованием и т. д.).

В случае официальной инкорпорации инкорпорированные акты объединяются в сборники, впоследствии утверждаемые органами, издавшими акты. Эта форма систематизации не получила должного распространения в нашей стране. В случае неофициальной инкорпорации соответствующие сборники создаются и издаются заинтересованными лицами по своей инициативе и без санкции компетентных государственных органов. Неофициальная инкорпорация получила большее развитие, нежели официальная. В качестве примера можно привести сборники, издаваемые Европейским университетом (г. Киев).

Однако наиболее сложной формой систематизации законодательства является кодификация, при которой происходит внутренняя переработка нормативного материала и создается новый нормативно-правовой акт.

Необходимость проведения кодификации законодательства об образовании обусловлена практически теми же причинами, которые привели к формированию хозяйственного и экологического права, обеспечили принятие Таможенного кодекса, Земельного кодекса, Воздушного кодекса, Лесного кодекса, Водного Кодекса и других актов. Если обратиться к толкованию терминов «кодификация», «кодекс», также можно однозначно убедиться в целесообразности

и своевременности работы по совершенствованию образовательного законодательства: объем материала, нуждающегося в кодификации, и уровень решаемых проблем требуют разработки акта, который по объему и масштабу может быть только кодексом.

Как известно, кодификация как способ систематизации есть упорядочение юридических норм в процессе правотворческой деятельности, издание на этой основе единого, юридически и логически цельного кодифицированного акта (основ, кодекса, устава, положения и др.). Главная функция и важнейшая особенность кодификации в ее современном звучании – изменение содержания правового регулирования, придание ему комплексного системного характера. С этой точки зрения, кодификация является высшей формой систематизации, которая обеспечивает коренную переработку действующего законодательства в той или иной сфере регулируемых им отношений и придающая ему на этой основе новое качество. Кодификация выступает как средство (способ) совершенствования и упорядочения законодательства и проводится с той целью, чтобы: а) объединить и систематизировать апробированные в течение достаточно длительного времени действующие установления, б) уточнить (переработать) их содержание и в) изложить с соблюдением требований законодательной стилистики и техники. Тем самым обеспечивается максимально возможная полнота регулируемых данным кодифицированным актом общественных отношений. Критика кодифицируемого законодательства, являющегося основой кодификации, позволяет устранить противоречия и несогласованность действующих норм права, придать им совершенную форму.

Принципиально выгодная особенность кодификации состоит в том, что она обеспечивает выполнение в правовой системе двух важнейших задач: 1) упорядочивает законодательство и 2) качественно совершенствует его.

Кодификация в этом смысле является уже не только высшей формой систематизации, но и высшей формой правотворчества. Кодификация всегда преследует установление новых норм, отвечающих в наибольшей мере потребностям общественной практики, устраняющих пробелы и дефекты в правовом регулировании и обладающих качеством оптимальных регуляторов в данных условиях.

В результате кодификации принимается сводный кодификационный акт [15]. В то же время, несмотря на положительные аспекты разработки и принятия Кодекса Украины об образовании, существует ряд препятствий для быстрой разработки и принятия указанного законодательного акта.

Во-первых, есть определенные трудности, связанные с недостаточным количеством специалистов в области именно образовательного нормотворчества и их целенаправленной подготовки. Во-вторых, отсутствуют системные исследования проблем нормотворчества в сфере образования. В-третьих, имеется немало противников кодификации образовательного законодательства и в целом формирования самостоятельной отрасли образовательного права со стороны представителей различных отраслей правовой науки. Все это дает основания полагать, что в этих условиях чрезвычайно трудно в короткий промежуток времени создать универсальный и в то же время качественный комплексный систематизированный, а может даже и кодифицированный законодательный акт.

Тем не менее, в заключение необходимо отметить, что проводимая на Украине реформа системы образования, курс на вхождение нашей страны в единое европейское пространство высшего образования, а также существенные изменения, вносимые в иные, «смежные» отрасли законодательства, предопределяют активное развитие образовательного права. Поэтому накопившиеся за последнее десятилетие многочисленные организационно-правовые проблемы в сфере образования настоятельно требуют самого скорейшего разрешения. При этом одним из главных средств концептуального обновления системы образовательного законодательства Украины является его скорейшая систематизация.

Также очевидно, что независимо от результатов дискуссии по вопросу о праве на существование образовательного права, изменения в форме и содержании образовательного законодательства на основе единого систематизированного акта существенно продвинут исследуемую отрасль вперед, что, в свою очередь, станет вкладом в развитие многих отраслей права – административного, гражданского, трудового и др.

Список рекомендуемой литературы

1. Закон Украины «Об образовании» от 23.03.1996 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc
2. Закон Украины «О высшем образовании» от 1.07.2014 г. № 1556-VII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512
3. Национальная доктрина развития образования Украины. Утв. Указом Президента Украины от 17.04.2002 г. № 347/2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
4. Зернов В. А. Образование и общество: поиск языка взаимопонимания / В. А. Зернов // Высш. образование в России. – 2006. – № 6. – С. 3–6.
5. Ильинский И. Негосударственные вузы: кризис идентичности и пути его преодоления / И. Ильинский // Альма матер. – 2004. – № 7. – С. 3–12.
6. Владыкина Т. А. О доходной деятельности вуза / Т. А. Владыкина // Высш. образование в России. – 2001. – № 5. – С. 11–19.
7. Звездина Т. М. Предпринимательская и иная приносящая доход деятельность образовательного учреждения / Т. М. Звездина // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 89–96.
8. Освітнє право : навч. посібник для студентів гуманітарних ВНЗ / [авт. кол.: В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишна та ін.]; за заг. ред. В. В. Астахова ; Нар. укр. акад. ; Міжнар. фонд «Відродження». – Х. : Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
9. Дурденевский В. Н. Лекции по праву социальной культуры [Электронный ресурс] / В. Н. Дурденевский. – М.-Л., 1929. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?13.html>
10. Белорусские депутаты приняли в первом чтении проект Кодекса об образовании [Электронный ресурс] // News, 21.by. 5.11.2009. – Режим доступа: <http://news.21.by/society/2009/11/05/397361.html>; <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm>.
11. Кодекс об образовании заменят [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbm.md/news/main/kodeks_obr/default
12. Презентация проекта Кодекса образования республики Молдова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vedomosti.md/news/Prezentatsiia_Proekta_Kodeksa_Obrazovaniya_Respubliki_Moldovavideo
13. Дорохова Г. А. Законодательство о народном образовании. Теоретические проблемы совершенствования / Г. А. Дорохова. – М., 1985.
14. Козырин А. Н. Современные контуры образовательного права [Электронный ресурс] / А. Н. Козырин // Закон. – 2007. – № 4. – С. 17–28. – Режим доступа: www.kozyrin.ru/userfiles/documents/march.doc

15. Ягофаров Д. А. Образовательное нормотворчество и проблемы кодификации российского законодательства об образовании. Разд. 3.2. Теоретические и практические аспекты кодификации образовательного законодательства [Электронный ресурс] / Д. А. Ягофаров, Н. Н. Хридина, Е. А. Васильченко. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/normotvorchestvo/?32.html>.

Вопросы для самоконтроля

1. Из чего состоят конституционные принципы образовательного права Украины?
2. Перечислите и охарактеризуйте этапы становления образовательного законодательства Украины.
3. Какие нормативно-правовые акты Украины регулируют деятельность вузов?
4. Каковы особенности правового статуса частных и государственных вузов? Назовите одинаковые черты и различия.
5. Вуз: коммерческое или некоммерческое юридическое лицо?
6. Существует ли необходимость единообразного правового регулирования деятельности вузов, основанных на различных формах собственности?
7. Перечислите и дайте характеристику основным формам систематизации законодательства, в т. ч. применительно к образованию.

Темы реферативных сообщений

1. Проблемы и перспективы правового регулирования образовательной деятельности в Украине.
2. Закон Украины «О высшем образовании» в редакции 2014 года: положительные и отрицательные стороны.
3. Характеристика правового статуса частного вуза.

Тема XVIII. ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

План лекции

1. Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на развитие систем образования.
2. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем.
3. Кризис системы образования в Украине: причины и пути преодоления.

Методологической основой рассмотрения данной темы является цивилизационный подход к оценке исторического процесса, а, следовательно, и развития образовательных систем, являющихся неотъемлемым звеном любого типа цивилизации. Каждый новый цивилизационный виток с неизбежностью порождает свои глобальные проблемы, характерные для данного этапа, выявляет специфику их проявления и решения в различных регионах планеты.

Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на развитие систем образования

Современная наука выделяет по крайней мере три основных этапа в развитии современной цивилизации: доиндустриальный, или античный этап, завершившийся повсеместно на нашей планете в IV–V веках н. э.; индустриальный, продолжающийся, пожалуй, до конца второго тысячелетия современной истории человечества, и постиндустриальный, или технотронный, информационный, властно утверждающий себя начиная еще с середины XX века и окончательно признанный с вступлением человечества в третье тысячелетие.

Образование как целостный социальный организм, обладающий собственной внутренней детерминацией, наиболее существенными проявлениями которой являются преемственность, динамика

и наличие внутренней логики развития, естественно встроено в систему исторически определенного цивилизационного этапа, то есть конкретный тип цивилизации с неизбежностью формирует и определенную систему образования, определяет его содержание, структуру и методы обучения.

Для доиндустриальной цивилизации с точки зрения системы детерминации характерна зависимость ее жизнедеятельности от природных условий бытия, а также жесткая связь индивида со своей социальной группой, этносом или сословием. Эти черты доиндустриальной цивилизации формируют высший принцип ее функционирования, в качестве которого выступает воспроизводство, сохранение биологических и социальных условий жизни. Для нее характерно господство статичности, консервативной стабильности, воспроизводства как поддержания уже достигнутого уровня эффективности деятельности, ориентация на прошлое, приспособление к среде. Основной культурной реакцией выступает инверсия. Эти характерные черты доиндустриальной цивилизации проявляются во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в сфере образования.

Этап доиндустриальной цивилизации дал человечеству огромный опыт становления образования как системы. Именно в этот период возникла школа как специальное учебное заведение для просвещения молодежи, появились первые общегосударственные системы образовательных учреждений (Египет, Китай, Греция), сложились определенные теории воспитания, были сформулированы существенные педагогические принципы, не потерявшие своей значимости и до настоящего времени (сословно-кастовое воспитание и обучение, требования к отношениям между учителем и учеником, связь знания и нравственности и многое другое).

Достаточно вспомнить в этой связи имена Сократа, Платона, Аристотеля, Конфуция, чтобы оценить их влияние на весь последующий ход развития образования.

Очень важно понимать, что корни отечественного образования также следует искать не в XI–XII веках, как это было принято до недавнего времени, не от Кирилла и Мефодия, а в античной эпохе. Еще Аристотель упоминал о высокой образованности гостей от Борисфена (Днепра), о способностях к обучению всех скифов.

О высоком профессионализме скифов и сарматов свидетельствовал Феодорий (умер около 457 г.), епископ Кирский и философ-богослов, который отмечал, что именно скифы и савроматы – как и близкие им со времен античных споров о первенстве и цивилизованности египтяне – лучшие ремесленники, получающие подготовку в специальных школах, особенно кораблестроители, кормчие (лоцманы, которым требовались точные знания по навигации и астрономии), живописцы. Именно художественные школы особенно потрясли воображение Феодория.

Сама Скифия поражала любых гостей не только масштабами земли, но и уровнем имевшихся на скифских землях знаний, высокой образованностью определенных слоев скифской знати. Достаточно высокий уровень античного образования в Скифии в начале нашей эры констатировал Дион Хрисостом (112 г. н. э.). В Борисфенийской (Приднепровской) речи Диона отмечается, что скифы изучали эллинизм, хорошо знали Платоновское учение о божественном миропонимании и мироустройстве, вели свободные дискуссии о платоновских идеях.

Именно на этих территориях, в частности в Крыму, задолго до изобретения славянской азбуки широко использовались так называемые «роусккіє письмена» [1].

Таким образом, для сферы образования в условиях доиндустриальной цивилизации были характерны тенденции к количественному накоплению, расширению и углублению знаний об окружающем мире и условиях бытия, носящие по большей части прагматический характер; принципы кастовости обучения, оставляющие в темноте и невежестве абсолютное большинство населения, поиск наиболее эффективных путей распространения и укрепления полученных знаний.

Индустриальный период развития современной цивилизации, продолжавшийся на протяжении практически пятнадцати веков, обеспечил гигантский скачок в развитии человеческого бытия, образования, культуры в самом широком ее смысле, неузнаваемо изменил облик планеты, возможности человека.

Развитие промышленного производства и непрерывно ускоряющийся процесс его индустриализации, формирование рыночных

отношений, становление государств и наций – все это объективно определило принципиально новые требования к системе образования. Общество становилось все более заинтересованным в качественной профессиональной подготовке работников всех уровней, в стабилизации и закреплении знаний по возможности на всю оставшуюся жизнь. Этот период стимулировал возрастание интереса к развитию науки, особенно естественных и технических направлений.

Во всех регионах планеты происходил непрерывный процесс повышения престижа знания, образованности, культуры. И, естественно, осуществлялся поиск наиболее эффективных методов обучения, создания научных и творческих школ, расширения грамотности населения.

Богатейшее наследие мусульманского, индуистского, буддистского миров в области образования оставил миру средневековый Восток, где сформировались педагогические учения Ибн Сухнуна (IX в.), Ибн Сины (X–XI вв.), Аль Газали (XI–XII вв.), Аллами (XVI в.) и др., способствовавшие становлению системы образования, распространению идей о необходимости обучения народа, независимо от сословной принадлежности. Наметившееся в XIV–XV веках и усугубившееся впоследствии отставание Востока от Запада привело к ликвидации условий для реализации на практике возможностей, накопленных в этом регионе в области образования и науки. Средневековые школы и университеты Европы, начиная от монастырских школ IX–X веков и первых университетов – Болонского, Парижского, Оксфордского, Кембриджского, появившихся в XII веке, – положили начало системному образованию и дали миру великие педагогические идеи Фомы Аквинского (XIII в.), Витторино де Фельтреса с его «школой радости» (XIV в.), Франсуа Рабле и Эразма Роттердамского (XV–XVI вв.), Яна Амоса Коменского и Джона Локка (XVII в.), А. А. Дистервега, Ж.-Ж. Руссо (XVIII в.), И. Г. Песталоцци, впервые обосновавшего идею развивающего обучения, и многих других.

Средневековые школы и университеты Европы, российские и украинские университеты, возникшие в XVIII–XIX веках, стали еще одним мощным шагом на пути развития индустриальной цивилизации, укрепления позиций образования и науки во всем мире.

Особое место в развитии человеческой цивилизации занимает XX век, в течение которого были решены такие важные для социального прогресса проблемы, как сближение науки с производством, резкий рост числа обучающихся и общего уровня образования населения планеты. В системах образования появились такие новые звенья, которых раньше вообще не было: профессионально-техническое высшее образование и образование взрослых. Больше внимания стало уделяться распространению естественных и технических знаний, модернизации учебных программ, выработке новых методов преподавания, повышению требований к учащимся и преподавателям, введению в отдельных странах обучения на национальных языках и замене иностранных преподавателей отечественными кадрами. Системы просвещения приблизились к жизни и стали в большей мере отвечать практическим запросам социально-экономического и культурного развития.

Развитие образования все более отчетливо переходит в прямую зависимость от экономического потенциала цивилизации, от величины совокупного общественного продукта и национального дохода, от их доли, выделяемой на образование.

В последние десятилетия XX века экономические ресурсы индустриально развитых стран значительно возросли, что позволило им, учитывая объективную необходимость развития сферы образования, существенно увеличить объем финансирования на эти цели, обеспечивая при этом его опережающие темпы в сравнении с ростом совокупного общественного продукта и национального дохода. В расчете на душу населения общие государственные расходы на образование в развитых странах с рыночной экономикой составили в 1970 г. – 438 дол., в 1980 г. – 635 дол., в 1985 г. – 685 долларов. Это позволило обеспечить необходимыми ресурсами количественное расширение образования и повышение его качества, поскольку удельные расходы на каждого учащегося увеличились почти в 1,5 раза.

Вместе с тем под влиянием научно-технического прогресса усилились процессы качественных изменений в материально-техническом базисе производства, выпускаемой продукции и рабочей силе. В структуре занятых возрос удельный вес работников, выполняющих сложные виды труда, особенно по обслуживанию

новейшей техники, проектированию технологических процессов, конструированию машин, материалов и выпускаемых изделий. Все это оказало непосредственное влияние на систему образования, на объем и содержание ее деятельности.

Увлечшись действительно впечатляющими достижениями науки и техники в XX веке, сфера образования практически во всех странах мира занялась главным образом трансляцией из поколения в поколение достаточно узких, по существу, фрагментарных, технократически ориентированных знаний, умений и навыков. С этой своей задачей образование справлялось и справляется более или менее успешно. Что же касается формирования у учащихся целостной картины окружающего материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого из них к единому человеческому сообществу, восприятию ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании, ознакомлению с образом жизни, ценностями и приоритетами разных народов мира, то связанные с этим образовательно-воспитательные, гуманитарные по своей природе цели в лучшем случае лишь декларируются на популистском, лозунговом уровне, а в худшем – игнорируются вовсе. Следует ли удивляться в этом случае, что столь важные для будущего цивилизации качества человека и общества, как толерантность и доброжелательное отношение к другим людям, к другим народам, к их образу жизни и мысли, фактически остаются вне зоны повышенного внимания теории и практики образования?

Невнимание к высшим ценностям и целям образования, к потребностям и интересам личности, пассивное восприятие тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, – едва ли не главный порок современного образования, приведший его к кризису.

Особая сложность современного этапа, переживаемого человечеством, заключается в том, что оно находится в условиях перехода от индустриального (техногенного) к постиндустриальному (информационному) этапу своего цивилизационного развития, когда законы индустриального общества со всей очевидностью уходят в прошлое, работают малоэффективно и даже не работают вообще, а законы постиндустриальной, технотронной цивилизации еще не сформиро-

вались в полной мере, не набрали своей силы, когда вопросов и проблем возникает гораздо больше, чем ответов на них. Это явление касается всех стран, носит глобальный характер и проявляется во всех сферах жизнедеятельности общества, но в первую очередь в сфере образования, поскольку мир сегодня с полным основанием связывает образование с концепцией устойчивого развития и рассматривает его как мощнейшую производительную силу, которой человечество начало овладевать лишь в конце XX века.

Однако сила эта переживает на данном этапе достаточно глубокий кризис, причины которого коренятся не только в переходе человечества на новый цивилизационный виток, требующий от образования новых методов, подходов и оценок принципиально нового содержания и смены целеполагания, одним словом, новой образовательной парадигмы [2, с. 21]. *Глобальные проблемы XXI века, проявившиеся в полном объеме уже на рубеже столетий*, с вхождением человечества в постиндустриальную эпоху, в информационное общество, бросили мощный вызов в первую очередь сфере образования. В чем их суть?

**Глобальные проблемы
человечества как фактор
трансформации
образовательных систем**

Сможет ли сфера образования осознать всю меру своей ответственности в поисках их разрешения? Как, каким путем должно развиваться образование в будущем, в чем должны состоять его стратегические приоритеты и ценности, его важнейшие функции? В попытках ответить на эти сложнейшие вопросы раскрывается смысл социологии образования, ее содержание и практико-ориентированные технологии.

Нельзя не видеть: XX век принес человечеству не только выдающиеся достижения в науке, технике и технологии, прорыв в космос, незабываемые образцы благородства и величия человеческого духа, обогащение культурного наследия, достижения в сфере литературы и искусства. Он принес и глобальные, катастрофические по своим последствиям разрушительные катаклизмы, войны и революции, тоталитаризм и фашизм, расовую ненависть, межнациональные и религиозные распри, международный терроризм, реальную опасность ядерного взаимоуничтожения и экологического коллапса, трудно поправимые деформации нравственных идеалов и ценностей.

Это был век резкой поляризации экономического могущества и богатства, с одной стороны, и потрясающей бедности и нищеты, с другой. Век все еще непобежденных смертоносных болезней и удручающей по своим масштабам (около миллиарда человек) неграмотности. Век торжества грубой военной силы, экономического диктата и шантажа, примитивной, рассчитанной на низменные человеческие инстинкты политики, все еще не изжитого во многих странах мира произвола и беззакония. Век резкого усиления напряженности, нетерпимости в человеческих отношениях из-за трудно преодолимой ментальной несовместимости людей и человеческих сообществ, не говоря уже о позорных фактах геноцида, реанимации фашизма, тоталитарных и диктаторских политических режимов, попрании элементарных прав человека, репрессивного подавления инакомыслия и демократических свобод.

В наше время речь идет в буквальном смысле о физическом выживании человечества, о предотвращении нравственной деградации человека и человеческих сообществ. Вместе с тем речь идет и о безразличии, безответственности, нравственном преступлении ныне живущих поколений перед поколениями будущими, в наследство которым достается разобщенный, раздираемый непримиримыми противоречиями и враждой мир.

Несет ли образование свою долю ответственности за те крайне неблагоприятные тенденции в нравственной, духовной сфере человеческой цивилизации, которые сложились в XX веке и ставят под угрозу саму жизнь на планете Земля?

Да, несет.

Сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые все более явственно дают о себе знать. Ибо причиной их в конечном счете является сам человек, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, тем самым лишившийся жизненных ориентиров и не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании.

Но именно образование и только оно в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции

в духовной сфере. Только ему посильна поистине историческая роль в спасительной интеграции и гармонизации знания и веры, в упреждении необратимых деформаций в менталитете как локальных общностей, так и цивилизации в целом, а главное – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов.

Итак, *первая и, возможно, главная составляющая глобального вызова XXI века, обращенного к цивилизации, состоит в проблеме гармоничного единения знания и веры, их мировоззренческого синтеза, возвращения человеку понимания смысла его жизни, веры в свое уникальное предназначение и в понимание возможностей наиболее полной жизненной самореализации.* От образования зависит, сможет ли человечество избавиться от архаичных, мистических, иррациональных догматов, уводящих человека от реалий жизни и фактически унижающих его. *Именно в этом состоит важнейшая – веросозидающая функция образования.*

Это особенно важно сейчас, в условиях активизации набирающего силу религиозного фундаментализма, по существу, фанатизма агрессивного, радикального толка, проповедующего не столько культ жизни, сколько культ смерти и возводящего самоубийство террористов-камикадзе и убийство ни в чем не повинных людей в результате террористических актов в ранг высшей доблести, якобы гарантирующей личное бессмертие в раю после земной жизни...

XXI век коренным образом меняет мир. Нет теперь ни одной важной, ключевой для человеческой цивилизации проблемы, которая имела бы решение на уровне национально-государственной самодостаточности.

Никакие богатства, никакие надежды отсидеться, отгородиться от мировых проблем ядерным щитом или иллюзорным новым «железным занавесом» преступного нравственного безразличия не помогут, не смогут помочь...

Отсюда *вторая составляющая глобального вызова будущего, которая состоит в объективной необходимости единения, конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, ментальной, мировоззренческой несовместимости, постоянной угрозы конфронтации.*

Осознается ли этот вызов грядущего века современным образованием? Проявляет ли оно свое отношение к столь судьбоносным для человечества проблемам? Ищет ли, находит ли свои специфические способы реагирования на все более угрожающие тенденции?

