

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

*И.А. ЛОГИНОВА, Ю.В. ГАТЕН,
А.А. ПУСТАРНАКОВА*

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» в качестве учебно-методического пособия для обучающихся по основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология

САМАРА
Издательство Самарского университета
2023

УДК 316.7:37(075)
ББК С561.9я7
Л694

Рецензенты: д-р социол. наук, проф. Т. Н. Иванова,
д-р пед. наук, проф. Л. В. Куриленко

Логинова, Ирина Анатольевна

Л694 **Социология образования:** учебно-методическое пособие /
И.А. Логинова, Ю.В. Гатен, А.А. Пустарнакова. – Самара:
Издательство Самарского университета, 2023. – 140 с.

ISBN 978-5-7883-1937-7

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.01 Социология. Содержит теоретический материал по основным темам курса, методические рекомендации по их изучению, вопросы к семинарским занятиям, практические задания для самостоятельной работы, тестовые задания для самопроверки, а также списки рекомендованной литературы для углубленного изучения основных проблем социологии образования.

Подготовлено на кафедре социологии и культурологии.

УДК 316.7:37(075)
ББК С561.9я7

ISBN 978-5-7883-1937-7

© Самарский университет, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1. Предпосылки возникновения и особенности развития социологии образования как науки.....	6
2. Теоретические традиции и течения социологии образования	16
3. Социология образования в России.....	41
4. Образование как социальный институт.....	50
5. Самообразование как отрасль социологического знания	59
6. Функции образования в обществе	74
7. Особенности функционирования образования в странах Западной Европы и США	83
8. Образование и социальная структура общества.....	102
9. Преподаватели и учащиеся как социальные группы	113
10. Образование в контексте неклассической социологии.....	121
Приложение 1. Примерные темы контрольных работ и рефератов	132
Приложение 2. Требования к оформлению реферата	136
Приложение 3. Требования к оформлению и критерии оценки эссе	137

ВВЕДЕНИЕ

Социология образования – отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт, его функции в системе общественного воспроизводства и взаимосвязь с другими сферами общества.

Цель дисциплины – изучение социальных аспектов образования, его проблем и перспектив.

Задачи дисциплины:

- ознакомить обучающихся с основными методологическими положениями и общими категориями социологии образования;
- раскрыть роль образования в институционализации общественных структур, легитимации социальных норм, культурных практик;
- ознакомить с генезисом и действием основных исторических институтов образования в человеческой цивилизации.

Требования к уровню подготовки обучающегося, завершившего изучение данной дисциплины.

Обучающиеся, завершившие изучение данной дисциплины, должны:

иметь представление:

- об актуальности социологического подхода к образованию;
- о теоретических и социально-исторических истоках социологии образования;
- о структурном анализе сферы образования;

знать:

- базовую терминологию, основные понятия социологии образования;

– основные этапы становления и развития социологии образования;

– основные проблемы и направления развития социологии образования;

уметь:

– осуществлять социологический анализ проблем образования;

– применять полученные по социологии образования знания в контексте специальности;

владеть:

– навыками научного анализа процессов, происходящих в сфере образования, приемами анализа материалов, имеющих прикладное значение при интерпретации различных ситуаций, связанных с институтом образования;

– навыками разработки программы, проведения и анализа результатов социологического исследования сферы образования.

Это учебно-методическое пособие – результат профессиональных обсуждений проблем социологии образования со многими ее теоретиками и практиками. Оно создано в том числе и в процессе сотрудничества с обучающимися по направлению подготовки бакалавриата «Социология» Самарского университета в процессе обсуждения вопросов, проблемных ситуаций, выносимых ими на практические занятия.

1. ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУКИ

1.1. Теоретические основы

При изучении социологии образования и системы образования вообще важно помнить, что сфера образования является полем изучения для многих научных дисциплин (педагогике, философии, психологии, социологии), и из-за этого происходит путаница в трактовке ее основных понятий, так как каждая наука интерпретирует базовые определения по-своему. Социология образования опирается на три взаимосвязанные категории: социализацию, образование, воспитание.

Воспитание определяют как процесс целенаправленного, систематического формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями. Воспитание, исходя из данного определения, является лишь одним из компонентов образования. Принципиальное отличие образования от воспитания состоит именно в том, что образование является более широким понятием, сферой, в которую входит не просто процесс усвоения моральных и правовых норм, но и процесс приобретения знаний и навыков, а также процесс всестороннего духовного и физического развития. Образование является одним из многих институтов, в которых проходит социализация личности, и отличает его от других подобных институтов то, что в нем процессы социализации приобретают структурированную форму.

Таким образом, понятие «образование» – более универсальное и широкое, «воспитание» и «социализация» – более узкие понятия, так как являются частью образовательного процесса.