Нет. Пока нет...

По-видимому, пришла пора понять, что миром правят и мировой историей движут отнюдь не временщики-политики, монархи и президенты с их гипертрофированной жадой власти. Не финансовые и промышленные магнаты, обладающие огромным, но эгоистичным в своей сущности экономическим могуществом. Не воинствующие генералы, одержимые манией величия, милитаристскими притязаниями и амбициями. Не мировые религии, стремящиеся трансформировать собственные ценности и представления о все еще непознанных законах мироздания в собрание непререкаемых мировоззренческих и поведенческих догм и канонов. Не революционеры-реформаторы, верящие в возможность одномоментных силовых преобразований сложившихся человеческих отношений. И не философы-провидцы, выдвигающие более или менее правдоподобные гипотезы и модели общественного прогресса в надежде на массовую человеческую поддержку своих умозрительных конструкций.

В конечном счете и локальными человеческими поступками, и мировой историей в целом движет менталитет – глубинные, «корневые» мировоззренческие принципы индивидуального и общественного поведения. Историю человеческой цивилизации можно понять не путем скрупулезного изучения и сопоставления тех или иных исторических явлений, событий и фактов (хотя и это необходимо), а лишь изучив истинные движущие, созидательные силы поведения человека и общества, лишь в ее ментальном измерении. Точно так же и предвидение будущего возможно только на основе изучения ментальных предпочтений и жизненных приоритетов человеческих сообществ.

Именно менталитет, индивидуальный и общественный, должен быть в фокусе внимания всех без исключения общественных наук. Несомненно, наукоемкая, отнюдь не только психологическая, но и социокультурная, нравственная категория «ментальность» должна привлечь повышенное внимание и сферы

образования, отражаясь прежде всего в ее аксиологических, ценностно-целевых приоритетах.

Менталитет – субстанция духовная. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и, конечно же, образования. Но современному образованию решение этой задачи пока не по плечу. И это еще один очень важный фактор, требующий кардинального обновления образовательных систем, причем именно в глобальном масштабе.

Менталитет нужно не только изучать.

Можно и при определенных условиях даже необходимо управлять менталитетом – целенаправленно, но терпеливо, неспешно, предпочитая эволюционный путь нетерпеливому революционному рвению, неизменно ведущему к совершенно недопустимому в этой исключительно тонкой духовной сфере насилию.

Весь вопрос в том, в каком направлении, с какой целью и каким путем осуществляется управление? Ведет ли оно к порабощению и угнетению человеческой индивидуальности, насилию над человеческой природой или, напротив, направлено на возвышение человека, создание условий для его свободного, природосообразного самосозидания, самотворчества, самореализации на основе тех высших духовных ценностей, которые восходят к ценностям абсолютным? Ценностям, формируемым, в первую очередь, именно образованием.

На рубеже веков для характеристики основных тенденций развития образования стали использовать два термина: *интернационализация и глобализация*. Под первым из них понимается предоставление всем государствам и их гражданам равных прав на пользование образовательными услугами в любой точке Земли.

Что касается второго, то это крайне сложное многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на национальные системы образования. Прежде всего, это касается:

- стратегий развития международных отношений между учебными заведениями;

- проблем транснационального образования;
- международных гарантий качества образования;
- региональной и межрегиональной кооперации;
- информационных и коммуникационных технологий образования, «виртуальных» университетов;
- улучшения равенства и доступа к высшему образованию.

Экономический аспект глобализации. Проявляется через мировые потоки трудовых ресурсов и капиталовложений, размещение производственных мощностей и доступность необходимых товаров во всем мире. Международное разделение труда осуществляется и в сфере услуг, куда, в соответствии с рекомендациями Всемирной торговой организации (ВТО), отнесено и образование. По оценкам ВТО, рынок услуг в сфере образования в конце 90-х годов превысил 27–30 млрд дол., а к 2025 году контингент иностранных студентов в высших учебных заведениях мира достигнет более 4,9 млн человек. Если принять во внимание, что обучение одного студента в год обходится в среднем в 10 000 дол., то на рынке образовательных услуг предстоит жесткая конкурентная борьба.

Наступивший век становится началом информационной цивилизации с новой системой ценностей. **Не количество накопленных материальных благ будет определять статус человека и общества, а уровень культуры, образования и разумно-достаточного хозяйствования, обеспечивающего сбережение невозобновляемых и воспроизводство важнейших возобновляемых ресурсов** [2, с. 134–135].

Если прежде основную роль в развитии государств и наций играли природные ресурсы и финансы, то ныне на первый план выдвинулись условия развития людских ресурсов («человеческий капитал»). На передний план исторической сцены выходят страны и народы, способные обеспечить высокий уровень образованности, воспитанности и мастерства во всех его проявлениях, готовность к поиску знаний и нестандартных решений.

Развитие экономики в предстоящие десятилетия, по мнению экспертов, будет определяться ресурсами, имеющими две разные окраски: «черное золото» и «серое вещество». С концептуальных позиций именно знание становится главным источником богатства,

мировой рынок труда востребует высококвалифицированную рабочую силу, имеющую международно подтвержденную квалификацию.

Политический аспект глобализации. В международном плане наряду с национальными правительствами активизировались и действуют наднациональные организации, проводящие политику и принимающие решения за пределами компетенции отдельных наций – в интересах отдельных групп или неправительственных организаций. В сфере образования активно действуют такие организации, как ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), неправительственные организации – Международная ассоциация университетов (МАУ), Международная сеть агентства качества высшего образования (МСАКВО). Проводят активную деятельность региональные организации, объединяющие университеты в рамках конкретного региона: Ассоциация университетов Азиатского и Тихоокеанского регионов (АУ АТР), Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ). Конечно, это неполный перечень.

Действуют также весьма влиятельные финансовые органы, такие как: Мировой банк (МБ), Международный валютный фонд (МВФ), Всемирная торговая организация (ВТО), поддерживающие свободную торговлю, рыночные механизмы, включая их применение в сферах образования и здравоохранения, уменьшение правительственных ассигнований для государственного сектора в этих сферах.

Сторонники глобализации утверждают, что конкуренция в сфере высшего образования приводит к улучшению качества высшего образования, так как участники рыночных отношений способны более эффективно и эффективно удовлетворять запросы клиентов. В контексте политики глобализации проводятся неолиберальные идеи реформирования в странах с переходной экономикой и странах третьего мира.

Культурный аспект глобализации. Вместе с финансовыми потоками следуют и потоки культурной информации и образов той нации, которая их идеологически обеспечивает. Экспансия поп-культуры, «макдональдизация», широкая реклама товаров массового потребления в средствах массовой информации, внедрение научно-технологической культуры Запада – все это звенья культурной глобализации. Конечно, национальные культуры имеют множество способов нейтрализации или ассимиляции этих процессов, и роль

высшего образования, университетов здесь трудно переоценить. По мнению иностранных экспертов, участие государства и в этой сфере требует переосмысления, оно все чаще выступает в роли «помощника», «регулятора», «партнера» и даже «ускорителя». Прежде всего, это вызвано пересмотром ответственности государства перед обществом и высоким уровнем активности, поддержанной общественными ресурсами.

Технологический аспект глобализации. Высшее образование сегодня переживает «исторические изменения», обусловленные «новой парадигмой»: это время глубоких перемен, многочисленных реформ и обновления самого высшего образования, вызванных культурными и «цивилизационными» изменениями, принесенными Интернетом и новыми технологиями.

Телекоммуникационные и информационные технические средства позволяют не только расширить доступ к высшему образованию через так называемые «виртуальные» университеты или открытое образование, но и снизить его стоимость.

Происходящие в мире процессы привели к тому, что проблема кардинального пересмотра и обновления содержания образования уже набрала критическую массу и отчетливо перерастает в острейшую социальную проблему.

В социальном плане нынешнее содержание образования, оторванное от реальных потребностей жизни и исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает не на развитие личности и общества, а на их стагнацию.

Путь разрешения углубляющегося кризиса видится опять-таки в смене образовательной парадигмы системы образования. Учебные заведения призваны теперь предоставлять свои услуги не в виде обучения конкретному знанию, а в виде передачи технологий получения и применения знаний. Сдвиг образовательной парадигмы именно в данном направлении способен придать новый импульс социальному развитию общества.

Однако такая парадигма предполагает новый подход к субъектам системы образования и их взаимоотношениям в учебном процессе. В существующей сегодня образовательной парадигме имеет место растворение индивида в учебном процессе. Он отождествляется

с определенной социальной группой – обучающихся или преподавателей, которым и придается онтологический статус субъектов социального взаимодействия. Другими словами, взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем.

Надо отдать должное, в рамках старой парадигмы неоднократно предпринимались попытки организовать так называемый индивидуальный подход к обучению, который позволил бы учесть особенности психики, мышления конкретного индивида и способствовал бы процессу его развития и самореализации. Хотя экспериментальная апробация учебных методик с использованием индивидуального подхода давала приличные результаты, но практическая реализация всегда сталкивалась с организационными трудностями, главная из которых заключалась в необходимости проведения индивидуальной работы в группах с большим количеством студентов, имеющих неодинаковый уровень подготовки, различный склад психики и пр.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяют характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. Ранее выбор учебного материала (информации) был почти полностью возложен на преподавателя, и от личностных качеств последнего – его эрудиции, нравственности, идеологических пристрастий, творческих способностей – зависело содержание предлагаемых курсов. В условиях расширяющейся информатизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. На первый план соответственно выходят его личностные качества, поскольку в информационных потоках, окутавших сегодня человека, далеко не все отвечает высоконравственным стандартам, является идеологически нейтральным, способствует творческой самореализации, дает объективное знание.

Значит, одной из основных задач образовательного процесса на современном этапе становится формирование личности будущего специалиста как высокообразованного, интеллигентного, культурного человека, понимающего, какими последствиями для человечества может обернуться наступление постмодернизма с его отрицанием положительного идеала, человеколюбия и просто жизненных

перспектив личности. Противостоять различного рода циркулирующим информационным потокам, уметь дать объективную оценку любой информации, быть готовым проявить устойчивость по отношению к деструктивным тенденциям глобального системного кризиса и прежде всего кризиса гуманитарной сферы, самого разрушительного и труднопреодолимого, – к этому в нынешних условиях может подготовить только система образования на основе процесса гуманизации и гуманитаризации, лежащего в основе кардинального обновления национальных образовательных систем во всем мире.

Без этого не может быть даже разговоров о преодолении глобального кризиса образования.

**Кризис системы
образования в Украине:
причины и пути
преодоления**

Для Украины трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании связаны не только с глобальными факторами, но и с сугубо внутренними причинами, к числу которых в первую очередь должны

быть отнесены:

1. Системный кризис в стране, разрастание которого продолжается на протяжении более двух десятилетий и не может не сказываться крайне негативно на ситуации в образовании.

2. Огосударствление системы образования, бюрократизация всех ее структур, монополизм традиционной сферы, сдерживающий объективные процессы ее модернизации.

3. Искажение целеполагания и функциональной направленности деятельности всей образовательной системы, сохранение остаточного принципа ее финансирования.

4. Разбазаривание интеллектуального потенциала и невостребованность обществом должного уровня знаний, результатов научных изысканий.

5. Отсутствие четких ориентиров и принципов реформирования системы образования, боязнь ее глубоких структурных преобразований, а отсюда – размытость целей, задач и перспектив ее дальнейшего развития.

6. Глубокий мировоззренческий кризис и полная правовая незащищенность участников образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что *даже в сложных условиях системного*

кризиса Украине удалось во многих аспектах сохранить высокий уровень обеспечения своих граждан достойным образованием. В некоторых областях знания это получалось у нее настолько хорошо, что она на протяжении практически двух последних десятилетий фактически субсидировала образовательные расходы отдельных западных стран, например США, – посредством так называемого оттока интеллекта.

И все же к началу XXI века стало очевидным снижение качества обучения и в средней, и в высшей школе, отсутствие необходимой учебно-материальной базы, снижение авторитета Учителя, растущие кадровые проблемы в связи с внутренней и внешней эмиграцией преподавательского состава и многое, многое другое, что проявилось и в Украине, и в других странах, некогда входивших в состав СССР. Выход из сложившейся ситуации требовал незамедлительной, всесторонней модернизации образования, проведения последовательного реформирования всех его отраслей и направлений. Однако политическое и экономическое положение, сложившееся в Украине к концу 90-х годов, тормозило решение этих задач.

Сегодняшний динамизм общества с новой силой ставит вопрос создания принципиально иной образовательной системы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Принятый в июле 2014 г. Закон Украины «О высшем образовании» намечает конкретные задачи по осуществлению структурной перестройки системы образования в стране по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности [5]. Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования, зафиксированный в новом законе, позволит удовлетворить потребности молодежи в соответствии с возможностями, желаниями и способностями каждого. Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека в сложных условиях рыночной экономики. Кроме этого, разнообразие форм обучения, типов учебных заведений расширит возможности получения образования гражданами, которым необходима определенная социальная защита. И главное, создаст

возможность для постоянного самоутверждения и уверенности в будущем.

Успешное решение важнейших стратегических задач, стоящих перед украинской системой образования, тесно связано с созданием жизнедеятельной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования в современном мире, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию, так и в развитие общества, в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира. Цель непрерывного образования состоит не в обогащении человека все новыми и новыми знаниями, а в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни. Достижение этой цели становится в XXI веке глобальной стратегической задачей образования.

В Украине, как и во всем цивилизованном мире, идет сегодня процесс утверждения стратегии ускоренного, опережающего развития образовательной сферы, соответствующий как глобальным вызовам постиндустриальной, технотронной эпохи, так и национальным интересам молодого, независимого государства.

Выводы

1. Цивилизационные изменения в развитии человечества, его доиндустриальная, индустриальная и постиндустриальная стадии однозначно демонстрируют наличие непосредственного взаимодействия и взаимосвязи образовательной сферы с другими сферами общественного бытия: экономикой, политикой, идеологией, культурой, правом. Глобальные проблемы человечества (экологические, военно-политические, экономические, демографические, этнично-расовые и пр.) всегда выступали важнейшим и определяющим фактором

трансформации образовательных систем, стимулировали прогрессивные изменения в содержании и формах обучения, в формировании мировоззрения человека, его жизненных принципов и идеалов.

2. На рубеже XX–XXI веков, с наступлением эпохи постиндустриального, информационного общества развитие образования все более отчетливо переходит в прямую зависимость от экономического потенциала цивилизации, от величины совокупного общественного продукта и национального дохода, от их доли, выделяемой на образование.

В свою очередь, образование в глобальном масштабе превращается в стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего. Уже сейчас образование является крупнейшей отраслью трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира – до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабной и человекоемкой составляющей государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного потенциала народа, воспитания патриота и гражданина, действенным фактором модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Список рекомендуемой литературы

1. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4–6.
2. Сацик В. И. Детерминанты глобальной конкурентоспособности университетов. В поисках эффективной стратегии развития высшего образования на Украине / В. И. Сацик // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 134–156.
3. Ерохин А. К. К вопросу об изменении целей высшего образования / А. К. Ерохин // Alma mater – Вестн. высш. шк. – 2008. – № 10. – С. 21–24.
4. Образование в контексте глобализации / В. Ильин, М. Омаров, Ю. Золотовский и др. // Высш. образование в России. – 2008. – № 7. – С. 120–124.

5. Закон Украины «О высшем образовании» от 1.07.2014 г. № 1556-VII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512

6. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М. : Прогресс, 1990. – 150 с.

7. Стратегия гуманизма : коллектив. монография / под. общ. ред. В. И. Астаховой и Л. Л. Товажнянского. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 210 с.

8. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М., 1999.

9. Меньшиков В. М. Российское образование в эпоху глобальной неопределенности / В. М. Меньшиков // Alma mater – Вестн. высш. шк. – 2014. – № 2. – С. 23–28.

Вопросы для самоконтроля

1. Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на состояние системы образования в мире.

2. Особенности системы образования доиндустриальной цивилизации.

3. Характерные черты и достижения системы образования в условиях индустриального общества.

4. Взаимодействие и взаимосвязь цивилизационных процессов и образования.

5. Глобальные проблемы образования в XXI веке.

6. Ментальная совместимость как глобальная проблема современной цивилизации.

7. Интернационализация и глобализация как главные тенденции развития образовательных систем в постиндустриальную эпоху.

8. Экономические, политические, социокультурные и технологические аспекты глобализации.

9. Кризис образования как глобальная проблема современности.

10. Сущностные признаки глобального кризиса образования.

11. Стратегические задачи развития национальной системы образования в Украине.

Темы реферативных сообщений

1. Образование в контексте глобализации.

2. Причины смены образовательной парадигмы в условиях перехода общества к постиндустриальной цивилизации.

3. Гуманизация образования как ответ на вызовы глобализации.

Тема XIX. ОСОБЕННОСТИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Методологические особенности социологических исследований образования.
2. Методические аспекты социологических исследований проблем образования.
3. Методология и методика социологических исследований в отечественной социологии образования: история, современность и перспективы.

Методологические особенности социологических исследований образования

Методологические особенности социологических исследований образования определяются рядом факторов, активно участвующих в трансформации образования как системы и ее отдельных элементов, а также определяющих особенности социологии как науки на современном этапе. Ведь ее развитие во многом отражает состояние общества и непосредственно определяет методологию исследований, в том числе и сферы образования.

Сам термин «*методология*» происходит от греческого *methodos* – способ познания и *logos* – учение, слово и имеет три основных трактовки:

1. Наука о методе.
2. Система наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу данной науки.
3. Совокупность основных научных парадигм, приемов, принципов организации и проведения исследования, применяемых в данной науке.

Говоря о методологических особенностях социологических исследований, следует использовать третье из указанных значений.

Обращаясь к вопросам методологических особенностей социологических исследований проблем образования, следует иметь в виду, что, по мнению ученых [8, с. 208], в этой сфере до конца не решены «приграничные» вопросы теоретического разграничения социологии с педагогикой, психологией, экономикой образования, демографией и др. Именно поэтому методология исследования образовательных проблем зачастую носит межпредметный характер. Спор о положительных и отрицательных аспектах такой ситуации продолжается на протяжении всей истории существования социологии образования, однако можно с уверенностью сказать, что с точки зрения практического решения проблем в сфере образования первые, безусловно, доминируют над вторыми.

Следует отметить, что сам по себе социологический ракурс анализа проблем образования является в целом характерным для отечественной обществоведческой мысли. Так, с начала XX века исследования в области образования конструировались на основе двух тенденций: с одной стороны, сохранялась объективистская инерция дореволюционных социолого-статистических исследований (например, на протяжении нескольких лет изучалось мировоззрение учеников выпускных классов, образовательного уровня учителей, исследовалось экономическое состояние рабочей молодежи рабфаков и т. д.); а с другой – все большее развитие получили теоретические подходы, связанные с развитием модернистских и постмодернистских ракурсов анализа сферы образования. В таком аспекте предполагаются новые акценты в исследовательских стратегиях, подчеркивающие как иное состояние социальных субъектов в системе образования, так и инновационность самой методологии социологического анализа.

Важно понимать, что методология социологического исследования сферы образования выступает способом реализации общих теоретических и методологических принципов социологического исследования на эмпирическом уровне в условиях конкретных исследовательских ситуаций, каждая из которых характеризуется как типичными, так и уникальными особенностями. Соответственно, изучение сферы образования объединяет в себе традиционные и инновационные зоны познания.

Содержательное понимание методологии социологических иссле-

дований проблем образования исходит из того, что в ней (методологии) реализуется теоретико-поисковая функция данной предметной области изучения. Любая теоретическая система знания имеет смысл потому, что она не только описывает и объясняет некоторую предметную область, но одновременно является инструментом поиска нового знания.

Как и любая отрасль социологического знания, социология образования имеет свой предмет исследования. На современном этапе ученые говорят о том, что центр исследований в рамках образования смещается от его структурных особенностей к его деятельностной стороне; от предметных особенностей – к анализу системы образования как целостного объекта. Актуальным становится взгляд на образование как на систему: она воспринимается как совокупность взаимосвязанных элементов, определенным образом упорядоченных между собой, объединенных определенной целью; предполагающих множественность изучения и вступающих во взаимоотношения с внешней средой. В результате образование рассматривается как социальный объект, обладающий системными качествами, проявления которых являются социально значимыми для всего общества. Именно поэтому современные конкретно-социологические исследования охватывают весь спектр образовательных процессов, сосредоточивают свое внимание на общих системных свойствах образования, а также на его отдельных структурно-деятельностных особенностях, измеряя как современное состояние, так и тенденции, динамику изменений в глобальном масштабе.

Учитывая разнообразие комбинаций исследовательских парадигм, приемов и принципов исследований, можно говорить о таких методологических видах социологических исследований [12, с. 229]: объяснительное (направлено на поиск причинно-следственных связей); описательное (изучает состояние социального объекта); информационно ориентирующее (изучает состояние объекта в социальной среде, пространстве и времени); классификационное (распределяет объект по классам и группам); прогностическое (направлено на предвидение процессов развития социального объекта в будущем). Данные виды исследований широко применяются сегодня при изучении проблем образования.

В целом, характер развития социологии на современном этапе является одной из детерминант, определяющих методологические основы социологических исследований сферы образования. Однако наряду с этим такой детерминантой являются и социальные процессы. С точки зрения их влияния на методологические особенности социологических исследований их можно условно разделить на мега-, макро-, мезо- и микро-.

Прежде всего, можно говорить о мегафакторах, активно представленных в тенденциях, определяемых глобализацией. В их рамках в методологию социологических исследований проблем образования активно включается методология глобального общества, методология рисков и др. В таких условиях исследователь при изучении проблем образования должен учитывать тенденции, являющиеся внешними по отношению к образовательной системе социума, однако оказывающие сильнейшее влияние на ее функционирование и качественное состояние. Эти и другие факторы определяют динамичный характер системы образования, требующий особых, интегративных подходов к исследованию.

Наряду с этим можно говорить о макрофакторах, проявляющихся на уровне всего общества. Данные факторы определяют степень стабильности базовых параметров социума и, соответственно, тенденций их влияния на образовательные структуры и субъекты. В условиях учета макрофакторов предметом социологических исследований становятся системные взаимосвязи образования и других социальных институтов – экономики, политики, науки, религии, семьи и других, а доминирующей методологией – методология макроанализа.

Нельзя не отметить влияние на образование и подходы к его исследованию мезофакторов, накладывающих отпечаток на методологические позиции социолога при изучении проблем образования. Эти факторы определяются трансформациями образования как социального института. Так, очевидно, что современные тенденции развития системы образования в Украине в полной мере несут на себе печать кризисного состояния всей социальной системы. В силу этого сегодня можно говорить и о кризисном состоянии системы образования, что определяет специфику социологических исследований

в данной сфере. На сегодняшний день обращение к вопросам функционирования образования в рамках социологических исследований данного уровня должно сочетаться с трендами в изменении нормативно-законодательной базы этого социального института и сознания социальных субъектов.

Здесь возникает связь со следующей группой факторов, определяющих методологические особенности социологических исследований сферы образования – микрофакторами. Эти факторы являются «производными» от среды и характера ее воздействия на социальных субъектов. Они представляют собой совокупность личностных, индивидуальных особенностей социальных субъектов, оказывающих различную степень влияние на систему образования в целом или ее отдельные элементы. В таком ракурсе исследований все больший потенциал востребованности накапливается за микрометодологическими конструктами.