В ходе изучения феномена образования появляются теории социологического толка. Причем в США процесс формирования единой специальной социологической науки занимает длительное время: в научном поле социологии образования приходится конкурировать с концептуально другим подходом – «образовательной» социологией. Сторонники этого подхода занимались социологическими исследованиями образовательных организаций и помогали выявлять некоторые недостатки образовательного процесса и устранять их. Ключевым отличием этого направления исследовательской практики было то, что образовательная социология не выходила за рамки этого института, не исследовала взаимосвязи общества, экономики, политики, культуры и образования и являлась в первую очередь прикладной наукой, решающей не самые широкие задачи. Социология образования же как полноценная специальная теория ставила перед собой задачу стать общей теорией образования как явления, а значит, должна была исследовать образование, в том числе за пределами образовательной организации, а также искать взаимосвязи, изучать все компоненты образования, воспитания и даже самообразования в их связке с социумом в целом (1–13).

В европейской традиции социологическое изучение образования сразу начало свое становление с академичной формы. Ключевой предпосылкой становления этой науки был рост роли образования в развитии социума. XIX век – век развития науки позитивистского характера, распространения идей всеобщего прогресса и признания человека как «высшей ценности», существа, наделенного правами. Такой глубокий социокультурный контекст обуславливал становление социологии образования, поэтому об образовании говорили практически все социологи, в том числе отец-основатель социологии О. Конт, который считал необходи-

мым вводить массовое светское образование, связывая это с возможностью лучшего обустройства мира.

Г. Спенсер видел идеальную программу образования такой, чтобы она вызывала у обучающихся положительные эмоции, чтобы в образовательном процессе совмещались «учение и удовольствие».

Э. Дюркгейм считал образование важным для общества, так как через образование к человеку приходит чувство принадлежности к некоторой группе, что позволяет реализовать механизм солидарности, на котором, по его мнению, строится общество.

Кроме того, роль образования в обществе умело «схватил» М. Вебер, указав на то, что образование является одним из факторов стратификации наравне с материальным.

Г. Спенсер фактически поощрял частное домашнее и семейное образование, полагая, что только такой формат обучения может быть приятен для всех участников и свободно перетекать в самообразование. В массовом образовании для большой аудитории различия между учениками не позволяют создать «общепринятой» образовательной программы, а попытки учеников заниматься самообразованием лишь увеличивают пропасть между ними [1].

Другой теоретик Л. Уорд, напротив, говорил о необходимости равного и всеобщего распределения знания в обществе и создании системы общего публичного образования. Л. Уорд был уверен, что образование способно повысить уровень общественного счастья, если будет выполнено три условия: 1) образование будет направлено на получение знания, а не только на навыки; 2) образование будет делом общества, реализующего свои образовательные желания через государство; 3) образование будет всеобщим.

Э. Дюркгейм большую роль уделял моральным аспектам становления личности, что приводило к появлению знака равенства между «образованием» и «воспитанием». Его оппонентом в этом вопросе стал Дж. Дьюи, который развел эти понятия. Кроме того, в общей социологии Э. Дюркгейма прослеживается постулат о том,

что общество стоит выше человека и личность лишь кусочек пазла, существующая в «надындивидуальной реальности» и подчиняющаяся ее законам. Для Дж. Дьюи личность первична по отношению к обществу. Цель воспитания – изменение личности, которое ведет к изменению общества, а цель образования в создании условий для накопления полезного опыта, позволяющего прийти к прогрессу.

Некоторые положения Л. Уорда, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма и Дж. Дьюи сегодня могут казаться не совсем актуальными, однако в общих чертах представления социологов о системе образования соответствуют тому, к чему образование пришло 200 лет спустя после их работ [1; 2].

Институализация социологии образования как науки неизбежно ведет к возникновению дискуссии об объекте и предмете социологии. А. Майер отдает приоритет социальным процессам, говорит о социальных аспектах в образовании и строит свое понимание науки, исходя из этого. В.Н. Турченко исходит из системного понимания образования и именно это ставит во главу угла при институализации этой науки. Г.Е. Зборовский в качестве объекта социологии образования называет «систему образования и информацию о ней», а предметом – «анализ образовательной деятельности». Так, Г.Е. Зборовский [2] совмещает институционально-социальные и системные аспекты изучения образования. Схожих позиций придерживается Ф.Р. Филиппов, который учитывает в своих определениях как позиции системников, так и тех, кого волнует образование как социальная структура.

Особо следует обратить внимание на определение предмета социологии образования, данное В.Я. Нечаевым [3]. Он делает акцент на том, что нужно изучать образование не только как систему с ее особенностями и внутренней структурой, но и текущее состояние, а также характер изменений этой системы, как она развивается и как взаимодействует с другими структурами в обществе.

Стоит отметить, что образование как социальный институт, имеет две составляющие: социальную и культурную. Для социального института функция – это та польза, которую он приносит обществу. Единого перечня функций образования не существует, разные авторы перечисляют различные функции. Если рассматривать систему образования как статичную, то Ф.Э. Шереги предлагает говорить о двух функциях, которые, по его мнению, раскрывают институционализированный характер образования [1].