Для нынешнего этапа развития социологии характерно активное использование как макро-, так и микросоциологического подхода для анализа проблем образования. В первом случае исследовательские стратегии концентрируются на месте образования в социуме, эффективности его функций, взаимосвязи с другими сферами, системном характере образования. Во втором – на субъектах, содержании и формах их деятельности. Как показывает анализ, основными направлениями макросоциологических исследований в образовании являются: проблемы реформирования и государственной политики в образовании, вопросы социальной мобильности посредством образования, качество образования и т. д. Изучение этих и других направлений позволяет осуществлять поиск оптимальных решений в системе взаимоотношений образования с другими сферами жизнедеятельности общества.

В рамках микросоциологического подхода особый акцент социологами делается на отдельных элементах образовательной системы, и прежде всего – ее субъектах (в том числе социальных группах учащихся, преподавателей, сотрудников, управленцев и т. д.). В этой связи особый пласт в исследованиях образования принадлежит системе ценностных ориентаций, которые, с одной стороны, формируются через систему образования, а с другой – определяют ее

развитие и развитие общества в целом. В силу этого взгляд на образование как на один из важных путей и средств формирования интеллектуального потенциала общества представляет особый интерес. В целом же, микросоциологический подход к исследованию проблем образования концентрирует свое внимание на различных аспектах сознания и деятельности социальных субъектов, непосредственно находящихся или соприкасающихся с образовательным полем.

В методологическом отношении принципиально важной видится практическая ориентация социологии образования, которая приводит к укреплению междисциплинарных связей, повышает значимость общенаучных концепций и методов в процессе социологического исследования. Соответственно, происходят важные изменения в структуре социологических теорий, в том числе и в социологии образования. Наряду с этим выдвигаются концепции прикладных форм социологического знания и разработка особой техники внедрения (идея социальной технологии). Ведь в рамках исследований проблем образования важно не только изучать специфику внедрения и развития новых элементов системы образования, но и разрабатывать социальные технологии создания их новых механизмов. В этой связи следует подчеркнуть, что исследования в сфере образования носят в том числе и прикладной характер, то есть выступают реальным механизмом решения конкретных проблем, прогнозирования и моделирования его дальнейшего развития.

Принципиально важным является обращение внимания на методологические проблемы социологических исследований сферы образования, которые обусловлены рядом факторов:

- спецификой объекта исследования и подходов к его рассмотрению;
- необходимостью использования соответствующих теоретических понятий, средств анализа и синтеза (логические, математические и статистические приемы);
- своеобразием применяемых методов;
- обязательной концептуализацией эмпирических данных и выводов.

В общем, методология социологического исследования сферы образования не просто выделяет теоретические правила, подходы,

а также приемы и способы деятельности, которые уже сложились, но и активно формирует соответствующие нормы и методы, продуцируя структуру рационально-познавательной деятельности исследователей этой сферы.

**Методические аспекты
социологических
исследований проблем
образования**

Социология образования, как и любая отрасль социологического знания, имеет не только свой предмет, но и особенности методики исследования. Можно отметить, что методика, как и методология социологических исследований системы образования, тесно связана с различными образовательными моделями, реализуемыми в обществе в тот или иной период его развития. В результате социологические исследования проблем образования могут носить системный, институциональный, деятельностный или другой характер. В зависимости от этого изменяется фокус анализа, варьируются методы сбора информации.

В рассматриваемом аспекте важно понимать, что при исследовании проблем образования не всегда эффективны методы, которые зарекомендовали себя в других отраслях социологического знания, например, методы количественного анализа. Тем не менее как в социологических исследованиях в целом, так и для изучения вопросов образования наиболее распространенным является метод опроса.

Известно, что опрос – метод сбора социологической информации, при котором происходит социально-психологическое взаимодействие социолога и респондента в вопросно-ответной форме. При этом исследователь получает возможность изучить как мир сознания респондентов, так и мир социальных фактов и действий. Именно познавательными возможностями опроса объясняется его высокая степень востребованности в исследованиях проблем образования. Ведь с помощью опроса можно получить информацию о прошлом, настоящем и будущем, что видится принципиально важным для определения тенденций и перспектив развития образования; опрос позволяет фиксировать типичные неслучайные социальные явления и процессы в системе образования, что ценно для исследования образования как социального института и его социальных функций.

С методической точки зрения опрос относительно прост, позволяет сохранить анонимность и «независимость» респондента, а также дает возможность достичь высокой математической точности результатов и открывает перспективы их сопоставления.

Опросные методики весьма разнообразны и применяются на обоих уровнях социологического познания образования – макро- и микро-. Для изучения проблем макроуровня наиболее целесообразным выступает анкетный опрос, поскольку проблемы данного уровня охватывают большие социальные общности. К помощи анкетирования прибегают в случае изучения ключевых тенденций в системе образования, вопросов его реформирования, «портретирования» основных субъектов образовательного пространства и др.

На микроуровне, наряду с анкетированием, активно используется интервью. Его разнообразие позволяет исследователю «окунуться» в субъективный мир респондента, его восприятия процессов, протекающих в системе образования в целом и его отдельных элементах, «прочувствовать» настроение респондента и др.

В целом, интервью как вид опроса дает более глубокую и развернутую панораму субъективного мира респондентов, а анкетный опрос – более удачен для описания массовой картины. Поэтому в рамках социологических исследований проблем образования целесообразно комбинировать анкетный опрос и интервью.

Достаточно широко при изучении сферы образования используется экспертный опрос. Данный метод является эффективным, когда задачи, требующие решения, не могут быть полностью формализованы. Экспертные же оценки выступают в виде ответов, мнений, рекомендаций, проектов решений и т. д. и используются как основание для принятия решений. В условиях динамичных изменений, активного реформирования и модернизации отечественной системы образования данный метод приобретает особую актуальность.

Таким образом, опрос как метод сбора социологической информации является наиболее распространенным при изучении проблем образования. Однако необходимо отметить, что его недостаток в том, что информация преломляется через призму сознания респондентов, что требует дополнительной объективации получаемой информации посредством детализированной методологической и методической

проработки подготовительных материалов, а также использования дополнительных методов сбора социологической информации.

В качестве дополнительных методов в социологических исследованиях сферы образования используют наблюдение, анализ документов, тестирование и эксперимент.

Социологическое наблюдение позволяет изучать все процессы и явления в образовании как формирующиеся, происходящие в данный момент времени. В результате при наблюдении исследователь получает данные по принципу «здесь» и «сейчас».

Безусловно, в некоторых ситуациях микроуровня социологического анализа такой метод сбора социологической информации может играть ключевую роль, ведь деятельностные, поведенческие аспекты в образовательных практиках социальных субъектов имеют принципиальное значение для развития системы образования, в частности, это касается инновационного поведения или поведения в условиях внедрения инноваций и др. Наряду с этим с помощью наблюдения достаточно эффективным видится получение предварительного материала для уточнения направления планируемого исследования; выявление факторов, обуславливающих развитие личности и ее окружающей среды; проверка результатов внедрения рекомендаций и др. С методической точки зрения наблюдение может выступать критерием эмпирической обоснованности детерминант поведения социальных субъектов в образовательной среде, предоставлять возможности получения иллюстративных данных. Оно незаменимо, когда другие методы применить невозможно (например, экстремальная ситуация), и не требует специальной подготовленности респондентов.

Однако наблюдение может быть использовано исключительно для изучения небольших совокупностей, что и ограничивает возможности его применения в сфере исследований образования.

Еще один метод сбора информации, который используется как дополнительный при изучении проблем образования, – анализ документов. Внимание к такому методу связано с тем, что образование как социальный институт достаточно формализовано с точки зрения различного рода документов, отражающих его жизнедеятельность (например, статистические показатели численности учебных

заведений, преподавательского состава, обучающихся и др.; приказы различного уровня, распоряжения, отчеты и т. д.). Социолог может анализировать их с точки зрения как количественных, так и качественных показателей. Это дает возможность проследить некоторые тенденции в развитии образования без непосредственного привлечения субъектов образовательного процесса.

Анализ документов в сфере образования может быть эффективен на разведывательном этапе (или в разведывательном исследовании); сыграть большую роль для разработки гипотез исследования; помочь дополнить сведения об образовании как объекте исследования для получения целостного представления о нем; дать возможность осуществить ретроспективный анализ. В методическом плане анализ документов позволяет обеспечивать сравнение данных, полученных различными методами; имеет возможность согласования качественных и количественных стратегий исследования; позволяет значительно контролировать надежность данных в ходе проведения исследования.

Однако, используя анализ документов в социологических исследованиях проблем образования, следует помнить, что документы практически не позволяют изучать процесс деятельности. Для них доступен лишь результат. Поэтому при осуществлении данного метода важен опыт исследователя, его интуиция, глубина знаний, методологическая позиция.

Еще одним методом сбора социологической информации в социологических исследованиях образования являются тесты. Данный способ сбора социологической информации пришел в социологию из психологии, однако их использование в социологии имеет свою специфику. Например, применение индивидуальных, личностных тестов в отличие от групповых в социологии не совсем целесообразно. Групповые же тесты широко применяются в социологических исследованиях, в том числе и в сфере образования.

Значение тестирования как метода сбора социологической информации определяется, прежде всего, его возможностями, функциями, которые оно выполняет в социологии. И главная такая особенность – измерение социально-психологических характеристик, практически неизмеримых другими методами. С помощью тестов можно изучать социально-психологические характеристики педагогических

и учебных коллективов, на основании чего давать рекомендации по усовершенствованию их жизнедеятельности.

С методической точки зрения тесты удобны для математической обработки; обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности; характеризуются оперативностью; способствуют объективности оценок, так как не связаны с субъективными установками исследователя; обеспечивают сопоставимость информации и т. д. Однако при выборе данного метода сбора социологической информации в исследованиях по вопросам образования следует иметь в виду, что его главными недостатками являются ограниченные возможности интерпретации результата тестирования при сопоставлении со среднестатистической нормой (социокультурные, демографические признаки).

Аналогичную тестам позицию занимает в социологических исследованиях сферы образования такой метод сбора социологической информации, как эксперимент. В социологию он пришел из естественных наук. Значение эксперимента в социологии связано с его сущностью и функциями. В ходе получения социологической информации через обращение к такому способу ее сбора, как эксперимент, исследователь имеет возможность целенаправленно воздействовать на объект исследования через контролируемые переменные. При этом достигается эффект практически-преобразовательной деятельности, что важно в сфере образования. Широко используется эксперимент и для проверки научных гипотез, особенно объяснительных.

Методические особенности экспериментов в сфере образования заключаются не только во владении технологиями их разработки и проведения, но и в знании различных методов, с помощью которых будет измеряться эффективность эксперимента. Кроме того, объект экспериментирования в сфере образования может носить локальный характер: не все объекты социальной действительности могут быть подвергнуты экспериментированию. Реализация эксперимента в образовании предполагает глубокие социально-психологические, социологические знания об объекте и его социальных взаимодействиях. Это во многом определяет трудоемкость эксперимента, а также высокий уровень требований к его организации и проведению.

Чаще всего применение рассмотренных выше методов реализуется в социологии образования через количественные стратегии, акцентирующие свое внимание на типичных ситуациях в образовательном поле. Наряду с этим, особое место в социологии образования занимают качественные стратегии. Их познавательные возможности связаны с изучением особых, уникальных, нетиражируемых объектов и ситуаций, которые имеют место в образовательном поле. К таким стратегиям относят разнообразные методики, в том числе, восхождение к теории, кейс-стади, биографический метод, метод когнитивных карт и др. Применение данных методик позволяет обогатить мозаику образовательного поля, найти эффективные варианты реакции субъектов образовательного пространства на современные и постмодернистские ситуации в образовании. В частности, кейс-стади позволяют формировать новые модели развития и функционирования субъектов образования.

Безусловно, применение качественных методик в социологических исследованиях проблем образования имеет и свои ограничения. Прежде всего, это небольшой масштаб исследований и низкий потенциал тиражируемости результатов одного исследования. При этом важна и квалификация исследователя, в которую наряду со знаниями и навыками проведения качественного исследования входят опыт, развитость социологического воображения, интуиция и другие качества.

В современных условиях социологические исследования проблем образования имеют тенденцию к сочетанию количественных и качественных стратегий. Социология же образования быстро развивается и охватывает новые сферы и сегменты жизнедеятельности субъектов образования. Это определяет необходимость отработки и усовершенствования всех современных методов эмпирических исследований.

Останавливая свой взгляд на том или ином методе сбора социологической информации при проведении социологических исследований в сфере образования, следует иметь в виду, что каждый из рассмотренных методов позволяет наиболее ярко высветить ту или иную сторону образовательного процесса (например, наблюдение – поведенческие особенности субъектов образовательной деятель-

ности; анализ документов – содержательную сторону функционирования системы образования и ретроспективный анализ; эксперимент – влияние тех или иных факторов на образовательные процессы и т. д.). Выбор метода сбора информации зависит от особенностей исследуемого объекта, содержания цели и задач исследования, ресурсных возможностей исследователя.

В целом, система образования является комплексным феноменом, социологические исследования которого носят системный характер и решают как теоретические, так и эмпирические задачи. Конкретные социологические исследования в сфере образования являются залогом его эффективного развития.

Методология и методика социологических исследований в отечественной социологии образования: история, современность и перспективы

Эмпирические исследования в отечественной социологии образования получили свое развитие после возрождения социологии образования (как и социологии в целом) в 1960-е гг. XX века. При этом возрождение социологии образования началось именно с эмпирических исследований. Становление

этой отрасли социологии было тесно связано с развитием других смежных отраслей: социологии молодежи, социологии семьи, социологии культуры и др., что обусловило взаимообогащение методологией и методикой исследований в них.

Следует отметить, что доминирующей методологической традицией в социологических исследованиях в сфере образования является макросоциологический подход и структурно-функциональная парадигма. В их рамках проводились эмпирические исследования, начиная с 60-х гг. XX века. Так, в начале 1960-х гг. в Новосибирском Академическом городке начались крупномасштабные исследования социологических проблем образования под руководством В. М. Шубкина [4]. Программа исследований охватывала широкий круг социально-экономических, социологических и социально-психологических вопросов, касавшихся выпускников школ. В частности, изучались факторы, влияющие на систему образования; профессиональные склонности, жизненные пути разных групп молодежи, престиж различных занятий и видов труда; социальная, профессиональная и территориальная мобильность, эффективность производственного обучения в школах

и др. С методической точки зрения это исследование было достаточно примечательным. На первом этапе (1963–1973) социологи весной с помощью «Анкеты выпускника» фиксировали личные планы, ожидания, отношение к разным профессиям молодых людей, а осенью собирали данные о том, какие профессии они выбрали, в какой степени осуществились их планы после окончания школы. С учетом возраста респондентов проект назывался «Проект 17-17». Опрос по одной анкете и с таким же объектом исследования (трендовое исследование) осуществлялся ежегодно более 10 лет.

Выявленные в рамках этого и других исследовательских проектов проблемы функционирования образовательных структур положили начало исследованиям процесса реформирования системы образования, которые осуществлялись в рамках макросоциологического подхода. Так, всплеск этого исследовательского направления возник в 60–70-е годы XX века в связи с активизацией процесса реформирования общеобразовательной школы. Аналогичную ситуацию мы можем наблюдать в 80–90-е годы XX века, когда активно проходили процессы реформирования высшей школы. Сегодня совершенствуется методика исследования этого круга проблем, а также изучается эффективность нормативно-правового сопровождения развития отечественной системы образования.

На протяжении 1970–1980-х гг. количество исследований по проблемам социологии образования возросло больше, чем в два раза. Прежде всего, это работы М. Х. Титмы в Эстонии о ценностных ориентациях при выборе профессии [3], В. Т. Лисовского, В. В. Водзинской, Л. М. Лесохина в Ленинграде о социальных проблемах высшей школы и молодежи; Е. А. Якубы [11], В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовского, В. И. Паниотто о социально-профессиональных ориентациях молодежи [17] в Украине; Ф. Г. Филиппова на Урале [15] о жизненных путях учащейся молодежи. Эмпирические разработки того времени стимулировали и теоретические исследования. Последние проводились в рамках самих эмпирических исследований, когда полученные данные обобщались на уровне специальных (отраслевых) социологических теорий. Собственно говоря, также тогда и рождалась отечественная теория проведения социологических исследований (В. Ядов).

В 1970 году на Всемирном социологическом конгрессе в Варне по предложению советских специалистов при Исполкоме Всемирной социологической ассоциации был создан научно-исследовательский комитет по социологии образования, который стимулировал международное сотрудничество в данной отрасли. В результате был реализован ряд международных проектов, в которых активное участие принимали и отечественные ученые.

В первую очередь, сотрудничество охватывало социологов из СССР и стран Восточной Европы. Так, специальный международный проект был реализован в конце 1970-х гг. исследователями из СССР, Болгарии, Венгрии, ГДР, Чехословакии. Этот проект был нацелен на изучение общего и особенного в сознании и поведении разных групп молодежи в период завершения образования и начала трудовой деятельности. Изучались ценностные ориентации, профессиональные склонности, личные планы, реальное поведение (социальная, профессиональная и территориальная мобильность, жизненные пути выпускников школ и т. д.). Проводя данное исследование, участники проекта отталкивались от необходимости разностороннего подхода к изучению проблем образования с точки зрения социологии. В нем продолжилась традиция исследования социальных процессов с точки зрения макросоциологии.

Следует отметить, что в конце 1970-х – начале 1980-х гг. социологические исследования проводились в условиях жесткой цензуры, поэтому динамика развития эмпирической социологии образования резко снизилась. Вместе с тем, в это время появляются высококвалифицированные исследования. Например, изучение процесса формирования социального образа молодежи в процессе воспроизводства социальной структуры (М. Аитов, М. Титма, О. Шкаратан); исследования профессиональных ориентаций и образа жизни отдельных групп молодежи, прежде всего выпускников средних школ (Д. Константиновский, В. Шубкин), образа жизни и духовного облика студентов вузов (В. Лисовский). Получает свое развитие социальное прогнозирование (И. Бестужев-Лада), в рамках которого выдвигается ряд методов и подходов, которые могли бы использоваться и в образовании.

С началом перестройки исследования в сфере социологии образования открыли перспективы для новых теоретических обобще-

ний и практических решений. Как отмечают исследователи [8, с. 213], в этот период исследовательская деятельность социологов в сфере образования получила развитие в двух направлениях: обобщение опыта предыдущих исследований на новом теоретическом уровне и реализация новых проектов. Первое направление представлено работами В. Шубкина «Молодежь вступает в жизнь», где в сравнительном ракурсе рассматриваются материалы эмпирического исследования «Двадцать лет спустя»; Ф. Филиппова «От поколения к поколению: социальная подвижность» (результаты лонгитюдного исследования) и др. Второе направление: исследование социального облика учащейся молодежи (на базе Института молодежи) под руководством Л. Коклягиной с акцентом на региональные особенности (реализация сравнительного исследования).

В это же время продолжались исследования отдельных институций системы образования, в частности высшей школы. Целью этих исследований было определение уровня и тенденций развития профессиональной направленности студентов вузов. Изучались информированность студентов о будущей профессии и месте работы, эмоциональное отношение к будущей профессии, мотивации, связанные с предстоящим трудоустройством и т. д. При этом большое значение отводилось такому показателю, как учебно-познавательная активность студентов (индикаторами выступали: степень интереса к обучению, уровень и регулярность самостоятельной работы, оценка навыков обучения, степень участия в научно-исследовательской работе и др.).

В это время возросло внимание к проблемам непрерывного образования (В. И. Астахова), которые сохраняют свою актуальность и сегодня [7]. В рамках их изучения социологи приходят к необходимости совмещения методологии макро- и микросоциологии для решения своих исследовательских задач, а наряду с массовым анкетным опросом как ведущим методом сбора информации активное развитие получают экспертные опросы, элементы качественных методик, социальные эксперименты.

Отдельным комбинаторным с точки зрения исследовательской методологии направлением выступает в эмпирических исследованиях изучение ценностных ориентаций социальных субъектов сферы образования (В. С. Бакиров, Л. Г. Сокурская, Е. А. Подольская).

С конца 1990-х гг. задачи социологии образования усложняются. Это требует поиска новых теоретических и методических подходов.

Базовые направления социологических исследований на макроуровне сегодня составляют: проблемы реформирования образования; евроинтеграционные процессы в сфере образования, вопросы управления системой образования, формирования эффективной государственной политики в сфере образования и др. В рамках данных исследований внимание обращается на структурные изменения в системе образования (например, оптимизация структуры сети высших и средних учебных заведений), содержательные изменения (например, оптимальное наполнение учебных курсов), методическое и информационное обеспечение образовательной деятельности и др. Важную роль в указанных процессах играет отношение субъектов системы образования к образовательным процессам, поэтому такого рода исследования представляют отдельное направление поисковой деятельности социолога. В его рамках исследуются первоочередные проблемы, требующие своего решения, пути их преодоления, потенциал различных ступеней системы образования для развития интеллектуального потенциала украинского общества.

В связи с современными тенденциями глобализации актуальность приобрели вопросы региональных аспектов развития образования. В современных исследованиях регионального образования формируется новое содержательное наполнение понятия «образовательный регион», выделяются специфические функции, выполняемые региональным образованием, фиксируются новые качества социальных субъектов и тенденции трансформации образовательных систем в региональном масштабе, исследуется социально-технологический потенциал регионального образования.

Одним из аспектов социологического внимания к образованию в современных исследованиях является его включенность в рыночные отношения. Сегодня образование рассматривается и как сектор рынка труда, и как сектор экономики страны. Ведь в современных условиях активно формируется рынок образовательных услуг, а исследовательские стратегии в этом направлении носят инновационный характер, пытаются совместить маркетинговую и образовательную стратегии в интересах общества, государства и личности. В этом направлении

активно исследуются вопросы спектра образовательных услуг, их форм, потребителей, качества, принципов организации и др. [13].

Актуализировались в современной социологии образования исследования социокультурной среды, ее влияния на личность и характер образовательной деятельности. В этих исследованиях она рассматривается как совокупность разнообразных условий, созданных на различных уровнях системы образования для развития личности [6, с. 8]. Обращение к данному кругу вопросов позволяет исследователям сформулировать рекомендации по оптимизации образовательной среды в рамках страны, региона или отдельного учебного заведения, что, в свою очередь, призвано повысить эффективность выполнения ими своих функций.

Отдельным направлением в исследовании проблем образования выступает его изучение как канала социальной мобильности, как фактора выравнивания шансов различных социальных групп и закрепления их социального положения. Эта традиция особенно сильно проявлялась в исследованиях западных социологов (Д. Белл, Э. Этциони-Халеви, А. Гоулднер и др.). Аналогичные работы появляются сегодня и в Украине (например, публикации Е. В. Астаховой, О. Д. Куценко, В. В. Чепак и др.). В современных условиях образование становится дифференцирующим фактором в силу активного формирования информационного общества, исследования которого показывают, что формируется новая линия социального неравенства – информационно-знаниевая, и образование в этом процессе играет активную роль. При этом образование рассматривается как ресурс символического и культурного капитала, наращивание которых является одним из необходимых условий достижения успеха в современном обществе.

Следует подчеркнуть, что социологические исследования в сфере образования позволяют отметить общую динамику престижа образования в целом и высшего образования в частности. Исследования такого рода отражают динамику социальной среды в целом, характера реагирования системы образования на ее изменения, а также реакцию социальных субъектов на данные процессы.

Социологические исследования данного круга вопросов представляют как теоретический, так и практический интерес, поскольку они

позволяют выделить сильные и слабые стороны образовательного процесса и дать рекомендации по его усовершенствованию. Обобщение данных социологических исследований по вопросам престижа образования и мотивации его получения позволяет дать оценку эффективности выполнения образованием своих функций.

Актуальной проблемой в рамках социологических исследований в сфере образования является проблема качества образования. Большинство работ, посвященных этой проблеме, носят теоретический характер и основаны на исследованиях фундаментального характера. Тем не менее, сегодня появляются публикации, в основе которых лежит анализ эмпирических индикаторов качества образования [18].

В тенденциях последних лет можно наблюдать повышенный интерес исследователей к успешности выпускников и оценкам работодателей [9], которые свидетельствуют о смещении критериев качественного образования от исключительно внутренних – к сочетанию внутренних и внешних. При этом качество выпускника рассматривается сегодня не только с точки зрения его профессионализма – доминирующим выступает компетентностный подход, в рамках которого важным представляется целый набор компетенций – коммуникативных, социальных, общих, специальных и других.

В условиях реформирования всей системы образования отдельным аспектом исследований становится отношение учащихся к образованию в целом и его отдельным, в том числе и организационно-методическим, элементам. В этой связи предметом социального анализа социолога является деятельность по обучению и воспитанию. В данном аспекте социология анализирует учебно-воспитательный процесс как социальное взаимодействие субъектов образовательной деятельности (здесь актуализируется потенциал микросоциологии). При этом образование выступает способом приобщения к культуре, формирования качеств личности. Именно поэтому процесс образования немислим без активности обучаемого и соответственно требует широкого применения инновационных, активных методов обучающего и воспитательного воздействия. Особенно детально в рамках социологических исследований в сфере образования изучается и роль образования в социализации личности. При этом особенности данных

исследований определяются и постмодернистским характером взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Сегодня он определяется личностью преподавателя и студента, а не их статусными характеристиками: личностный авторитет приходит на смену статусному.

В своей совокупности перечисленные направления исследований позволяют создавать модели социальной деятельности социальных субъектов в сфере образования, что является принципиально важным в контексте практической значимости социологических исследований. Однако уже сегодня можно говорить о тенденциях, которые определяют исследовательский фокус, методологию и методы в социологии образования сегодня и будут определять их в будущем:

1. Массовизация высшего образования, рост количества университетов и студентов. Как следствие – экстенсивное развитие и новых форм, и содержания образования, потребность в поиске эффективных методов и подходов к их изучению.

2. Влияние общества знания на новые требования к специалистам с высшим образованием.

3. Неравенство в доступе и получении высшего образования, проблемы социальной стратификации студенчества. Исследования свидетельствуют, что современное распределение материально-статусных характеристик студенчества является тревожным признаком того, что институт высшего образования в условиях кризисного состояния украинского общества перестает выполнять функцию социальной интеграции. А ведь именно благодаря данному социальному институту в развитых странах выходцы из различных слоев населения получают равные возможности для дальнейшего продвижения вверх по иерархичной системе общества, активно включаясь в процессы вертикальной мобильности.

4. Новая динамика рынков труда и институциональная трансформация высшего образования (влияние новых технологий, необходимость постоянного обновления высокоспециализированных профессиональных знаний, новых форм их трансляции и использования в обучении).

5. Развитие непрерывного образования, изучение возможностей, ограничений и перспектив новых нетрадиционных провайдеров образования, анализ их конкурентных отношений с вузами.

6. Мультикультурализм, интернационализация высшего образования (интернационализация учебных программ, наполнение их международными дисциплинами для облегчения кросс-культурной коммуникации, проблематика глобального развития, программы, которые позволяли бы получать несколько дипломов, курсы, рассчитанные на иностранных студентов).

7. Новые аспекты профессиональной деятельности преподавателей, их социальное самочувствие, адаптация к новым принципам и условиям деятельности, порожденные новыми векторами социально-экономического и культурного развития социума. В этом контексте исследованию подлежат изменения в содержании и формах деятельности преподавателей, условия преподавания и научно-исследовательской деятельности, мотивационно-смысловая сфера деятельности, изменение функций преподавателя и др.

8. Организационно-управленческие проблемы образовательной сферы, которые стимулируют исследования образовательных структур в условиях рыночной экономики, конкуренции за ресурсы и студентов, их новые функции и задачи деятельности, модели и технологии управления ими, инновационные модели взаимодействия студентов и преподавателей, демократическое общение в современной системе образования, превращение студентов в «академических граждан» с соответствующими правами и свободами.

9. Участие высшего образования в политической и общественной жизни страны. Образовательные структуры выступают сегодня как агенты политической социализации, выполняют функцию гражданской и политической компетенции студентов, интеллектуальной экспертизы политических решений и проектов.

Исследование этих и других аспектов развития образования определяет необходимость поиска адекватных, эффективных исследовательских методологий и методов.

Выводы

1. Методология социологических исследований системы образования тесно связана с образовательными моделями, реализуемыми в обществе в тот или иной период его развития. Она также определяется состоянием социологической науки в конкретный период

времени. Существуют приоритетные направления изучения проблем образования в тот или иной период развития общества. Так, в 60–70-е годы XX века особенно актуальными были исследования социально-профессиональных ориентаций молодежи, студенчества, влияния высшей школы на развитие социальной структуры общества. В 80–90-е годы анализировались проблемы эффективности подготовки специалиста. Социологические исследования в этих направлениях выявили противоречия между потребностями общества и качеством подготовки специалистов, противоречия на стыке высшей школы и средней, высшей школы и практической работы выпускников и т. д. Исследования начала XXI века показывают, что слабым местом продолжает оставаться подготовка студента к реальной практической деятельности в своей профессиональной сфере.

2. Основными направлениями макросоциологических исследований в образовании являются: проблемы реформирования и государственной политики в образовании, вопросы социальной мобильности посредством образования, качество образования и т. д. Изучение этих и других направлений позволяет осуществлять поиск оптимальных решений в системе взаимоотношений образования с другими сферами жизнедеятельности общества.

3. В рамках микросоциологического подхода социологи изучают субъекты образовательной системы: социальные группы учащихся, преподавателей, сотрудников, управленцев и т. д. Они отличаются друг от друга по своим интересам, ценностям, поведению. Социологические исследования позволяют выделить указанные особенности и осуществлять эффективное управление системой образования в специфических условиях функционирования изучаемых объектов.

4. С методической точки зрения, принципиально важным является обоснование метода сбора социологической информации, определяемое их познавательными возможностями и методологией исследования. Как считают специалисты, сегодня в исследованиях следует расширять использование качественных методик.

В целом, система образования является комплексным феноменом, социологические исследования которого носят системный характер и решают как теоретические, так и эмпирические задачи. Конкретные социологические исследования в сфере образования являются

залогом его эффективного развития. Они дают возможность определить взаимосвязь системы образования с другими социальными институтами, показать роль образования в воспроизводстве социальной структуры и развитии общества, определить новейшие тенденции совершенствования системы образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : [коллектив. моногр.] / Валентина Астахова, Елизавета Подольская, Екатерина Михайлева. – [Saarbrucken] : Lap Lambert Academic Publishing, 2013.

2. Бакиров В. С. Університети і суспільство : монографія / В. С. Бакиров. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 272 с.

3. Жизненные пути молодого поколения / науч. ред. М. Х. Титма. – Таллин, 1983; Социально-профессиональная ориентация молодежи / науч. ред. М. Х. Титма. – Тарту, 1973.

4. Количественные методы в социологических исследованиях проблем трудоустройства и выбора профессии / В. Н. Шубкин, В. И. Артемов, Н. Р. Москаленко и др. // Количественные методы в социологических исследованиях / под ред. А. Г. Аганбегяна, В. Н. Шубкина. – Новосибирск, 1964; Шубкин В. Н. Социологические опыты / В. Н. Шубкин. – М., 1970.

5. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х. : Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна (1994–2013 pp.).

6. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2004.

7. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.; Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем (первый опыт становления и развития в Украине). – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.; Инновационный поиск продолжается... (из мирового опыта становления непрерывного образования) : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.

8. Пилипенко В. Українська соціологія сьогодні: дослідження основних сфер життєдіяльності суспільства / В. Пилипенко. – Л. : ЗУКЦ, 2012. – 326 с.

9. Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда (по материалам социологического исследования

2010 года) / Нар. укр. акад.; [сост.: В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 60 с.

10. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

11. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования: социологический анализ. – Х., 1983. – 215 с.; Формирование социальной активности специалиста в вузе. – Х., 1985. – 71 с.; Методологические и методические проблемы социологических исследований социальной активности личности. – Х., 1987. – 80 с.

12. Соціологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2008.

13. Тимошенко И. В. Человек, институты и рынки в системе образования : монография / И. В. Тимошенко. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 468 с.

14. Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография / [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с.

15. Филиппов Ф. Р. Всеобщее образование в СССР. Социологические проблемы / Ф. Р. Филиппов. – М., 1976.

16. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти : монографія / В. В. Чепак. – К. : Вид-во ТОВ «Геопринт», 2011. – 304 с.

17. Черноволенко В. Ф. Престиж профессий и проблемы профессиональной ориентации молодежи / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – К., 1979.

18. Щудло С. А. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / С. А. Щудло. – Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

19. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоят особенности конкретно-социологических исследований проблем образования на современном этапе?

2. Какие факторы оказывают влияние на исследовательские стратегии в социологии образования?

3. В чем состоят особенности методологии социологических исследований проблем образования? Каковы эти особенности на современном этапе развития отечественного образования?

4. Какие проблемы в системе образования ставятся в центре исследований при макросоциологическом подходе, а какие – при микросоциологическом? Приведите примеры.

5. Назовите основные направления исследований в системе образования.

6. Какие методы используются при изучении сферы образования? Приведите примеры.

7. В чем состоят особенности методики в социологических исследованиях проблем образования?

Темы реферативных сообщений

1. Актуальные направления конкретных социологических исследований в сфере образования.

2. Достоинства и недостатки количественных методик в социологии образования.

3. Достоинства и недостатки качественных стратегий в социологических исследованиях проблем образования.

4. Субъекты образовательного пространства Украины: особенности социологического изучения.

5. Возможности использования данных КСИ в сфере образования.

Темы для дискуссионного обсуждения

1. Нужны ли традиции в методологии и методике социологических проблем образования или они мешают увидеть новые ракурсы проблемы и ее решения?

2. Нужно ли четко разграничивать проблемы образования, исследуемые социологией и другими науками (например, педагогикой, экономикой, психологией и др.)?

ГЛОССАРИЙ

Адаптация социальная – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент **А. с.** – согласование самооценок, притязаний и ожиданий субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды.

Академия – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в отдельной определенной отрасли знаний и производства, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром в сфере своей деятельности, имеет высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения.

Бакалавр – образовательно-квалификационный уровень специалиста, который может быть достигнут в вузе или колледже только на основе полного общего среднего образования. Степень **Б.** предполагает углубленную общеобразовательную подготовку, функционально и профессионально ориентированные умения, знания для решения профессиональных задач в определенной области экономики, промышленности, науки, техники, культуры.

Болонская декларация – подписана в 1999 году в Болонье представителями органов власти, отвечающими за высшее образование в 29 европейских странах. Этой декларацией определено три основные цели стран-участниц: международная конкурентоспособность, мобильность и спрос на рынке труда.

Болонский процесс – процесс интеграции европейского высшего образования с целью повышения его конкурентоспособности. Начало **Б. п.** положила Сорбоннская декларация, которая была подписана в Сорбонне 25 мая 1998 года.

Вертикальная мобильность в образовании – связь между всеми ступенями образования, благодаря которой учащиеся и студен-

ты могут переходить без потерь времени от низших к высшим уровням образования.

Виды и типы учебных заведений – деление всей сети учебных заведений в соответствии с различными критериями: формой финансирования (государственные и негосударственные), уровнем подготовки (общие и специальные), отношением к религии (светские и религиозные), прочие.

Воспитание – процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. **В.** реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность». **В.** всегда представляет собой культивирование в индивидуе человеческих качеств, усвоение научно-познавательной, художественной и непременно нравственной культуры, что ориентирует личность на безусловные ценности добра, истины и красоты.

Высшее образование – уровень образования, достигнутый личностью в высшем учебном заведении в результате последовательного, системного и целенаправленного процесса освоения содержания обучения, который основывается на полном общем среднем образовании и завершается присвоением определенной квалификации по итогам государственной аттестации.

Высшее учебное заведение – субъект образовательной деятельности, который функционирует с целью удовлетворения образовательных потребностей личности, общества и государства. Главными задачами являются: осуществление образовательной деятельности определенного направления, обеспечивающей подготовку специалистов соответствующих образовательно-квалификационных уровней и соответствующей стандартам высшего образования; осуществление научной и научно-технической, творческой, искусствоведческой, культурно-воспитательной, спортивной и оздоровительной деятельности; обеспечение выполнения государственного заказа и договоров на подготовку специалистов с высшим образованием; осуществление подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Гимназия – общеобразовательное учебное заведение, обеспечивающее получение общего среднего образования повышенного уровня, развитие индивидуальных творческих способностей, формирование интеллектуальной, высококультурной личности.

Глобализация – многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы общественного бытия, в том числе на сферу образования. Это связано с процессами становления транснационального образования, международных гарантий качества образования, региональной и межрегиональной кооперации образовательных систем и мн. др. **Г.** имеет экономический, политический, культурный и технологический аспекты. Процессы **Г.** диктуют сегодня миру не просто обновление содержания образования в масштабах всей планеты, а полную смену образовательной парадигмы.

Государственная образовательная политика – система действий по реализации в обществе утвержденной органами государственной власти и одобренной общественным мнением концепции образования. В Украине на сегодняшний день такой концепцией является «Национальная доктрина развития образования». **Г. о. п.** как система действий конкретизируется в совокупности специальных образовательных государственных и негосударственных (которые поддерживаются государством) программ. Выделяются следующие направления реализации **Г. о. п.**: 1) основные ценности и цели, на которые ориентированы эти действия; 2) основные механизмы достижения целей **Г. о. п.**; 3) основные участники реализации **Г. о. п.**; 4) основные нормы поведения и пути обеспечения согласия между участниками реализации **Г. о. п.**

Гражданственность – состояние сознания, духовно-моральная ценность, мировоззренческо-психологическая характеристика человека, обусловленная его государственной самоидентификацией, осознанием принадлежности к конкретной стране.

Гуманизация образования – направленность всего образовательного процесса на человека, его благо, развитие его задатков, формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его

потребностей в знаниях, замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической; смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека.

Гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования с целью формирования личностной зрелости обучаемых. Предполагает включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин, а также насыщение всех учебных дисциплин гуманистическим смыслом. Содержание гуманитарного образования формируется на основе современных достижений широкого круга гуманитарных наук – истории, философии, культурологии и социально-экономических – социологии, экономики, политологии, правоведения, психологии и педагогики. Оно ориентировано на формирование у молодежи необходимых для современной жизни качеств личности и системы ценностей:

- гуманистических, определяющих отношение к правам человека, уважение к достоинству личности;
- социокультурных, определяющих отношение к науке, культуре, образованию, этике, морали;
- социальных, позволяющих адекватно ориентироваться в политической структуре современного общества, формировать правовую и экономическую культуру;
- экологических, воспитывающих гуманное отношение к природной среде.

Дисциплина – 1) отрасль научного знания; учебный предмет; 2) определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации.

Доступность образования – одна из ключевых проблем современного образования, в первую очередь высшего, один из ведущих приоритетов государственной политики в сфере образования. Расширение сети высших учебных заведений, превращение высшего образования из избирательно-селективного в массовое, при одновременном повышении стандартов качества обучения и его стоимости,

обострили проблему доступности качественного общего и профессионального образования. **Д. о.** является комплексным понятием и включает в себя такие направления, как: доступность для детей и молодежи с особыми потребностями; доступность для одаренной и талантливой молодежи; доступность для проживающих в отдаленных от образовательных центров регионах; доступность для социально незащищенных категорий населения.

Евроинтеграция образования – собирательное название процессов, получивших активное развитие в системе высшего образования европейских стран в конце 80-х годов XX – в начале XXI в. Суть **Е. о.** – формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, расширение доступа к европейскому образованию, расширение мобильности преподавателей и студентов, принятие сопоставимой системы высшего образования с выдачей узнаваемых во всех странах Европы приложений к дипломам. **Е. о.** нашла свое отражение в так называемом Болонском процессе.

Европейская система перезачета кредитов (ECTS) – разработана как способ улучшения признания образования для обучения за границей. Она является инструментом, гарантирующим прозрачность и позволяющим устанавливать связи между учебными заведениями, расширять возможности выбора для студентов.

Единое образовательное пространство – принцип организации территории, в которой государством и общественными организациями обеспечивается унифицированный уровень(ни) (стандарт) образования. Чтобы система образования могла обеспечивать необходимое единство образовательного пространства, она должна строиться на следующих принципах: целостности; интегративности; коммуникативного взаимодействия внутри системы; информационной доступности; объединения образовательных ресурсов; адаптивности; ориентации на развитие и саморазвитие всех участников образовательного процесса; открытости социуму. Формирование и развитие **Е. о. п.** требует создания ряда условий: определение стратегии развития и на ее основе – специфики образования с учетом рынка труда, запросов социума, возможностей сети образовательных

учреждений; обеспечение усвоения государственных и региональных стандартов, на основе определенных методологических подходов и принципов; воспитание гражданских качеств, развитие социальной компетентности; обеспечение преемственности между ступенями образования, медико-социально-педагогического сопровождения при переходе от одной ступени к другой; создание возможностей для реализации способностей, склонностей, интересов учащихся разного возраста посредством оптимизации сети образовательных учреждений разных типов; формирование системы непрерывного развития профессиональной компетентности педагогов, повышение эффективности научно-методической и иной помощи педагогам и педагогическим коллективам.

Индивидуальный учебный план студента – перечень содержательных модулей, которые сформированы на основе образовательно-квалификационной программы подготовки и структурированной логической схемы подготовки с учетом индивидуальных потребностей студентов.

Инновации в образовании – включают в себя качественное изменение структуры и содержания образовательных программ, форм и методов организации учебного процесса, системное, комплексное применение инновационных технологий. Инновационные процессы в образовании осуществляются посредством инноваций-модернизаций (направленных на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса) и инноваций-трансформаций (направленных на обеспечение исследовательского характера учебного процесса; формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях; развитие опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций). В результате должна сформироваться современная образовательная система, которая представляет собой единство: новых образовательных технологий; новых экономических механизмов в сфере образования; новых методов и приемов преподавания и обучения; новых организационных структур и институциональных форм в области образования.

Инновационность – способность к инновациям, то есть к таким явлениям, которых не было на предыдущей стадии развития, но которые появились на данной стадии и нашли себе место в общей совокупности института образования. **И.** может проявляться либо в результате внутренних процессов в системе образования как способность к изобретениям и нововведениям, либо как реакция на воздействие внешних факторов.

Инновационные риски в сфере образования – это определенные социальные угрозы или проблемы, в неявном виде присутствующие в инновационной педагогической практике; проблемы, которые могут сказаться на качестве образования в ближайшем будущем, но которые в то же самое время могут быть предотвращены.

Институт (лат. *institutum* – установление, обычай, учреждение) – термин, употребляемый для обозначения определенного класса организаций (образовательных, научно-исследовательских, проектных и конструкторских), цели которых обращены в будущее – проектирование, получение образования, исследовательская деятельность. Институт образовательный – высшее учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в определенной отрасли науки, производства, образования, культуры и искусства, проводит научную и научно-производственную деятельность, имеет высокий кадровый и материально-технический потенциал.

Институт социальный – исторически сложившаяся, устойчивая форма организации совместной деятельности людей, реализующих определенные функции в обществе, главная из которых – удовлетворение конкретных социально-экономических и культурных потребностей. Каждый **И. с.** характеризуется наличием цели деятельности, конкретными функциями, обеспечивающими ее достижение. Наиболее фундаментальными **И. с.** являются экономические (собственность, обмен, деньги, хозяйственные объединения), политические и правоохранительные (государство, партии, другие общественные организации, органы внутренних дел, суд, армия), институты,

действующие в духовной сфере (наука, образование, искусство, средства массовой информации, моральные нормы, общественное мнение).

Институциализация, институционализация – 1) образование стабильных образцов социального взаимодействия, основанного на формализованных правилах, законах, обычаях, ритуалах; 2) правовое и организационное закрепление сложившихся в обществе форм поведения, отношений и т. д.; 3) образование института.

Интеллигенция – общественный слой людей, профессионально занимающихся высококвалифицированным умственным, творческим трудом и обычно имеющих соответствующее, как правило, высшее образование. Общественная функция **И.** заключается в создании, развитии и распространении культуры. Понятию **И.** нередко придают и моральный смысл, видя в ней воплощение высокой нравственности и демократизма. С развитием научно-технической революции растет значимость **И.**, усложняется ее профессионально-квалификационная структура. В ее состав входят научная, инженерно-техническая **И.**, деятели культуры (литературы, искусства и др.), специалисты просвещения, информации, здравоохранения, аппарата управления. Можно разделять также **И.** на городскую и сельскую, по сферам занятости (производственную и сферы услуг), по степени творческого характера труда, уровню квалификации и т. д.

Интернационализация образования – представление всем государствам и их гражданам равных прав на пользование образовательными услугами в любой точке земного шара.

Информальное образование – категория, предложенная Б. С. Гершунским, под которой подразумевается один из действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе непрерывного образования через повседневную жизнедеятельность человека (общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д.). В качестве источников знания и опыта выступают в этом случае семья, улица, ближайшее окружение, СМИ.

Информационная культура – на уровне личности: совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. **И. к.** является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. На уровне общества – способность общества эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций; применять передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий.

Исследование – вид систематической познавательной деятельности, важнейший способ научного познания, направленный на выявление природы и сущности, характера, особенностей изучаемого объекта, определение опосредующих его объективных и субъективных факторов, получение новых знаний и информации. В науковедении обычно выделяют два уровня исследований – эмпирический и теоретический, которые по сути своей и целям различаются конкретно-прикладным и аналитическим характером. Любое **И.** обязательно строится на определенных методологических подходах и использует соответствующие поставленным целям методы получения достоверных научных знаний.

Исследование социологическое – исследование социальных объектов, отношений, процессов, направленное на получение новой информации и выявление закономерностей общественной жизни на основе теорий, методов и процедур, принятых в социологии.

Качество образования – это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания. Здесь можно выделить три группы характеристик: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования. Это совокупность свойств и характеристик образовательного

процесса и его результатов, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности в знаниях, умениях и навыках (или компетенциях) отдельных граждан, предприятий и организаций, общества и государства в целом.

Квалификация – уровень развития способностей человека, позволяющий выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. **К.** определяет объем теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет человек, является его важнейшей социально-экономической характеристикой. Скорость освоения **К.** зависит от соответствия характера и содержания выполняемых работ склонностям человека. В достижении высокого уровня **К.** большое значение имеет обоснованный выбор профессии, которому способствует организация профессиональной ориентации.

Колледж – относительно новый для Украины тип средних специальных учебных заведений, обеспечивающих повышенный уровень подготовки специалистов среднего звена на основе интеграции общего среднего, среднего специального и высшего образования. Этот тип средних специальных учебных заведений может иметь одну или несколько смежных профессий, ориентированных на конкретную область производства социальной или культурной сферы, а обучение в нем может осуществляться на двух ступенях: а) подготовка специалистов со средним специальным образованием; б) подготовка специалистов повышенного уровня квалификации с компонентом высшего. Колледжи готовят специалистов среднего звена с завершением общеобразовательной подготовки, и их окончание дает право поступления в вуз. В высших колледжах можно получить первую (бакалаврскую) степень высшего образования.

Компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. **К.** можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность, готовность к риску.

Компетенция – 1) круг полномочий, предоставляемых законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Понятие **К.** чаще всего применяется для обозначения образовательного ресурса, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами и средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды; как мотивированная способность, готовность действовать. **К.** выступает в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности.

Компетенция образовательная – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности по отношению к объектам реальной действительности. Предлагается трехуровневая иерархия **К. о.**: ключевые, общепредметные и предметные. Перечень ключевых **К. о.** включает в себя: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования. В ключевых **К. о.** получают взаимосвязанное воплощение компоненты общепредметного содержания образования.

Консерватория – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в области культуры и искусства – музыкальных исполнителей, композиторов, музыковедов, преподавателей музыкальных дисциплин, проводит научные исследования, является ведущим центром в сфере своей деятельности, имеет высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения. Обучение в консерватории предполагает всестороннюю теоретическую и практическую подготовку музыкантов к профессиональной исполнительской и педагогической деятельности.

Контроль социальный – способ саморегуляции социальной системы, обеспечивающий упорядоченное взаимодействие ее компонентов (индивидов, групп, общностей, отношений между ними, их деятельности и т. п.) посредством нормативного регулирования. **Основа К. с.** – это совокупность норм и ценностей, которые навязываются индивиду или группе извне – со стороны общества в лице его полномочных представителей (государственных служащих) и обладают принудительной силой, а также система санкций, применяемых в целях осуществления этих норм и ценностей.

Кредиты ЕСТ8 – числовой эквивалент оценки, предназначенной для разделов курса с целью охарактеризовать учебную нагрузку студента, необходимую для их завершения.

Кризис высшего образования – состояние, когда существующие средства и механизмы достижения целей становятся неадекватными, в результате чего возникают непредсказуемые ситуации и проблемы, для преодоления которых нужны новые модели мышления и действий. Сущность кризиса высшего образования в Украине в начале нового тысячелетия характеризуется отсутствием общего подхода к его модернизации, аморфностью его целей и, как следствие, спорадическими попытками применить тот или иной опыт развитых стран. Кризисные явления в отечественном высшем образовании обусловлены не только социально-экономическими проблемами, но и объективными общемировыми тенденциями развития системы образования. Прежде всего, это изменение функций образования, которое становится массовым и перестает быть просто способом подготовки специалистов для разных сфер жизнедеятельности. В связи с этим на первое место выходит проблема качества образования и его *содержания*. В условиях *глобализации* обостряется конкуренция, в том числе и в сфере высшего образования. Динамика изменений в области технологий, информации, знаний обуславливает проблему подготовки студента к самостоятельному обучению и использованию информации в повседневной деятельности. **К.** высшего образования проявляется в методологическом устаревании научно-познавательных средств обучения, в неадекватности нравственного воспитания. Бессистемность огромного потока

информации в рамках отдельных дисциплин, специальностей углубляет тенденции к формированию «мозаичной культуры».

Лицей – это профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающее завершение общего среднего образования повышенного уровня на заключительной ступени с профессиональной профильной подготовкой по направлениям и специальностям высшей школы. Они создаются, как правило, при высших учебных заведениях или на базе научных учреждений, культурных центров, средних школ, располагающих необходимым кадровым и учебно-материальным потенциалом.

Личностно ориентированное обучение – вид обучения, направленный на развитие целостных социальных свойств учащегося и включение индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Магистр – образовательно-квалификационный уровень личности, которая на основе степени бакалавра получила полное высшее образование, приобрела специальные умения и знания, достаточные для выполнения профессиональных задач и обязанностей (работ) инновационного характера определенного уровня профессиональной деятельности, предусмотренной для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности.

Магистратура – ступень высшего профессионального образования, следующая после бакалавриата, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению; система и форма подготовки специалистов с законченным высшим образованием (по специальности бакалавр) в течение 1–2 лет, с защитой дипломной работы или магистерской диссертации. Степень магистра предусматривает более глубокое освоение теории по выбранному профилю и подготовку студента к научно-исследовательской деятельности по выбранному направлению. Диплом магистра, как и диплом бакалавра, признается в большинстве стран мира, дает возможность перевода из вуза в вуз, а также признается зарубежными работодателями.

Маркетинг образования – вид деятельности, направленный на изучение стратегии и тактики взаимоотношений субъектов рынка образовательных услуг, образовательных учреждений, организаций-потребителей, личностей обучающихся, посреднических структур, которые производят, продают, покупают и потребляют образовательные услуги.

Массовизация образования – общемировая тенденция роста численности студентов в 70–80-е годы XX века в развитых странах Европы и Америки. В Украине тенденция перехода к массовому высшему образованию сохранится еще как минимум в ближайшее десятилетие в силу укоренения в общественном сознании необходимости получения высшего образования для достижения успеха как в профессиональной деятельности, так и в жизни вообще. Кроме того, в последней четверти XX века сменились социальные функции высшего образования. Оно стало минимумом, необходимым для профессиональной и социальной карьеры, допуска в значимые общественные коммуникации.

Методика преподавания – частная дидактика, совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач. На основе изучения разных форм взаимодействия преподавания и учения в обучении конкретному учебному предмету **М. п.** разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий. Эти системы воплощаются в содержании образования, раскрываемом в программах и учебниках; реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения.

Методы и методики социологического исследования системы образования – разновидность способов познания, исследования явлений природы и общественной жизни с целью построения и обоснования системы знаний в области системы образования; а также многообразие средств адаптации общетеоретических и методологических принципов социологического исследования к уникальным особенностям конкретной исследовательской ситуации или какому-

либо классу таких ситуаций, к специфике решаемых исследователем задач, к особенностям изучаемого предмета и объекта, к организационно-экономическим особенностям системы образования.

Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

Методы обучения нетрадиционные (инновационные) – система методов, которая базируется на следующих принципах: радикальной трансформации ролевой структуры учебного процесса: учащийся – не объект, а активный субъект процесса обучения; индивидуализации процесса обучения и воспитания с учетом личностных особенностей обучаемых; коренного пересмотра характера подачи и усвоения учебной информации: организация занятий в интерактивном режиме; создания ситуаций, моделирующих реальные события профессиональной деятельности будущего специалиста; значительного повышения удельного веса самостоятельной работы учащихся как в аудитории, так и во внеаудиторное время; привития навыков и потребности к обучению в течение всей жизни, обеспечивающему адаптацию специалистов к изменениям конъюнктуры на рынке квалифицированного труда и высокую конкурентоспособность; широкое использование технических средств обучения: аудио-, видео- и компьютерной техники, мультимедийных программ; внедрение диагностических (проверяющих объем и качество знаний, умений и навыков) и обучающих (с включением правильных ответов для самопроверки) текстов на базе компьютерных технологий; выработку навыков использования электронных ресурсов информации: работа с электронными учебниками, поиск, отбор и анализ информации в сети Интернет; дистанционное обучение, предусматривающее стабильную обратную связь с помощью компьютерной техники.

Модель образования либеральная – впервые установлена древними греками. Принципы обучения, по Платону, – это свобода призвания, игровое обучение, принцип воспитывающего обучения.

Либеральная теория гуманистически ориентирована и использует в качестве единицы отсчета меру культурной насыщенности человеческой личности и ее деятельности. Отличительной чертой является ориентация на потребности развития личности. Образование носит элитарный и антропоцентрический характер. Цель образования – развитие интеллекта, духовного потенциала человека.

Модель образования утилитаристская – разработана на стыке философской и экономической мысли, оказала большое влияние на развитие английской системы образования в XIX в. Ее сторонники защищали постулат Я. Коменского о том, что образование необходимо всем, настаивали на расширении системы образования и превращении образования в универсальное и народное. Социальная функция университетов заключается в проведении научных изысканий и обучении в различных областях науки. Понятие экономической пользы утилитаристы связывали с прогрессом науки и внедрением ее достижений в промышленность. Формируется ориентация на прикладной характер образования, на социальный заказ, на удовлетворение потребностей научно-технического прогресса. Эти тенденции проявляются сегодня в том, что человек *мыслящий* уступил место человеку *делающему*.

Модернизация образования – представляет собой комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это, по сути, фронтальный пересмотр основных принципов функционирования образовательной системы.

Научная школа – коллектив единомышленников, разрабатывающих жизненно важные для общества научные проблемы под руководством известного в данной области исследователя, имеющего теоретические и практические результаты своей деятельности, признанные в научных кругах и сфере производства.

Научные кадры – ученые, которые по основному месту работы и в соответствии с трудовым договором профессионально занимаются

научной, научно-технической, научно-организационной или научно-педагогической деятельностью и имеют соответствующую квалификацию независимо от наличия ученой степени или ученого звания.

Неформальное образование – любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. **Н. о.** играет важную роль в обучении детей и взрослых, не имеющих возможности посещать школу. Примерами **Н. о.** являются: общинные учебные центры, группы грамотности для взрослых, обучение трудовым навыкам, профессиональная подготовка прямо на рабочем месте, курсы обществоведения и непрерывного образования молодежи и взрослых в развитых и развивающихся странах, высшее неформальное образование. Основные отличия неформального образования от формального: обучение с учетом потребностей, связь с практикой, гибкие программы, гибкое расписание с возможностью выбора места проведения занятий.

Неявное знание (от англ. *tacit knowledge*) – скрытое, имплицитное, периферийное знание (в отличие от явного – центрального или фокального, т. е. находящегося в фокусе знания). Неявные знания могут включать навыки, культуру и компетенции, присущие людям, но не осознаваемые ими. Они могут быть переданы и получены двумя способами: через обучение (как демонстрацию определенных действий) и через личный опыт (как наблюдение за определенными действиями, их копирование, запоминание).

Нормы социальные – предписания того, как надо правильно вести себя в обществе; социально одобряемые или/и законодательно закрепленные правила, образцы, стандарты, регулирующие поведение людей. Нормы можно разделить на два основных вида: правовые нормы (формально закрепленные в различного рода законодательных актах) и нормы морали (неформальные нормы, функционирующие в виде общественного мнения). Главным инструментом в системе норм морали является общественное порицание (осуждение) или общественное одобрение.

Образование – 1) совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях; 2) социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества.

Образование непрерывное – организация и осуществление образования по принципу, который способствует обеспечению последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления. **О. н.** предполагает интегрирование всех его ступеней и видов (дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное) в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний на протяжении всей жизни человека.

Образовательная парадигма – разнообразные проявления сложившегося в обществе подхода к обучению, его целям, устоявшихся взаимоотношений учителя и ученика. Каждая историческая эпоха вырабатывает собственную **О. п.**, которая является «порождающей моделью», идеальной структурой организации воспитательного и обучающего процесса. Основными содержательными вопросами при определении специфических черт той или иной эпохальной **О. п.** являются: чему, как и с какими целями обучают и воспитывают человека в данное время.

Образовательная политика – совокупность теоретических принципов и практических мер, разрабатываемых и реализуемых государством в сфере образования. Включает следующие компоненты: осмысление социального заказа на образование, связанного с образовательными потребностями и интересами личности, семьи, общественных и государственных структур и выражающегося в повышении интеллекта, профессиональной и духовной культуры нации, ее вклада в мировое развитие; определение принципов, целей и идеалов образования для каждого конкретно-исторического этапа развития страны, в которых отражаются конкретные потребности человека, общества и государства, воплощенные в различных научно-

технических, экономических и социально-культурных программах, включая программы образования новых поколений, подготовки необходимых кадров, переподготовки и дальнейшего образования взрослых; учет внутренних причин, ресурсов и резервов развития образования, в качестве которых выступают педагогические потребности и интересы, сознательное отражение которых служит основой для построения идеальных моделей образования; выявление и обоснование стратегических направлений развития образования.

Образовательная среда – подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, целостность специально организованных педагогических условий развития личности. **О. с.** может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий. Данная среда не существует вне общих социокультурных условий, она выполняет двойственную нагрузку – по трансляции ценностных детерминант общей социокультурной среды и по изменению (формированию) данной среды.

Образовательные уровни (степени) высшего образования – младший бакалавр, бакалавр, магистр, доктор философии, доктор наук.

Обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; деятельность по формированию знаний, умений, навыков. **О.** выполняет центральную функцию в умственном развитии и подготовке учеников к труду. Содержание **О.** обуславливается развитием наук и социального опыта человечества; методы и формы – возрастными и индивидуальными особенностями учителя, потребностями общества и школы передать воспитанникам максимум знаний и умений с минимальными затратами и в исторически короткое время. Основным результатом **О.**, которое начинается с раннего детского возраста и продолжается на протяжении всей жизни человека, как в виде организованного образования, так и путем самообразования (общего, политехнического, профессионального и др.), является перманентное развитие и воспитание человека.

Общее среднее образование – образование, получаемое в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, профессионально-технических училищах, техникумах и колледжах. Основными задачами этой ступени школьного образования являются не только обучение чтению, письму и счету, но и воспитание и развитие личности ребенка, овладение им первоначальными знаниями о природе, обществе и человеке, основанными главным образом на культурно-историческом материале своей родной местности; навыками учебной и общетрудовой деятельности, культурой речи, межличностных отношений; основами личной гигиены и здорового образа жизни.

Парадигма воспитания – совокупность тех идей и представлений о воспитании, которые более или менее целостно характеризуют как существующие тенденции в воспитании, так и дальнейшее их развитие. **П. в.** во многом зависит от социального заказа общества, теоретической и методической вооруженности воспитателей, а также от тех традиций общества, которые сложились в этой сфере и во многом характеризуют облик как воспитателей, так и воспитуемых.

Педагогика – наука об обучении и воспитании подрастающих поколений. Основным источником познания закономерностей обучения и воспитания является изучение и обобщение педагогического опыта.

Педагогика авторитарная – основана на беспрекословном подчинении власти педагога. В ее основе лежат принципы субординации, монологизма и контроля. Преподаватель выступает как руководитель, регулирующий свое влияние на аудиторию и ее поведение, как основной источник информации, как контролер внешней деятельности на соответствие установленным нормам. Главными личными качествами преподавателя являются: воля, авторитарность, организованность, четкость, строгость. Преподаватель полностью возлагает на себя ответственность за обучение и воспитание студента. Студент выступает как интеллектуальный исполнитель, впитывающий информацию преподавателя и не подвергающий ее сомнению. Авторитарный стиль деятельности учителей зачастую приводит к демотивации обучения, снижению самооценки, замедлению развития

интеллекта и познавательных способностей обучаемого, пассивности и безынициативности, снижению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Педагогика гуманистическая – направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в конце 50-х – в начале 60-х гг. XX века в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Главная цель воспитания в русле **П. г.** – самоактуализация личности. Организационно-методические рекомендации **П. г.** разрабатываются, в частности, в концепции «слитного обучения» в начальной школе (Дж. Браун, США и др.), которая ставит целью слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, а также по линии «недирективного обучения» (К. Роджерс), задачей которого является помощь учащимся в осознании особенностей собственной личности, своего отношения к миру. Идеи гуманистической педагогики легли в основу педагогики сотрудничества.

Педагогика критическая – модель решения социально-трансформационных проблем через социально-педагогическую практику, противостоящую тенденциям дегуманизации. Идеи **П. к.** распространились с конца XX века в связи с тенденцией трансдисциплинарности и политизации современного гуманитарного знания, усиления внимания к вопросам эмансипации на уровнях личности и социума, переосмысления отношений «Я и общество», «Я и другой». **П. к.** – это создание условий для социальной трансформации через конституирование студентов как политических субъектов, которые осознают свою историческую, расовую, классовую и гендерную принадлежность. По мнению П. Фрейре, само образование призвано мотивировать студентов бороться за человеческую свободу и эмансипацию, а учебный план и педагогическая практика – содержать потенциальную возможность отрицать существующий порядок и заменить отношения подчинения отпором.

Повышение квалификации – вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств

работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью.

Послевузовское профессиональное образование – часть непрерывного образования и образования взрослых. Предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Оно может быть получено в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре, создаваемых в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

Последипломное образование – специализированное усовершенствование образования и профессиональной подготовки личности путем углубления, расширения и обновления ее профессиональных знаний, умений и навыков или приобретения другой специальности. **П. о.** создает условия для непрерывности и преемственности образования и включает: **переподготовку** – приобретение другой специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта; **специализацию** – приобретение личностью способностей выполнять определенные задания и особые обязанности в рамках специальности; **расширение профиля** (повышение квалификации) – приобретение личностью способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности; **стажировку** – приобретение личностью опыта выполнения заданий и обязанностей определенной специальности.

Преемственность образовательных программ – согласование программ общего и профессионального образования, сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ (учебных планов) на основе государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования, стыковка образовательных программ различных специальностей и уровней (степеней) образования.

Профессионально-техническое образование – вид образования, непосредственным образом связанный с потребностями производства, с оперативной и сравнительно быстрой формой включения

молодых людей в жизнь. Оно непосредственно осуществляется в рамках крупных производственных организаций или государственной системой образования.

Профессионально-техническое учебное заведение – это учебное заведение, которое обеспечивает реализацию потребности граждан в профессионально-техническом образовании, овладении рабочими профессиями, специальностями, квалификацией, соответствующей их интересам, способностям, состоянию здоровья. Сегодня в Украине существуют такие типы профессионально-технических учебных заведений: профессионально-техническое заведение соответствующего профиля, профессиональное училище социальной реабилитации, высшее профессиональное училище, профессионально-художественное училище, художественное профессионально-техническое училище, высшее художественное профессионально-техническое училище, училище-агрофирма, высшее училище-агрофирма, училище-завод, центр профессионально-технического образования, учебно-производственный центр, центр подготовки и переподготовки рабочих кадров, учебно-курсовой комбинат, учебный центр и другие типы учебных заведений, которые дают профессионально-техническое образование.

Реформа образования – система планомерно реализуемых мероприятий, инициированная и контролируемая соответствующими органами управления, объединенная единой программой, направленная на совершенствование существующего механизма функционирования сферы образования, ее содержательного наполнения и используемых форм в соответствии с требованиями трансформирующегося общества. В контексте евроинтеграционных процессов задачи реформирования системы образования в Украине направлены на обеспечение соответствия уровня и качества образовательных услуг европейским стандартам путем децентрализации системы управления образованием, расширения автономии учебных заведений, совершенствования системы их финансирования, внедрения системы контроля качества образования. Так, в новом законе «О высшем образовании» от 01.07.2014 г. устанавливаются уровни и ступени высшего образования, научные степени и порядок их присвоения в соответствии

с европейскими стандартами. Особое внимание уделяется вопросам качества образования, в связи с этим на законодательном уровне формируются такие контролирующие структуры, как Национальное агентство по качеству высшего образования и независимые учреждения оценивания и обеспечения качества высшего образования.

Самообразование личности – вид свободной познавательной деятельности личности, направленный на становление образовательного потенциала, накопление, систематизацию и обновление знаний. Осуществляется по индивидуально выработанной программе. Иницируется, направляется, регулируется, контролируется самой личностью. В современных условиях реализуется, главным образом, через самообразовательное чтение в определенной системе и последовательности. **С. л.** – основной метод продолжения образования, обогащения и обновления системы знаний, полученных в общеобразовательной и профессиональной школе. Оно является составной частью процесса самовоспитания, самосовершенствования личности и выступает средством становления и развития интеллектуальной, нравственной, профессиональной, политической, правовой, эстетической и других видов культуры личности. В зависимости от направленности интересов личности выделяют: профессиональное, правовое, художественно-эстетическое, этическое, экономическое и другие виды самообразования личности.

Саморазвитие – одна из форм самодвижения систем, имеющая позитивную (прогрессивную) направленность. Источник **С.** – внутренние противоречия, присущие субъекту. Одно из свойств человека – изменять в прогрессивном направлении свой внутренний мир, формализовать и развивать навыки, умения, способности, вырабатывать индивидуально и социально необходимые социальные свойства и качества. **С. личности** осуществляется как в неосознанных формах (подражание, психологическое заражение, игра, стихийная адаптация и др.), когда индивид не задается целью изменить себя собственными усилиями, так и в осознанных – самоконструирование, самосозидание, самосовершенствование, в основе которых лежит целеполагающая деятельность особого рода.

Самореализация личности – всесторонняя актуализация и осуществление внутреннего, присущего человеку потенциала и смысла жизни в одной или многих сферах социальной деятельности, через раскрытие способностей и воплощение целей, планов, программ с пользой для себя и в интересах общества.

Система – это предмет, явление или процесс, состоящий из качественно определенной совокупности элементов, которые находятся во взаимных связях и отношениях, образуют единое целое и способны во взаимодействии с внешними условиями своего существования изменять свою структуру. Существенными чертами любой системы являются целостность и интеграция.

Система образования – исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Охватывает учреждения дошкольного воспитания, образовательные, профессиональные (начальные или профессионально-технические средние) и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, внешкольные и культурно-образовательные учреждения.

Скрытая учебная программа (*hidden curriculum*) – особая структура и стиль обучения, подбор знаний и элементов образовательной среды, оказывающих на обучающегося незаметное воздействие и заставляющих его (возможно, в ущерб естественным склонностям) принимать настойчиво рекомендуемую обществом социальную роль. Скрытый куррикулум обнаруживает себя в воздействии, оказываемом образованием на процесс социализации, в культурном опыте, инвестируемом в личность обучающихся. Посредством скрытого куррикулума передается повседневный опыт общения (взаимодействия, коммуникации), который прочно и надолго закрепляется в практиках (бывших) учеников.

Социализация – все процессы освоения социального способа существования, приобщения к культуре как социально контролируемого целенаправленного воздействия на индивида (воспитание, с помощью которого человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни в качестве равноправного члена общества через усвоение и активное воспроизводство социальных норм, ценностей, образцов поведения, социальных ролей, социально-психологических установок, обычаев, традиций, коллективных представлений, верований и т. д.), так и стихийные, спонтанные процессы, жизненные обстоятельства, влияющие на становление и развитие личности.

Социальный институт образования – признаками его являются: социальные функции обучения и воспитания, подчиняющиеся общественным потребностям; наличие общественно выработанных форм образовательных учреждений, их организация и положение в обществе, а также определенных лиц, осуществляющих функционирование данного института, их статус в обществе; наличие регулятивов по функционированию данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, то есть сознательно поставленных целей, законов, определяющих деятельность учреждений, права и обязанности лиц, реализующих эти права и обязанности, методы образовательной деятельности (методы обучения, воспитания), материально-технические средства (экономическую базу).

Социология образования – отрасль социологического знания, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому. Объект социологии образования – это сфера образования, то есть та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией. Предметом социологии образования является изучение закономерностей функционирования

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

Социология самообразования – отрасль социологического знания, предметом которой является самообразование как системное явление: вид свободной познавательной деятельности личности; индивидуальная и социальная потребность (ценность); средство социализации и индивидуализации, саморазвития и самореализации личности; структурный элемент, подсистема, метод образования; его место и роль (социальные функции) в структуре образа жизни, системе жизнедеятельности социальных групп, общностей и общества; социальная детерминация самообразования, социальная регуляция и социальное управление этим феноменом; взаимодействие самообразования как вида социального конструирования и творчества с социальными институтами образования и науки; уровни, виды, типы, характер реализации самообразования как способа накопления, систематизации и обновления знаний; динамика самообразовательной активности различных групп населения.

Стандарты образовательные – цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, закрепленные в особых нормативных документах. В Украине **С. о.** определены в Национальной доктрине развития образования. Учебные планы, программы и учебники основываются на стандартах содержания образования, раскрывают и детализируют их. Процесс стандартизации представляет собой осознанное установление упорядоченных диагностических требований к образованию вместо мнимых и неявных.

Структура образования – совокупность образовательных учреждений, ориентированных на различные образовательно-квалификационные уровни. В Украине **С. о.** включает: дошкольное образование; школьное образование, общую среднюю школу; профессионально-техническое образование; высшее образование; последипломное образование; аспирантуру; докторантуру; самообразование. Соответственно установлены такие образовательные уровни: начальное общее образование; базовое общее среднее образование,

профессионально-техническое образование; высшее образование. В свою очередь, в структуре высшего образования, согласно Закону Украины о высшем образовании, выделяют следующие уровни: начальный уровень (короткий цикл с присуждением степени «младший бакалавр»), бакалаврский, магистерский, образовательно-научный (доктор философии) и научный (доктор наук) уровни.

Студент – лицо, которое в установленном порядке зачислено в высшее учебное заведение и обучается по дневной (очной), вечерней или заочной, дистанционной форме обучения с целью приобретения определенных образовательного и образовательно-квалификационного уровней.

Студенчество – социально-демографическая группа, состоящая из молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. Существенная социальная черта С. – его близость по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции. Этим же определяется и внутренняя неоднородность С. не только по социальному происхождению, национальности, демографическим признакам, но, прежде всего, по чертам профессионального облика, близким к чертам соответствующих отрядов специалистов. Непродолжительное пребывание в этой группе (4–5 лет) является одной из форм социального перемещения и служит своего рода ступенькой перехода молодежи из различных социальных групп в профессиональные группы работников умственного труда высшей квалификации.

Техникум (училище) – высшее учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, института, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам младшего специалиста, имеет необходимый кадровый потенциал и материально-техническую базу.

Университет (классический университет) – многопрофильное высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов высшего образования по широкому спектру естественных, гуманитарных, технических и других направлений науки, техники

и культуры по образовательно-профессиональным программам всех уровней, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром, способствует расширению научных знаний и осуществляет культурно-просветительскую деятельность среди населения, имеет развитую инфраструктуру научных и научно-производственных предприятий и организаций, высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения такой деятельности.

Учебно-научно-производственный центр – качественно новая форма подготовки высококвалифицированных работников и специалистов. Его главными задачами являются: формирование общей культуры обучающихся; самоопределение личности, создание условий для ее самореализации; соблюдение закона о правах детей, принятого ООН; предоставление учащимся оптимальных возможностей для получения широкого общего образования; подготовка специалистов по массовым профессиям производства; овладение иностранными языками, а также навыками в области механизированной обработки информации; получение прибыли от практической деятельности Учебного центра для дальнейшего развития материально-технической и социальной базы.

Учебный план – нормативный документ, определяющий график учебного процесса, перечень, последовательность и время изучения учебных дисциплин, формы учебных занятий и сроки их проведения, а также формы проведения итогового контроля.

Формы обучения – это единство содержания учебного предмета и взаимодействия обучающего и обучаемого при решении дидактических задач. Формы организации обучения классифицируются по разным критериям: по количеству обучаемых (индивидуальные формы обучения, микрогрупповые, коллективные, массовые); по месту обучения (классные (аудиторные), внеклассные (внеаудиторные), заочная форма, экстернат, дистанционное обучение); по дидактическим целям (формы теоретического обучения (лекция, факультатив, конференция), комбинированного или смешанного обучения (урок, семинар, консультация, домашняя работа), практикумы и т. д.).

Фундаментализация образования – переориентация содержания обучения от простого запоминания материала к воспитанию способности к самообучению, к конструктивной деятельности в тех сферах в первую очередь, которые определяют научный и технический прогресс цивилизации, к навыкам модернизационного мышления и действий. **Ф. о.** необходимо осуществлять на основе принципа «опережающего развития» в контексте интегрированной, фундаментальной научной картины мира, вместо которой мы сегодня имеем множество научных образов (знаний). **Ф. о.** направлена на развитие личности, которая может и стремится брать на себя ответственность, профессионально самоутверждающейся, обладающей инновационным образом мышления. Широкое понимание **Ф. о.** включает в себя, в первую очередь, выработку навыков и умений самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределенности, в критических и стрессовых ситуациях.

Ценностные ориентации – предпочтения личности, позволяющие ей ранжировать объекты по степени значимости. Они могут выступать в качестве побуждающих символов к достижению определенных целей, вследствие чего приобретать функцию регуляторов социального поведения. Ценности – общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных принципов.

Цивилизация – собственно социальная, отличная от кровнородственной и традиционно-этнической, форма организации целостности общественной жизни, характеризующаяся всеобщей связью индивидов, их первичных базисных общностей в процессе воспроизводства и перераспределения общественного богатства, обеспечивающего ее существование и прогрессивное развитие. Определенная ступень общественного развития, составляющая сущность всемирной истории и характеризующаяся только ей присущими индивидуальными чертами, прежде всего уровнем развития материальной и духовной культуры. Современная цивилизация, следующая за дикостью и варварством, включает в себя три наиболее значимых этапа: доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный (технотронный). Каждый новый цивилизацион-

ный виток в развитии человечества с неизбежностью порождает свои глобальные проблемы, характерные для данного этапа, выявляет специфику их проявления и решения в различных регионах планеты.

Школа – среднее учебное заведение, призванное обеспечить систематические знания, умения и навыки, необходимые для продолжения общего и начала профессионального образования, включения личности ребенка в жизнь общества, а также развитие ее творческих качеств и воспитание национального самосознания и общечеловеческой морали. На этой ступени выявляются типологические характеристики личности, развиваются способности, интересы, качественные ориентации. Диагностика этих качеств, а при необходимости их активная коррекция призваны помочь самовыражению учащегося, выбору им направления своей дальнейшей учебной или трудовой деятельности.

СПИСОК ПЕРСОНАЛИЙ

Андрущенко Виктор Петрович (1949) – доктор философских наук, профессор, действительный член (академик) АПН Украины, член-корреспондент НАН Украины, заслуженный деятель науки и техники Украины, ректор Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, председатель Наблюдательного совета Института высшего образования АПН Украины, президент Ассоциации ректоров педагогических университетов Европы, вице-президент Восточно-европейской академической сети университетов, первый вице-президент Украинской академии политических наук, почетный профессор Днепрпетровского национального университета имени О. Гончара, Харьковского национального педагогического университета имени Г. Сковороды, Пряшевського педагогического университета (Словакия) и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Автор более 450 научных работ, среди которых 12 индивидуальных и около 45 коллективных монографий, учебников, учебных пособий для студентов высших учебных заведений. В. П. Андрущенко является главным редактором журналов «Высшее образование Украины», «Практическая философия», «Человек и политика», «Генезис», «Научный журнал университета имени М. П. Драгоманова», членом редколлегии журналов «Президент», «Гуманитарное образование», «Память веков». В. П. Андрущенко присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки и техники Украины» (1997); награжден орденами «За заслуги III степени» (2004), «За заслуги II степени» (2008), Почетной Грамотой Верховной Рады Украины (2002, 2003, 2009 гг.), Нагрудным знаком «Знак почета» Киевского городского председателя, орденами и медалями церковных (духовных) и общественных организаций, Почетными грамотами Министерства образования и науки, Министерства внутренних дел Украины, Академии педагогических наук Украины, Государственного комитета по делам молодежи и туризму, Всеукраинского общества «Просвіта» имени Т. Г. Шевченко, Общества «Знание Украины».

Астахова Валентина Илларионовна (1935) – украинский социолог, доктор исторических наук, профессор, ректор ХГУ «НУА» (1991–2011 гг.), крупнейший специалист в области социологии образования и проблем формирования интеллектуального потенциала общества. В 1981 году в МГУ им. М. В. Ломоносова защитила докторскую диссертацию на тему «Закономерности формирования и развития социалистической интеллигенции», большая часть которой посвящена проблемам образования. Является автором идеи создания Народной украинской академии – первого в Украине учебно-научного комплекса непрерывного образования, который она возглавила в 1991 году. Являлась разработчиком Концепции и перспективного плана развития НУА на период 2006–2020 гг., Комплексной целевой программы гражданско-патриотического воспитания студентов и школьников, Концепции усовершенствования и развития системы подготовки по специальности «Социология» и многих других. Вице-президент Всеукраинского и президент Восточно-украинского отделения Ассоциации учебных заведений негосударственной формы собственности Украины. Почетный член Социологической ассоциации Украины. Член Специализированного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций в Харьковском национальном университете им. В. Н. Каразина. Основатель и руководитель научной школы «Формирование интеллектуального потенциала общества на рубеже веков». В настоящее время работает над проблемами реформирования образовательной системы Украины и организации воспитательной работы в вузе. Автор значительного числа монографических изданий, посвященных проблемам образования, среди которых: «Советская интеллигенция и ее роль в социальном прогрессе» (1976), «Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине» (1994), «Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант» (1999), в которых раскрывается инновационный подход к анализу образования как процесса, социального института и важнейшего канала социальной мобильности. В многочисленных научных статьях и публикациях В. И. Астаховой также рассматриваются вопросы гуманизации, демократизации и автономизации системы образования, эффективности и специфики функционирования

ее различных форм. Научные и педагогические достижения В. И. Астаховой отмечены многими наградами и почетными званиями. Среди них ордена Княгини Ольги III степени (1997) и Княгини Ольги II степени (2004), Почетная грамота Верховной Рады Украины «За особые заслуги перед украинским народом», звания Заслуженный работник образования Украины (1990), «Отличник образования Украины» (2003), Почетный гражданин г. Харькова.

Астахова Екатерина Викторовна (1959) – украинский историк, доктор исторических наук, профессор, ректор ХГУ «НУА» с 2011 г., член специализированного ученого совета, член общественного гуманитарного совета Харьковской облгосадминистрации. Специалист в области истории образования, проблем формирования кадрового потенциала высшей школы. В настоящее время работает над проблемами: управления качеством в системе высшего образования; кадровой политики и кадровой работы в условиях «непрерывки»; формирования, развития, укрепления культурно-образовательной среды учебного заведения; формирования имиджа учебного заведения и использования социальных сетей в его развитии и укреплении; организации взаимодействия вуза с бизнес-обществом; фандрейзинговой составляющей в деятельности учебного заведения внебюджетного финансирования. Активно разрабатывает вопросы, связанные с трансформацией социальных функций высшей школы, развития системы высшего образования; проблемы активизации познавательной деятельности учащихся. Имеет более 250 научных публикаций, посвященных этой проблематике, среди которых: «Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях», монография «Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития». Принимала участие в ряде проектов и программ USAID (1997, 2000 гг.); CEUME, УАРМБО; в реализации проектов в рамках программы Темпус (159327–TEMPUS–1–2009–1–AT–TEMPUS–SMGR (2009-4929/001-001 «E-internationalization for collaborative learning»), Международного фонда «Відродження», Международного фонда «Русский мир», Немецкого издательства LAP Lambert Academic Publishing GmbH & CO.KG; в исследовательских проектах ХГУ «НУА»: «Студент XXI века», «Педагогические династии»,

«Ректорский корпус харьковских вузов», в эксперименте по становлению и развитию комплекса непрерывного образования. Руководит подготовкой научных работ студентов, магистров, аспирантов. Ежегодно студенческие научные работы, выполненные под руководством профессора Екатерины Викторовны Астаховой, завоевывают призовые места на региональном и городском конкурсах НИРС. Научная и педагогическая деятельность проф. Е. В. Астаховой отмечена наградами, среди которых: Почетное звание «Отличник образования Украины» (1999); Почетный знак Ассоциации учебных заведений Украины негосударственной формы собственности «За розбудову освіти» (2003); Почетный знак Харьковского городского головы «За старанність» (2005); знак «За наукові досягнення» (2008), звание Почетного доктора философии в образовании (Висконсинский международный университет, 2008), Почетное звание «Лучший работник образования-2009» в номинации «Лиш храм збудуй», Почетный знак «За социальное партнерство» от президиума Центрального комитета профсоюзов работников образования (2011).

Бакиров Виль Савбанович (1946) – советский и украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, академик Национальной академии наук Украины, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, Президент Социологической Ассоциации Украины, член Коллегии Министерства образования и науки Украины, Государственной аккредитационной комиссии Украины, Аттестационной коллегии Министерства образования и науки Украины, Председатель Совета ректоров Харьковской области, Заслуженный деятель науки и техники Украины, почетный профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, почетный доктор Днепропетровского национального университета имени О. Гончара, Заслуженный профессор Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, Почетный гражданин города Харькова. С 1998 г. – ректор Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. Научные направления – общая социология, социология образования, политическая социология. Научные исследования ведет в отрасли

теоретико-методологических проблем образования и воспитания, культурных и институциональных изменений постсоветской Украины, тенденций развития университетского образования в контексте глобализационных и постиндустриальных вызовов. Результаты научных исследований опубликованы в более чем 130 научных работах, включая монографии и учебники. В последние годы научные исследования В. С. Бакирова сосредоточены на анализе роли классических университетов в интеллектуальном развитии общества, изучении особенностей классического университетского образования в контексте глобализационных вызовов. Широко известны научные работы В. С. Бакирова, посвященные коммуникативной парадигме развития университетской демократии, инновационным процессам в высшей школе, информационно-коммуникативным технологиям высшего образования. В. С. Бакиров входит в редакционные коллегии многих научных журналов, в том числе «Universitates. Наука и просвещение», «Социология: теория, методы, маркетинг», «Высшее образование Украины», «Политический менеджмент», «Психология и общество», «Новый коллегийум», «Образование региона: политология, психология, коммуникации». Награжден орденом Ярослава Мудрого V степени, медалью Национальной академии наук Украины «За научные достижения», золотой медалью Академии педагогических наук Украины имени К. Д. Ушинского и высшим знаком Болгарской Академии наук – золотой медалью Марина Дринова на ленте, знаками отличия Министерства образования и науки Украины «За научные достижения», «Отличник образования Украины», «Петро Могила».

Бауман Зигмунт (1925) – британский социолог польского происхождения. Профессор Университета Лидса; известен благодаря своим исследованиям Холокоста и постмодернистского консумеризма. В сферу его научных интересов входят глобализация, антиглобализм/альтерглобализм, модерн, постмодерн, модернизи. С 1954 по 1968 год работает в Варшавском университете. С 1971 по 1990 год – профессор социологии в Университете Лидса. Работая в Великобритании, Зигмунт Бауман, уже в качестве мыслителя-постмодерниста, обрел мировое признание, оказывая значительное влияние на разнообразных авторов от новых левых до либералов. С конца 1990-х он является

одним из признанных теоретиков альтерглобалистского движения. Награды: Европейская премия Амальфи по социологии и социальным наукам (1990), Премия Теодора Адорно (1998). Труды: «Мыслить социологически», «Бауман З. Индивидуализированное общество», «Текущая современность», «Глобализация. Последствия для человека и общества».

Бек Ульрих (1944) – известный немецкий социолог и политический философ, профессор Мюнхенского университета и Лондонской школы экономики, автор концепций «рефлексивной модернизации» и «общества риска». Особую известность ему принесли работы по периодизации эпохи модернити и комплексному исследованию современной глобализации. Является основателем и главным редактором журнала *Soziale Welt*.

Белл Дэниел (1919–2011) – американский социолог и публицист, основатель теории постиндустриального (информационного) общества, преподавал социологию в Колумбийском (1959–1969), а затем в Гарвардском университете. Первая же крупная публикация Белла – книга «Конец идеологии» (1960) – создала ему репутацию одного из ведущих американских теоретиков в области социальных и политических наук. Белл возглавил так называемую «школу консенсуса» – либерально-центристское течение, доминировавшее в интеллектуальной жизни Америки 1950-х годов. Ключевым тезисом этой школы стало утверждение об исчерпанности традиционных политических идеологий. Коммунизму, фашизму и другим «программным» идеологиям Белл противопоставил либеральную приверженность умеренному социальному реформизму, свободному рынку и индивидуальным гражданским свободам. Себя он однажды описывал как «социалиста в экономике, либерала в политике и консерватора в культуре».

Белова Людмила Александровна (1951) – доктор социологических наук, профессор, Заслуженный работник образования Украины. Член постоянной комиссии облсовета по вопросам науки, образования, культуры, исторического наследия, духовности и национальных меньшинств, руководитель фракции Всеукраинского объединения

«Батьківщина». В 1996–1998 гг. – начальник отдела высшего образования управления образования Харьковской облгосадминистрации; 1998–2002 гг. – заместитель начальника управления образования и науки Харьковской облгосадминистрации; 2002–2005 гг. – начальник управления образования и науки Харьковской облгосадминистрации; 2005–2010 гг. – заместитель председателя Харьковской облгосадминистрации. В 2010 г. избрана депутатом Харьковского облсовета от ВО «Батьківщина». В настоящее время – заместитель председателя правления АО «Инвестор», профессор Харьковской национальной академии городского хозяйства, вице-президент областного благотворительного фонда «Ренессанс». Имеет знак «Отличник образования», благодарность начальника управления образования и науки Харьковской облгосадминистрации, почетное звание «Заслуженный работник образования Украины», Орден княгини Ольги II, III степени, знак «Петр Могила», отличие Министерства внутренних дел Украины – медаль «За предупреждение правонарушений», «Настоящий харьковчанин–2007» в номинации «Наука и образование».

Бергер Питер Людвиг (1929) – австрийский лютеранский теолог и социолог, живущий в США, представитель социально-конструктивистского направления в социологии. Известен благодаря своему труду «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания» (1966), который он написал совместно с Томасом Лукманом. Главные работы Бергера посвящены разработке феноменологической социологии знания, социологии религии, теории модернизации и развития стран «третьего мира», проблемам литературы, семьи и т. д. Социология знания Бергера в значительной степени обусловлена влиянием феноменологической социологии Шюца, символического интеракционизма Д. Г. Мида, социологической традиции Дюркгейма и М. Вебера. Проблемы модернизации, социального изменения и развития рассматриваются Бергером в работах «Бездомное сознание» (1973), «Пирамиды жертв» (1975), «Лицом к современности» (1977), «Капиталистическая революция» (1986), «В поисках Восточно-Азиатской модели развития» (1988). В результате контакта с «третьим миром» Бергер пришел к выводу о необходимости диалога с различными религиями.

Бернстайн Бэзил (1924) – профессор института образования Лондонского университета, более всего известен своими новаторскими исследованиями отношений между социальным классом и процессами усвоения и использования языка детьми как в кругу семьи, так и в школе. В последние годы сфера его исследований расширилась – он разрабатывает общую теорию взаимосвязи между классовыми отношениями, распределением власти, принципами контроля и коммуникационными кодами. Бернстайн опубликовал множество работ (в основном в виде статей), часть которых представлена в сборнике «Класс, коды и контроль».

Бестужев-Лада Игорь Васильевич (1927) – российский ученый, историк, социолог и футуролог, специалист в области социального прогнозирования и глобалистики. Доктор исторических наук, профессор. Заслуженный деятель науки РСФСР и РФ. Лауреат золотой медали Н. Д. Кондратьева 2001 года «за выдающийся вклад в развитие общественных наук». Автор нескольких десятков монографий и брошюр, свыше двух тысяч статей в периодических изданиях, а также ряда статей («Прогнозирование», «Прогностика», «Футурология» и др.) в третьем издании Большой советской энциклопедии. Изучает проблемы истории и теории социального прогноза, социальные проблемы молодежи. В своих работах развивает концепцию поискового и нормативного социального прогнозирования как особой разновидности научного предвидения. Теоретические основы и практические выводы по социальному прогнозированию И. В. Бестужева-Лады широко применяются в социологии образования. Освещая проблемы образования, акцентирует внимание на вопросах реформирования системы образования, развития высшей школы, перспектив образования в XXI веке. Работы, в которых рассматриваются проблемы развития образования: «Проблемы социального прогнозирования» (1978), «Прогнозное обоснование социальных нововведений» (1993), «К школе XXI века: размышления социолога» (1988).

Бирченко Елена Владимировна (1950) – кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой социологии ХГУ «НУА». Член Социологической ассоциации Украины. Специалист в области

рынка труда и занятости. В настоящее время работает над проблемами оптимизации процесса профессионального самоопределения выпускников вузов, формирования карьерного ресурса выпускников и возможностей влияния вуза на усиление конкурентных позиций будущих молодых специалистов на рынке труда. Под ее руководством ведутся социологические исследования по таким направлениям: карьера выпускников в системе показателей качества высшего образования; влияние внеучебной трудовой деятельности на процесс профессионального и личностного становления студента; высшая школа и бизнес: в поисках эффективного взаимодействия. Автор более 40 научных и научно-методических публикаций, в том числе: «Исследовательский и функциональный потенциал вузовских центров карьеры в формировании успешных стратегий трудоустройства выпускников», «Высшее образование и рынок труда: новые условия и новые запросы», «Карьерный рост выпускников в системе показателей качества высшего образования». Является одним из разработчиков Положения о лаборатории планирования карьеры, Программы непрерывной практической подготовки студентов и школьников НУА на 2005–2010 гг., Программы сопровождения выпускников НУА на 2010–2020 гг., Программы управления качеством учебного процесса, Программы «Работающий студент». Отмечена Знаком «Отличник образования Украины», Грамотой Министерства образования и науки Украины.

Будон Раймон (1934) – французский социолог, профессор методологии социальных наук в Сорбонне и Женевском университете, руководитель Центра социологических исследований Национального центра научных исследований, профессор университета Рене Декарта в Париже, автор книг и статей по проблемам методологии, социологии, социальной мобильности, социальных изменений, социологии образования, придерживается в основном позитивистского подхода к социальным фактам. Будон анализирует социальные процессы, происходящие в индустриально развитых странах, особенно такие, которые могут угрожать стабильности обществ, укладов. В частности, его беспокоит неравенство шансов социального продвижения в «элитарных» и «неэлитарных» слоях населения. Он связывает

это неравенство с неравенством доступа к образованию, особенно высшему. Причины неравноправного положения молодежи в сфере образования он лишь частично усматривает в классовой принадлежности. Выводы «социологии неравенства» Будона оптимистичны: большинство индустриальных обществ характеризуется, по его мнению, медленным, но неуклонным уменьшением неравенства шансов получения образования. Вследствие соответствующих реформ в этих обществах уменьшается, как он полагает, и общая жесткость социальной стратификации, происходит «либерализация», «демократизация» всей социальной системы. Состояние социального кризиса, в том числе кризис образования, засилие олигархии, неудачу институциональных реформ Будон рассматривает как некие «парадоксальные эффекты», побочные продукты действий отдельных индивидов и групп внутри обществ.

Бурдь Пьер (1930–2002) – французский социолог и философ, один из наиболее влиятельных социологов второй половины XX века. Автор тридцати пяти книг и четырехсот статей, Пьер Бурдь анализирует прежде всего механизмы воспроизводства социальных иерархий, подчеркивая важность культурных и символических факторов в этом процессе и критикуя тезис марксистских концепций социального воспроизводства о примате экономики. Он подчеркивает, что способность агентов, занимающих господствующие позиции, навязывать свои культурные и символические производства играет важную роль в воспроизводстве социальных отношений господства. Бурдь ввел понятие символического насилия, которое он определяет как способность навязывать как признание различных форм господства, так и незнание его механизмов, и, следовательно, легитимировать социальные формы господства.

Вебер Макс (1864–1920) – немецкий социолог, социальный философ, историк, основоположник понимающей социологии и теории социального действия. Наряду с фундаментальной разработкой социологической теории М. Вебер уделял внимание вопросам образования и его места в развитии общества. В социологических взглядах на образование исходил из разработанных им теорий социального действия и экономической рациональности. Исследовал

взаимосвязь образования и социального действия, подчеркивая, что в конечном итоге образование и наука призваны служить делу самосознания и познания реальных взаимосвязей между фактами, явлениями и процессами социальной жизни. Работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Наука как призвание и профессия» (переизд. в 1990 г.).

Герасина Людмила Николаевна (1956) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии Национальной юридической академии им. Ярослава Мудрого. Занимается проблемами социологии образования, социологии политики, социологии права, конфликтологии. В социологии образования разрабатывает вопросы реформирования образовательной системы, проблемы развития высшей школы. Имеет ряд монографических работ, посвященных этой проблематике: «Современная высшая школа в условиях реформирования образования» (1993), «Высшая школа: реформирование в демократическом обществе» (в соавт., 1998).

Гершунский Борис Семенович (1935) – академик Российской академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра российско-американских исследований «Образование и будущее». С 70-х гг. разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления педагогических исследований, обосновал основные направления и этапы разработки педагогических прогнозов, их методы и приемы. В сфере научных интересов – вопросы теории и практики непрерывного образования, ценностные аспекты образования, сравнительные исследования российского и американского менталитетов. Автор 270 научных и публицистических работ по проблемам социально-педагогического прогнозирования, философии образования, политологии.

Городяненко Виктор Георгиевич (1938) – украинский историк, социолог, доктор исторических наук, профессор. В социологии занимается изучением социальной структуры общества, проблемами молодежи, историографией и источниковедением социологии.

Разрабатывая проблемы историографии социологии, значительное место уделяет вопросам становления и развития социологии образования как отрасли социологического знания. Основные публикации по этой проблематике: «Историография социологии» (2000), «Социология образования в зеркале историографического знания» (2001).

Дарендорф Ральф Густав (1929–2009) – англо-германский философ, социолог, политолог и общественный деятель. Экспрезидент Немецкого Социологического Общества, член немецкого бундестага, парламентский государственный секретарь министерства иностранных дел, член Европейской Комиссии, директор Лондонской школы экономики и политических наук. Один из основателей университета Констанц и экс-член британской палаты лордов. Дарендорф – один из основных представителей концепции социального конфликта, резкий критик «односторонних», «утопических» концепций социального равновесия (гл. обр. функционалистских). Под влиянием позитивизма Дарендорф определяет социологию как «опытную науку, которая озабочена тем, чтобы открыть социальный мир нашему пониманию при помощи предложений, относительно правильности или ложности которых могут дать обязательное решение систематические наблюдения». Социология занимается поведением людей в точке пересечения общества и отдельного человека. Общество при этом понимается как любой вид социальной связи, от самой узкой до самой обширной, а также в смысле референтной группы. В каждой группе, каждом обществе люди выступают как носители определенных позиций. Каждой позиции принадлежит социальная роль, т. е. множество способов поведения, заданных носителю позиции в определенном обществе. Личные желания и мнения окружающих не столь важны. Суть социальных ролей состоит в принуждении отдельного человека, которое переживается им или как оковы его частных желаний, или как опора, дающая гарантии. Это принуждение подкрепляется системой социальных санкций, т. е. значимых поощрений конформного и наказаний отклоняющегося поведения.

Дьюи Джон (1859–1952) – американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм. Автор более

30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и другим дисциплинам. Цель воспитания, по Дьюи, – воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства. Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка предметом интенсивного воздействия многообразных факторов воспитания – экономических, научных, культурных, этических и пр. Важнейшим источником для педагогики как науки Д. Дьюи считал проверенный жизнью метод. В реформаторской педагогике Д. Дьюи выступил как наиболее яркий представитель философско-педагогического направления прагматизма с его трактовкой истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка. Школьное обучение, согласно Д. Дьюи, следует начинать с деятельности учащихся, имеющей общественное содержание и применение, и только позже подводить школьников к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления. Содержание обучения, таким образом, усваивается как побочный продукт в ходе исследования проблемной обучающей среды, организованной как логическая последовательность педагогических ситуаций. Подлинным образованием Д. Дьюи считал все ценное, вынесенное и пережитое из конкретных ситуаций, из специально организованного опыта, из «делания».

Дюмазедье Жофр Роже (1915) – французский социолог, с 1952 г. ведет научную и преподавательскую работу в Центре научных исследований в качестве профессора Института социальных наук о труде; с 1962 г. – профессор Сорбонны, позднее – университета Р. Декарта, руководитель группы в национальном Центре научных исследований и группы по социологии досуга в Центре социологических исследований, сотрудничает в Центре по изучению урбанизма.

Активно занимается общественной деятельностью: основатель фонда «Народ и культура», председатель постоянного комитета по исследованию досуга и моделей культурного поведения в Международной социологической ассоциации. Эмпирические исследования и их теоретический анализ привели Дюмазедье к мысли, что досуг, или свободное время, в жизни современного жителя развитых стран незначительно уступает рабочему времени и имеет тенденцию возрастать; а по ценности, предпочтительности, привлекательности – превзошел труд (многие люди предпочитают меньше зарабатывать, но иметь больше свободного времени). Как сфера жизнедеятельности общества досуг также вызвал развитие целых отраслей экономики, досуговой инфраструктуры. Современный досуг не является, как прежде, «приложением» к труду – отдыхом от него и подготовкой к нему. Самоценный, самодостаточный характер досуга сделал его «независимой переменной». Автономизация досуга, изменение жизненных ориентаций на досуг, особенно у молодежи, – свидетельство коренных изменений в образе жизни, наступления «цивилизации досуга».

Дюркгейм Эмиль (1858–1917) – французский социолог и философ, основатель французской социологической школы и структурно-функционального анализа. Наряду с Карлом Марксом и Максом Вебером считается основоположником социологии как самостоятельной науки. Он стал автором многочисленных лекций и публикаций, посвященных проблемам социологии знаний, образования, религии, права, а также вопросам морали, социальной стратификации и девиантного поведения. Дюркгейм ввел в научный оборот ряд популярных ныне терминов, в частности, «массовое сознание». Э. Дюркгейм изучал и социологические проблемы образования. При этом образование ученый рассматривал в тесном единстве с воспитанием. Давая оценку значимости образования для развития индивида, Э. Дюркгейм подчеркивал взаимосвязь воспитания и образования с социализацией индивида, считая, что эти процессы выступают ее средствами. Основные взгляды на социальные аспекты образования изложены в книге «Социология образования» (перевод, в 1996 г.).

Зверко Тамара Васильевна (1956) – кандидат социологических наук, доцент, декан факультета «Социальный менеджмент» ХГУ «НУА». Член Социологической ассоциации Украины. Специалист в области социологии образования и воспитания, социологии семьи. В настоящее время работает над проблемами: высшее образование Украины в условиях евроинтеграции; студент как активный субъект образовательного процесса; политическое лидерство. Автор более 50 научных публикаций, в том числе разделов в монографиях и статей в специализированных изданиях: «Європейські освітні норми у практиці вітчизняних ВНЗ», «Досуговые практики молодежи в контексте теории практик», «Проблемы ценностного выбора современного студенчества», «Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Вызовы времени». Приняла участие в исследовательских проектах: «Студент XXI века», «Роль молодежи в становлении гражданского общества в Украине», «Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда». Участвовала в разработке концепций и программ НУА: «Управление качеством учебного процесса в НУА», Концепция и программа воспитательной работы в условиях функционирования системы непрерывного образования, Модель выпускника ХГУ «НУА», Программа художественно-эстетического воспитания, Программа «Досуг», Концепции усовершенствования и развития системы подготовки по специальности «Социология». Награждена знаком «За розбудову освіти» Ассоциации учебных заведений Украины негосударственной формы собственности, Почетной грамотой МОН Украины. Отличник образования Украины.

Иллич Иван (1926–2002) – австрийский философ и социальный критик хорватского происхождения, придерживающийся левых взглядов. С 1942 по 1946 г. учился теологии и философии в Ватикане. Затем служил священником в Нью-Йорке. В 1961 основал Центр межкультурной коммуникации в Куэрनावеке, Мексика. Центр занимался подготовкой американских миссионеров для работы в Латинской Америке. Начиная с 80-х годов Иллич много путешествует по США, Германии и Мексике, преподает в Пенсильванском и Бременском университетах. В своих многочисленных книгах (напр.,

«Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир») критиковал различные стороны индустриального общества. Видел опасность в узурпации человеческих ценностей и знания различными специалистами и экспертами. На смену непосредственного влечения человека к удовлетворению своих немногочисленных и базовых потребностей пришло требование соответствовать установленным образцам потребления. Контролируется и навязывается не только то, что ты хочешь, но и как ты это получишь. Иллич находил примеры подобных отношений и распределения власти в образовании, медицине, энергопотреблении, гендерной системе.

Кастельс Мануэль (1942) – американский социолог испанского происхождения. Один из крупнейших социологов современности, специализирующихся в области теории информационного общества. Учился в Парижском университете у Алена Турена. В начале научной карьеры изучал проблемы урбанистики. Преподавал социологию в Высшей школе социальных наук (Париж, Франция). С 1979 года – профессор Калифорнийского университета в Беркли. В качестве приглашенного профессора читал лекции в крупнейших университетах мира. С 1984 г. неоднократно посещал СССР, а потом – Россию. На русский язык переведены работы «Информационная эпоха: экономика, общество и культура», «Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе», «Информационное общество и государство благосостояния: Финская модель».

Килпатрик Уильям Херд (1871–1965) – американский педагог, основоположник метода проектов. Стронник прагматической педагогики. Ученик и последователь Дж. Дьюи. Разработал педагогическую систему «экспериментализма», опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Килпатрик отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Он придавал ведущее место в обучении проектной деятельности. Отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчеркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребенка. Отвергая традиционную школу, предлагал строить учебный процесс как организацию

деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта. В 20–30-х гг. XX века в США в школе Е. Коллингса был осуществлен метод проектов У. Килпатрика. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

Коменский Ян Амос (1592–1670) – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы. Основные педагогические идеи: всеобщее обучение, идеи дисциплины, понятие школьного года, дидактические принципы, классно-урочная система. Коменский считал, что обучение нужно осуществлять в школе с помощью: общешкольного плана, классно-урочной организации, учебы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса. Дидактические принципы: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность. Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривал в неразрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. Коменский призывал давать всей молодежи широкое универсальное образование, считал необходимым связать всю образовательную работу с обучением языкам – сначала родному, потом латинскому – как языку науки, культуры того времени. В учебном методе, который Коменский толковал расширительно, самым существенным он считал порядок и естественность. Самый известный теоретический труд Коменского по педагогике – «Дидактика», т. е. общая теория обучения.

Кон Игорь Семенович (1928–2011) – советский и российский социолог, антрополог, философ, сексолог. Один из основателей современной российской социологической школы, популяризатор науки и просветитель. Кандидат исторических наук, доктор философских наук, профессор, академик Российской академии образования,

почетный профессор Корнелльского университета и Университета Суррея. Член ряда международных научных сообществ, среди которых Международная социологическая ассоциация, Международная академия сексологических исследований, Европейская ассоциация экспериментальной социальной психологии, Германское общество сексологических исследований. За почти полвека научной деятельности Игорь Семенович Кон успел внести весомый вклад в различные области научной деятельности: философия и методология истории, история социологии, этика, социальная психология и психология развития, теория личности, антропология и социология детства и юности, социология молодежи, сексология, гендерные исследования. И. С. Кон – автор более 60 книг и 300 статей (его работы переведены на множество иностранных языков), а также основатель ряда новых направлений в российском обществоведении.

Корниенко Вера Николаевна (1959) – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук, декан факультета заочно-дистанционного обучения ХГУ «НУА». Научные интересы связаны с проблемами попечительства, благотворительной деятельности, меценатства, гуманизации системы образования Украины. Работает над проблемой «Деятельность благотворительных организаций по гуманизации системы образования Украины (конец XX – начало XXI в.)». Имеет более 50 научных публикаций, в том числе: «Попечительство – институт образовательной политики: исторический аспект», «Эволюция благотворительной деятельности в образовании Украины: исторический аспект». Награды: Почетный знак «За розбудову освіти» Ассоциации учебных заведений Украины частной формы собственности, знак «Відмінник освіти України», Почетная грамота Министерства образования и науки Украины.

Кремень Василий Григорьевич (1947) – украинский ученый, государственный, политический и общественный деятель, президент НАПН Украины, академик НАН Украины, академик НАПН Украины. Иностраный член РАО. С мая 1998 по февраль 2002 – народный депутат Украины 3-го созыва, возглавлял подкомитет по профессиональному образованию Комитета по вопросам науки и образования. В 1999–2005 гг. занимал должность министра

образования и науки Украины. Президент Общества «Знание» Украины, президент Спортивного студенческого союза Украины, заместитель председателя Комитета по государственным премиям в области науки и техники, заместитель председателя Комитета по государственным премиям в образовании. В. Г. Кремень – автор более 800 научных работ по проблемам философии, социально-политического развития общества и педагогики. Главный редактор научно-теоретического и информационного журнала НАПН Украины «Педагогика и психология», председатель редакционной коллегии научно-практического журнала «Директор школы, лицея, гимназии», член редколлегий теоретического и научно-методического журнала «Высшее образование Украины», научно-практического журнала «Гуманитарные науки», социально-гуманитарного научного журнала «Человек и Политика», научно-педагогического журнала «Родная школа», научного журнала «Философия образования». За выдающиеся достижения награжден орденом «За заслуги» I, II и III степеней, Орденом князя Ярослава Мудрого V степени, Почетной грамотой Верховной Рады Украины, Почетной грамотой Кабинета Министров Украины, орденом Нестора-летописца. Удостоен Государственной премии Украины в области науки и техники, Международной премии им. Г. С. Сковороды, премии НАН Украины им. Н. И. Костомарова.

Лисовский Владимир Тимофеевич (1929–2002) – советский и российский социолог, член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, директор Научно-исследовательского института комплексных социальных исследований СПбГУ. Заслуженный деятель науки Российской Федерации (1998). Область научных интересов – социология молодежи и культуры. С 1993 года – член-корреспондент РАО по Отделению философии образования и теоретической педагогики.

Лукман Томас (1927) – немецкий социолог, профессор социологии университета в Констанце (ФРГ), ученик и последователь Альфреда Шюца, ведущий представитель феноменологического знания социологии, автор многих работ по социологии повседневности, социологии морали, один из известнейших социологов мира.

Макаренко Антон Семенович (1888–1939) – советский педагог и писатель, член Союза советских писателей. По поручению Полтавского Губнаробраз в 1920 г. создал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей в селе Ковалевка, близ Полтавы, в 1927–1935 гг. был одним из руководителей детской трудовой коммуны ОГПУ имени Ф. Э. Дзержинского в пригороде Харькова, в которых продолжил на практике воплощать разработанную им воспитательно-педагогическую систему. Выдающиеся достижения в области воспитания и перевоспитания молодежи (как из числа бывших беспризорников, так и из семей), подготовки к ее дальнейшей успешной социализации выдвинули Макаренко в число известных деятелей русской и мировой культуры и педагогики. Решением ЮНЕСКО (1988) признан одним из четырех педагогов (вместе с Джоном Дьюи, Георгом Кершенштейнером и Марией Монтессори), определивших способ педагогического мышления в XX веке.

Макларен Питер (1948) – представитель критической педагогики, марксистский исследователь, специализирующийся на социологии образования и критической этнографии. Его многочисленные работы (в том числе «Жизнь в школах: введение в критическую педагогику») переведены на 12 языков. В 1974–1979 году работал учителем в начальной и средней школе, приобретая опыт взаимодействия с детьми в процессе обучения. Закончил докторантуру в 1983 году. В 1985–1993 годах преподавал в Майямском университете, где совместно с Анри Жиру на основании либертарной педагогики и гуманистического марксизма разработал эпистемологию критической педагогики.

Маннгейм Карл (1893–1947) – родившийся в Венгрии немецкий и британский философ и социолог еврейского происхождения, один из создателей социологии знания. Согласно Маннгейму, задача социологии знания заключается в анализе социально-исторической обусловленности мышления – как теоретического, так и обыденного – и разработке учения о «внеэпистемических условиях знания». Анализируя марксистское понятие идеологии, он выделяет в нем два различных значения: «частичная» идеология проявляется там, где

имеет место более или менее осознанное искажение фактов, продиктованное социальными интересами субъекта; «тотальная» идеология отражает своеобразие всей структуры сознания целой социальной группы, класса или даже эпохи. С точки зрения Маннгейма, всего существуют два типа коллективных представлений: собственно идеологии – мышление господствующих социальных групп, и утопии – мышление угнетенных слоев. С помощью этих понятий Маннгейм пытается показать динамику в сфере идей, а главное – сделать социологию знания научным фундаментом политики и политического образования, формируя, таким образом, более прочные основания для демократии. Сочинения Маннгейма: «Проблема интеллигенции. Исследования ее роли в прошлом и настоящем», «О специфике культурно-социологического познания», «Диагноз нашего времени».

Матюшкин Алексей Михайлович (1927–2004) – психолог, академик Российской академии образования с 1993 г.; действительный член Академии педагогических наук СССР с 1985 г., доктор психологических наук. В 1983–1990 гг. – директор НИИ ОПП АПН СССР. Теоретически и экспериментально разрабатывал психологическую основу проблемности в обучении как фактора порождения познавательной мотивации, исследовательской активности. Сформулировал принципы психологической классификации и оптимальной последовательности проблемных ситуаций в процессе обучения, соотношения проблемных форм обучения, положения о диалоге и межличностных отношениях как факторах творческого развития личности, разрабатывал проблемы одаренности детей, развития профессионального мышления студентов.

Мид Маргарет (1901–1978) – американский антрополог. В 1925 году отправилась на полевые исследования в Полинезию, на Самоа, где собрала большой материал о процессе социализации детей и подростков. Исследовала отношения между различными возрастными группами в традиционных (папуасы, самоа и др.) и современных обществах (разрыв поколений), детскую психологию с позиций так называемой этнопсихологической школы. В работе «Взросление на Самоа» (1928) пришла к выводу об отсутствии конфликта поколений и трудностей социализации подростков в традиционном обществе.

Мид выделила три основных типа обмена знаний между взрослыми и детьми: постфигуративный – передача знаний от взрослых к детям; кофигуративный – получение детьми и взрослыми знаний преимущественно от своих сверстников; префигуративный – передача знаний от детей к взрослым.

Михайлева Екатерина Геннадиевна (1972) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор. Специалист в области социологии образования и элитологии. Защитила кандидатскую диссертацию на тему «Политическая элита посттоталитарного общества: социологический портрет (на примере Харьковского региона)» и докторскую диссертацию на тему «Интеллектуальная элита современного общества: особенности формирования и деятельностный потенциал». В настоящее время работает над проблемами жизнедеятельности элит в контексте трансформации социальной структуры современных обществ, над вопросами развития современного образования, отдельными аспектами методики проведения социологических исследований, вопросами менеджмента персонала. Является автором более 50 научно-методических работ, 150 научных публикаций, в том числе 2 авторских монографий, 15 разделов в коллективных монографиях. Соисполнитель исследовательских проектов: «Студент XXI века», «Роль молодежи в становлении гражданского общества в Украине», «Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда», «Моральные практики в современном вузе», «Управление персоналом в современной Украине: практики трансформации». Член правления Социологической ассоциации Украины. Награды: Грамота Президиума НАН Украины (2008), Почетная грамота Министерства образования и науки Украины (2009), Диплом XII областного конкурса «Высшее образование Харьковщины: лучшие имена» в номинации «Преподаватель гуманитарных дисциплин» (2010), Знак «За розбудову освіти» (2012).

Морен Эдгар (1921) – французский философ и социолог. В 1957 году стал одним из основателей философско-социологического журнала «Аргументы», основал и возглавил Центр исследований массовых коммуникаций. В 1960-е много работал и преподавал

в Латинской Америке, в Мексике создал Университет Эдгара Морена. Основные работы посвящены современной западной цивилизации, массовой культуре, месту интеллектуалов в нынешнем мире. Опираясь на идеи Жака Моно, Джона фон Неймана, Ильи Пригожина и др., развивает проект комплексной социологии, в центре которой – принципы непредопределенности, самоорганизации и диалогичности. Пионерскими стали введенные Мореном формы «социологической вылазки», группового, близкого к этнографическому обследованию и описания «одного случая» – «Коммуна во Франции: Метаморфозы Плезеве» (1967) и «Слухи в Орлеане» (1969), а также жанр социологического дневника («Калифорнийский дневник», 1970), использование фото- и кинодокументов в социологии (документальный фильм «Хроника одного лета», 1961). Сводный труд, обобщающий теоретические взгляды Морена, – шеститомный «Метод» (1977–2004).

Нечаев Валерий Яковлевич (1944) – российский социолог, доктор социологических наук, профессор, один из ведущих специалистов в области социологии образования. Исследуя эту отрасль социологического знания, значительное место уделяет проблемам определения предмета социологии образования, основным подходам к изучению образования как процесса и социального института, определению основных функций образования. Впервые рассматривает учебный процесс как социальную технологию. Основная работа по социологии образования: «Социология образования» (1992).

Нечитайло Ирина Сергеевна (1980) – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии ХГУ «НУА». Член Социологической ассоциации Украины. Сфера научных интересов: проблемы социологии образования, социологии знания, социального структурирования современного общества, социального неравенства и стратификации. Особое внимание уделяется изучению социализирующего потенциала учебного заведения и идентификационных процессов, протекающих в его образовательном пространстве, а также исследованию неявного знания, транслируемого в образовании, и скрытых учебных программ. Автор более 50 научных и научно-методических публикаций, среди которых: «Исследование роли

образования как фактора формирования социально-классовой идентичности (некоторые результаты глубинных групповых интервью)», «Механизм формирования гражданственности посредством высшей школы», «Понятие скрытой учебной программы: актуализация и концептуализация в проблемном поле социологии образования». Лауреат конкурса «Молодой человек года 2011» в номинации «Ученый года», лауреат конкурса «Лучший молодой социолог года 2011». Награждена Почетными грамотами за лучшие доклады на Пятой и Шестой международных научно-практических конференциях «Проблемы и перспективы трудоустройства выпускников высших учебных заведений» (Донецк, Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, 2010 и 2011 гг.).

Овакимян Ольга Сергеевна (1978) – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, заведующая Лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА». Член Социологической ассоциации Украины, специалист в области методологии и методов социологических исследований. Осуществляет научно-исследовательскую работу в рамках темы «Инновационный потенциал непрерывного образования: социологическое осмысление». Имеет более 40 научных и 15 методических публикаций, в том числе: «Социологическое осмысление преемственности как принципа развития образования», «Соціальні мережі як елемент інтерактивного віртуального середовища». Соисполнитель международных, региональных, общеакадемических исследовательских проектов «Long-life education: факторы становления в современном обществе», «Мотивы получения высшего образования», «Студент XXI века» и др.; участник конкурса на получение гранта Президента Украины для одаренной молодежи; соисполнитель проекта в рамках Всеукраинского конкурса по разработке методики и проведению опроса в отношении содержания учебников по истории Украины и Всемирной истории. Лауреат конкурса «Молода людина року – 2008» в номинации «Молодий науковець».

Осипов Александр Михайлович – доктор социологических наук, профессор Новгородского государственного университета. Сопредседатель Исследовательского комитета «Социология образо-

вания», член Правления Российской социологической ассоциации и Программных комитетов Всероссийских социологических конгрессов, председатель Новгородской региональной общественной организации «Общество содействия социологии и социальной работе», член-корреспондент Новгородского отделения Международной академии наук высшей школы, член редакционного совета журнала «Образование и общество». С 1999 по 2003 гг. – эксперт Европейского фонда образования. Область научных интересов: социологическая теория, социология образования, прикладная социология, социология молодежи и молодежная политика. Обладатель грантов Программы Fulbright (1995, 2003) и гранта Института «Открытое общество» (2002). Автор и редактор ряда известных учебных, научных и научно-популярных работ, в том числе: «Общество и образование», «Молодежь на пороге XXI века. Социальные проблемы», «Социология образования», «Университетское студенчество: образ жизни и здоровье», «Глобальная социология образования».

Панина Наталия Викторовна (1949–2006) – украинский социолог, доктор социологических наук, заведующая отделом Института социологии Национальной Академии наук Украины. С 1991 года работала в Институте социологии НАН Украины. В 1992 году начала в Институте социологии НАНУ разработку проекта и апробацию методики проведения социологического мониторинга социальных изменений в украинском обществе, который стал основным источником получения систематической социологической информации для представителей власти, научного сообщества и общественности Украины. По результатам мониторинга (1994–2006 гг.) опубликованы десятки монографий, сотни научных и публицистических статей. Под руководством Н. В. Паниной создан уникальный по уровню методикотехнической проработки архив социологических данных Института социологии НАНУ, разработаны организационно-методические основы создания Национального социологического архива Украины. В качестве ведущего исполнителя и эксперта Н. Панина участвовала во многих международных исследовательских проектах, сотрудничая со специалистами Института социологии РАН, ВЦИОМ (ныне Аналитический центр Ю. Левады), Институтов социологии Польской

и Венгерской АН, Кембриджского и Лондонского университетов, Джорджтаунского, Хартфордского и Нью-Йоркского (в Стони Брук) университетов, Иерусалимского университета, а также ряда научных учреждений ФРГ, Швейцарии, Голландии, Франции, Словакии. Во всех этих странах были опубликованы ее статьи и разделы в научных монографиях.

Парсонс Толкотт (1902–1979) – американский социолог-теоретик, глава школы структурного функционализма, один из создателей современной теоретической социологии. Президент Американской социологической ассоциации (1949), ее секретарь (1960–1965). В 1950–1970-е годы – крупнейшая фигура теоретической социологии, наиболее известный и влиятельный из американских социологов. Разработал общую теорию действия и, в частности, социального действия (структурный функционализм) как самоорганизующейся системы. В последней, которая задана набором функциональных проблем любой системы (адаптация, достижение цели, интеграция, поддержание образца), Парсонс аналитически вычленяет подсистемы социальной структуры, культуры, личности. Ориентации действующего лица (актера) описываются при этом с помощью набора стандартных (типовых) переменных. Этот теоретический язык Парсонс использовал для описания систем экономики, политики, права, религии, образования, для анализа семьи, больницы (и, в частности, психбольницы), школьного класса, университета, искусства, массмедиа, сексуальных, расовых и национальных отношений, социальных отклонений, а позднее – для построения неозволюционистской сравнительной социологии различных обществ, вовлеченных и продолжающих вовлекаться в универсальный процесс модернизации. Парсонс и его теория имели решающее значение для становления социологии в качестве академической дисциплины. Труды Парсонса переведены на многие языки, они составляют основу в изучении социологической теории и истории социологической мысли.

Пиаже Жан Вильям Фриц (1896–1980) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития. Основатель Женевской

школы генетической психологии, позднее Ж. Пиаже развил свой подход в науку о природе познания – генетическую эпистемологию.

Подольская Елизавета Ананьевна (1952) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой философии и гуманитарных дисциплин Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия». Специалист в области социальной философии и социологии образования, разрабатывает проблемы модернизации образования в условиях социокультурных трансформаций, аксиологии, методологии познания и преобразования социальных процессов. В настоящее время работает над проблемами развития непрерывного образования в Украине, разрабатывает методологические подходы к исследованию трансформационных процессов в образовательной среде в условиях глобализации и постмодернизации. Имеет более 250 научных публикаций, в том числе коллективные монографии «Освіта як чинник розвитку особистості в соціальному контексті» (під заг. ред. Є. А. Подольської. – Харків: Вид-во НФАУ; Золоті сторінки, 2002) и «Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве» (под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков: Изд-во НУА, 2010); разделы в монографии «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций» (под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2010).

Полани Майкл (также Поланьи; Михай Поланьи, 1891–1976) – английский физик, химик и философ. Наиболее известен своими работами по философии науки. Родом из Венгрии; с 1933 года жил в Великобритании. Представитель постпозитивизма, критик позитивизма. Автор концепции «личностного (или неявного, молчаливого) знания», которая изложена в работе «Личностное знание. На пути к посткритической философии».

Руткевич Михаил Николаевич (1917–2009) – известный российский и советский философ и социолог. Среди основных направлений научной деятельности – исследование процесса познания в его связи с научной практикой, диалектика объективных и субъективных факторов в развитии современных процессов общественной

жизни, социологические исследования социальной структуры общества, социальной мобильности, социологии молодежи и образования. Опубликовал свыше 400 научных трудов, в том числе 12 монографий, 2 учебника. В ходе научных исследований в 60–70-х годах развил теоретические положения о путях вхождения молодежи в жизнь и особенностях этих процессов в условиях системного кризиса 90-х годов. При этом подчеркивал особую значимость образования в этих социальных перемещениях. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, исследуя влияние образования на изменение социальной структуры общества. Основные работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Социальные перемещения» (в соавт., 1970), «Интеллигенция в развитом обществе» (1977), «Общественные потребности, система образования, молодежь».

Сидоренко Александр Леонидович (1949) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук Украины. Заслуженный работник образования Украины, награжден орденом «За заслуги» III степени, почетным отличием Харьковского облсовета «Слобожанская слава». Возглавлял облуправление образования и науки. С 2007 г. – директор Харьковского регионального центра оценивания качества образования. В социологии образования исследует проблемы частного образования, студенчества как субъекта образовательной системы, реформирования системы образования в современной Украине. Основные работы по проблемам образования: «Частное высшее образование: пути Украины в мировом измерении» (2000), «Проблемы реформирования высшего образования в Украине» (2000), «Соціологія освіти» (2000).

Смелзер Нейл Дж. (1930) – выдающийся американский социолог, профессор Калифорнийского университета, один из основателей современной американской социологии, автор работ по экономической социологии, теории коллективного поведения, теории социальных изменений. В 1995–1996 гг. президент Американской социологической ассоциации и Международной социологической ассоциации. С 1986 г. Смелзер был членом исполкома Международной социологической

ассоциации, а в 1991 году избран ее вице-президентом и председателем программного комитета XIII Социологического конгресса в 1994 г. Докторскую степень получил в Гарварде, более 30 лет он преподавал в Калифорнийском университете в Беркли, затем стал директором крупнейшего исследовательского центра в области социальных наук при Стенфордском университете. Он является членом редколлегий многих социологических журналов. Был редактором ведущего американского социологического журнала «Sociological Review», является членом Американской академии искусств и наук (The American Academy of Arts and Sciences, AAAS). В фундаментальной работе «Социология» (1988) Н. Смелзер показал особенности образования как социального института, проанализировал основные положения государственного и частного образования в системе образования в целом, рассмотрел специфику различных моделей образования, соотношение централизации и децентрализации в управлении образованием и поведением различных социальных групп в процессе образования, выделил основные социальные факторы, в той или иной степени влияющие на систему образования, подчеркивая при этом, что образование является первостепенным фактором, влияющим на мобильность личности.

Сокурянская Людмила Георгиевна – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, заместитель директора по научной работе Украинского института социальных исследований имени Александра Яременко. В 2007 г. защитила докторскую диссертацию «Ценностная детерминация становления социальной субъектности студенчества в условиях социокультурной трансформации». Является признанным специалистом в области социологии, социологической пропедевтики, аксиологии, социологии образования, имеет более 150 научных публикаций. Сокурянская Л. Г. – член Ученого совета Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина и Ученого совета социологического факультета, член специализированного совета по защите докторских диссертаций, член экспертной комиссии Департамента аттестации кадров Министерства образования и науки

Украины. Сокурянская Л. Г. является главным редактором научного онлайн-издания «Социология будущего: научный журнал по проблемам социологии молодежи и студенчества», ответственным секретарем редколлегии Вестника Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы», членом редколлегии «Украинского социологического журнала», журнала «Украинский социум», сборника научных работ «Методология, теория и практика социологического анализа современного общества», научного издания по социологии Института социологии Люблинского католического университета (Польша), вице-президентом Социологической ассоциации Украины, председателем Харьковского регионального отделения САУ, членом Общественного гуманитарного совета Харьковской областной государственной администрации.

Сорокин Питирим Александрович (1889–1968) – русско-американский социолог и культуролог. Представитель интегрального направления в социологии, автор теорий социальной стратификации и социальной мобильности, разрабатывал проблемы социокультурной динамики. Основой социологического анализа Сорокин считает социальное поведение, социальное взаимодействие индивидов, которое он рассматривает как родовую модель и социальной группы, и общества в целом. Социальные группы он подразделяет на организованные и неорганизованные, особое внимание уделяя анализу иерархической структуры организованной социальной группы. Внутри групп существуют страты (слои), выделяемые по экономическому, политическому и профессиональному признакам. Сорокин утверждал, что общество без расслоения и неравенства – миф. Меняться могут формы и пропорции расслоения, но суть его постоянна. Стратификация является неизменной характеристикой любого организованного общества и существует в недемократическом обществе и в обществе с «процветающей демократией». Общество должно стремиться к такому состоянию, при котором человек может развивать свои способности, и помочь обществу в этом могут наука и чутье масс, а не революции. При этом он считал образование одним из важнейших факторов, влияющих на эти процессы. Основные работы по

проблемам культуры и образования: «Социальная и культурная динамика» (1937–1941), «Социокультурная причинность, пространство и время» (1943).

Сухина Валентина Феофановна (1940) – доктор философских наук, профессор кафедры философии и гуманитарных наук ХГУ «НУА». Является специалистом в области социальной философии, философии образования, философии науки. Интересуется проблемами формирования экологического сознания, социальной коммуникации, развития украинской философской мысли. Имеет более 100 научных публикаций, в том числе: «Образование, общество, культура: монография», «Экологическое образование как фактор выживания человека», «О мобильности университетов в решении проблем отечественной вузовской науки», «Философско-методологические основы сайентификации учебного процесса». Награждена Грамотой МОН Украины, а также почетными знаками «Відмінник освіти України» Министерства образования и науки Украины (1995) и «За розбудову освіти» Ассоциации учебных заведений Украины частной формы собственности (2010).

Титма Микк Харриевич (1939) – эстонский социолог, доктор философских наук, профессор. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, разрабатывая проблемы выбора профессии, ценностных ориентаций молодежи в сфере образования, взаимосвязи и развития социальной структуры общества и влияние на эти процессы системы образования. Впервые применил метод лонгитюдных исследований, что позволило изучать процессы в образовательной сфере в развитии и трансформации. Внес большой вклад в развитие сравнительных исследований по проблемам социального состава высших учебных заведений и социального происхождения студентов. Работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Выбор профессии как социальная проблема» (1975), «Молодое поколение» (в соавт., 1986).

Тубельский Александр Наумович (1940–2007) – российский деятель образования, президент «Ассоциации демократических школ» (Россия), кандидат педагогических наук, директор «Школы

самоопределения» (школа № 734 города Москвы), Заслуженный учитель Российской Федерации. По инициативе А. Н. Тубельского в 1992 году Министерством образования РФ и Московским Департаментом образования на базе общеобразовательной школы № 734 и детского сада № 869 было создано Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения». Профессор Московского педагогического государственного университета, автор и редактор 16 книг и более 150 статей по проблемам содержания образования, укладу школьной жизни. Отличник народного просвещения РСФСР, Заслуженный учитель школы Российской Федерации, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования. Награжден медалью К. Д. Ушинского и медалью «В память 850-летия Москвы».

Турен Ален (1925) – французский социолог, сторонник структурно-функционального подхода. Занимался исследованиями проблем социологии труда, общественного развития, методологии общественного познания, социологии молодежи. В социологии образования изучал проблемы взаимосвязи образования с социокультурной средой. При этом относил образование к социокультурным факторам, которые являются определяющими в постиндустриальном обществе. Студенчеству как социальной группе придавал особую, революционизирующую роль в преобразовании общества.

Удовицкая Татьяна Анатольевна (1967) – кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии ХГУ «НУА», член Социологической ассоциации Украины. Работает над проблемами институциональных и социальных рисков, рисков в системе высшего образования, управленческих рисков. Основные научные публикации: «Соціологічне забезпечення управління вступною кампанією до ВНЗ як механізм зниження ризиків формування студентського контингенту», «Проблеми якісної підготовки спеціалістів в системі вищої освіти: аналіз можливих ризиків», «Управління прийомом до ВНЗ як чинник зниження ризиків в системі вищої освіти», «Явления социальной турбулентности в системе образования: к вопросу определения специфики и возможных рисков». Награды: почетный знак «За розбудову освіти» Ассоциации частных учебных заведений, Почетная грамота Министерства образования и науки Украины.

Уорд Лестер (1841–1913) – американский социолог, один из основоположников психологического эволюционизма в США. Первый президент Американского социологического сообщества. Главной движущей силой исторического развития считал интеллект, уникальное обладание которым позволяет человеку и коллективам людей заменить действие слепых эволюционных сил, господствующих в природе, «телезисом», формирующимся на основе осознанного стремления к прогрессу. Образование и развитие каст – причина возникновения классов. Выступал за всеобщее равенство, которое должно быть достигнуто через всеобщее образование путем социальных реформ.

Ушинский Константин Дмитриевич (1823–1871) – русский педагог, основоположник научной педагогики в России. Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. Педагогические идеи Ушинского отражены в книгах для первоначального классного чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869) и других педагогических работах.

Филиппов Фридрих Рафаилович (1924–1990) – российский социолог, доктор философских наук, профессор. Область научных исследований: социальные проблемы образования, проблемы социальной мобильности, проблемы молодежи. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, разрабатывая теоретические основы этой отрасли социологического знания. Занимался проблемами социальной эффективности образования, социальных функций образования, изучал субъекты образовательного процесса. Основные работы по проблемам образования: «Социология образования» (1980), «Школа и социальное развитие общества» (1990).

Фрейре Паулу (1921–1997) – бразильский психолог-педагог, теоретик педагогики, работал в области народного образования и занимался философией образования, что позволило объединить не только классические подходы Платона, но и современную

марксистскую критику и теорию борьбы с колониализмом. В работах «Педагогика угнетенных», «Образование как практика освобождения» подчеркивается необходимость обеспечения коренного населения таким образованием, которое будет являться одновременно современным (вместо традиционного, патриархального) и анти-колониальным (а не просто насаждением культуры колонизаторов).

Хабермас Юрген (1929) – немецкий философ и социолог, профессор университета во Франкфурте-на-Майне, Директор Института по исследованию условий жизни научно-технического мира. Автор теории коммуникативного действия, которая является синтезом рациональности социального действия и интеракции. Особое значение в этой модели принадлежит языку. Только с языком зарождаются действия, ориентированные на взаимопонимание. Исходным моментом социологической теории Хабермаса выступает понятие «жизненный мир», в котором существуют наши социальные отношения: работа, семья, друзья. Жизненному миру противостоит «системный мир», состоящий из анонимных и деловых отношений, имеющих место на экономическом рынке и в государственных институтах. Эти два мира обладают качественным признаком различия, которое сводится к понятию рациональности. Жизненному миру соответствует коммуникативная рациональность, системному миру – инструментальная. Изменение типов рациональности происходит на фоне социальной эволюции. Хабермас определяет социальную эволюцию через развитие человеческих познавательных способностей, которые включают как когнитивную, так и производственную деятельность.

Чибисова Наталья Григорьевна (1955) – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин, проректор по научно-педагогической деятельности и воспитанию ХГУ «НУА». Специалист в области философии и социологии культуры, образования. Направления научной деятельности: изучение путей формирования и развития культурно-образовательной среды вуза; проблемы воспитания в условиях функционирования системы непрерывного образования. Имеет более 200 научных публикаций, среди которых: «О ценностях специалиста в постиндустриальном

обществе», раздел «Воспитательная работа в системе образования» в учебнике «Курс лекций по социологии образования», раздел «Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала» в коллективной монографии «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций». Награды: Почетное звание «Отличник образования Украины», Почетный знак «За розбудову освіти» Ассоциации учебных заведений Украины негосударственной формы собственности, Почетный знак «Петро Могила» (МОНУ).

Шаронова Светлана Алексеевна – российский социолог, доктор социологических наук. Профессиональные интересы: функциональный анализ образования, нововведения в области преподавания в высшей школе, игровые ситуации в преподавании социологии. Опубликованы статьи: «Методология социологии и функции образования», «Из истории развития социологии образования за рубежом», «Компетентностный подход и стандарты в образовании (Сравнительный анализ стран ЕС и России)», «К вопросу об интерактивных методах в преподавании курса социологии» и др.

Шубкин Владимир Николаевич (1923) – российский социолог, доктор философских наук, профессор. Проблематика научных исследований: социальные аспекты экономики, социальные факторы и их роль в экономическом развитии, трудовая деятельность, отношение к труду, социальные проблемы молодежи. В социологии образования разрабатывал проблемы формирования профессиональных ориентаций, профессионального выбора, влияния образования на социальную мобильность молодежи, социальные проблемы перехода от образования к трудовой деятельности. Под руководством ученого в 70–80-х годах проведены фундаментальные, в том числе и международные, исследования проблем молодежи и образования. Является основателем научной школы, в рамках которой исследовались проблемы профессионального выбора молодежи и его влияния на развитие системы образования, разрабатывались методы социологического изучения проблем молодежи и образования. Основные труды, в которых освещаются проблемы образования: «Молодежь вступает в жизнь» (1988).

Щепаньский Ян (1913) – польский социолог, действительный член Польской АН (с 1964). Профессор университета в Лодзи (с 1951), директор Института философии и социологии (1968–1975), вице-президент Польской АН (с 1972). Президент Международной социологической ассоциации (1966–1970). Основные труды по истории и теории социологии, социальной структуре польского общества, социологии высшего образования и др. Руководил (с 1958) изданием «Исследование положения рабочего класса и интеллигенции» (т. 1–28, 1959–1967). Основные научные исследования посвящены проблемам истории и теории социологии, социальной структуре польского общества. В социологии образования исследовал проблемы интеллигенции, социологии высшего образования.

Якуба Елена Александровна (1929–2002) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, одна из основателей украинской и харьковской социологических школ. Сфера научных интересов касалась теории социальных групп в обществе, проблем их социальной активности, нормативного и социального регулирования поведения личности. Занималась изучением личности в системе социальных связей и др. В социологии образования исследовала проблемы функционирования высшей школы на разных этапах ее развития, рассматривала студенчество как специфическую социально-демографическую группу, а также влияние образования на социальную мобильность личности. Основные работы по проблемам образования: «Социальная эффективность специалиста: истоки, механизмы формирования» (1983), «Воспитательный процесс в высшей школе: социологический анализ» (1988), «Народное образование в условиях перестройки: социологические очерки» (1989).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Тема I. Социология образования: объект, предмет, метод	8
Тема II. Становление и развитие социологии образования как отрасли социологического знания	41
Тема III. Образование как социальный институт	84
Тема IV. Социальные цели и функции образования	116
Тема V. Социальные принципы функционирования образователь- ных систем	153
Тема VI. Учебное заведение как объект социологического анализа	185
Тема VII. Система управления образованием	207
Тема VIII. Главные субъекты образовательного процесса в высшей школе	241
8.1. Кадровый потенциал системы образования	241
8.2. Сущностные характеристики современного украинского студенчества	277
Тема IX. Самообразование как социальная проблема	297
Тема X. «Неформальное» образование	321
Тема XI. Образование и наука	353
Тема XII. Воспитательная работа в системе образования	376
Тема XIII. Реформирование образования в современном мире	394
Тема XIV. Непрерывное образование как главный принцип функционирования образовательных систем в XXI веке	418
Тема XV. Социальные риски в сфере образования	436
Тема XVI. Экономические проблемы развития современного образования	459
Тема XVII. Правовые основы образовательной деятельности в Украине	478
Тема XVIII. Глобальные проблемы образования в современном мире	497
Тема XIX. Особенности социологического изучения проблем образования	517
ГЛОССАРИЙ	542
СПИСОК ПЕРСОНАЛИЙ	573
	609

К93

Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 612 с.

ISBN 978-966-8558-83-2

Третье издание учебного пособия по авторскому курсу «Социология образования», который читается студентам-социологам Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», существенно доработано и дополнено новыми разделами и положениями, связанными в первую очередь с принятием нового Закона Украины «О высшем образовании», а также с глубокими сущностными изменениями, произошедшими в Украине в первом и втором десятилетиях XXI века.

Как и предыдущие издания, данное пособие подготовлено коллективом авторов, которые на протяжении более двух десятков лет исследуют процессы, происходящие в современных образовательных системах, прежде всего в украинской национальной системе образования. Работа представляет интерес для студентов, изучающих курс социологии образования, а также для исследователей проблем развития образования в современном мире.

УДК 316.74:37(075.8)

ББК 60.562.62.я73-2

Навчальне видання

КУРС ЛЕКЦІЙ ІЗ СОЦІОЛОГІЇ ОСВІТИ

Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів

(російською мовою)

За загальною редакцією
доктора історичних наук, професора В. І. АСТАХОВОЇ

Редактор *Н. В. Ковшарь*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Р. М. Третьяков*

Підписано до друку 17.11.2014. Формат 60 × 84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. др. арк. 35,34. Обл.-вид. арк. 32,31.
Тираж 300 пр. Зам. №

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.