Первой функцией является интегративная. Ее реализация осуществляется путем приобщения молодого поколения к уже существующим принципам мировоззрения, нравственным идеалам. Таким образом формируется социальная общность. Можно подумать, что этот процесс идентичен процессу социализации, но сущность интегративной функции заключается в том, что она призвана вне зависимости от того, идет речь о формировании этических, правовых или других элементов массового сознания, формировать мировоззрение молодого поколения.

Вторая функция – дифференцирующая. Она заключается в возможном будущем распределении молодого поколения в ячейки «пирамиды» социально-профессиональной структуры. В социальную общность вносятся определенные противоречия, связанные с различием экономических интересов людей. С помощью этой функции реализуется стартовая стадия замещения поколений в иерархии общественного разделения труда.

1.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Образование как один из важнейших компонентов социальной сферы.
2. Определения и трактовки понятия «образование».
3. Система образования в России.

4. Необходимость изучения и анализа института образования.
5. Социальные проблемы института образования.
6. Социальные функции института образования.
7. Социология образования как отрасль социологического знания.
8. Научно-идейные предпосылки социологии образования в XIX в.
9. Работы Герберта Спенсера и Лестера Уорда.
10. Рождение социологии образования как отрасли социологии. Работы Эмиля Дюркгейма и Джона Дьюи.
11. Концепция социального прогресса.
12. Ключевые категории социологии образования.
13. Дискуссия о предмете и объекте социологии образования: М. Трой, А. Майер, Р. Донов, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппов, В.Я. Нечаев.
14. Структура социологии образования.

1.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Актуальность социологического подхода к образованию.
2. Теоретические и социально-исторические истоки.
3. Распространение новой отрасли науки. Утверждение социологической ориентации.
4. Объект и предмет социологии образования.
5. Место отраслевой социологии в социологической науке.
6. Степень разработанности социологии образования как отрасли исследования.

1.4. Вопросы для обсуждения

1. Связаны ли, на ваш взгляд, теоретические традиции социологии образования с социальными и политическими интересами групп населения? Пожалуйста, аргументируйте ваше мнение.

2. Как влияло состояние неопределенности предмета социологии, характерное для начального периода ее становления, на институционализацию ее отрасли – социологию образования?

3. Совместимы ли цели образовательной социологии и социологии образования?

4. Каковы, по вашему мнению, перспективы развития социологии образования как отрасли исследования?

1.5. Задания для самостоятельной работы

1. Составьте глоссарий или словарь терминов понятийно-категориального аппарата социологии образования.

2. Используя основные термины социологии образования, составьте онлайн-кроссворд из 10 вопросов с помощью доступных цифровых сервисов.

1.6. Тестовые задания

1. Кто из ученых считал, что предметом социологии образования должно быть исследование общих социальных закономерностей образования и воспитания как социального процесса:

- А) А. Майер
- Б) М. Трой
- В) Р. Донев
- Г) В.Н. Турченко
- Д) Ф.Р. Филиппов

2. Кто из ученых считал, что социология образования должна изучать системную организацию образования и рассматривать подсистемы образования в их целостности:

- А) А. Майер

- Б) М. Трой
- В) Р. Донев
- Г) В.Н. Турченко
- Д) Ф.Р. Филиппов

3. Ученый, считавший, что социология образования – это специальная социологическая наука, изучающая систему образования как социальный институт, взаимодействие его с обществом и социальной структурой:

- А) А. Майер
- Б) М. Трой
- В) Р. Донев
- Г) В.Н. Турченко
- Д) Ф.Р. Филиппов

4. В чем заключается социальная функция института образования:

- А) Закрепление и воспроизводство социальных отношений
- Б) Воспроизводство социально-профессиональной структуры общества
- В) Обеспечение безопасности и социального порядка
- Г) Регулирование духовной деятельности индивида
- Д) Все ответы верны

5. В структуре социологии образования выделяют:

- А) Прикладную социологию образования
- Б) Теоретическую социологию образования
- В) Методологическую социологию образования
- Г) Экспериментальную социологию образования
- Д) Все ответы верны

6. У истоков социологии образования во Франции стоял:

- А) Э. Дюркгейм
- Б) Дж. Дьюи
- В) Г. Спенсер
- Г) Л. Уорд
- Д) Т. Кун

7. Один из основоположников социологии образования в Германии:

- А) М. Шелер
- Б) М. Вебер
- В) Г. Спенсер
- Г) Л. Уорд
- Д) Т. Кун

Основная литература для 1-го раздела *

1. Вишневский Ю.Р. История зарубежной социологии образования. Ч. 1. Классический этап (сер. XIX в. – нач. XX в.): Тенденции развития и уроки. Екатеринбург: УрФУ, 2014.

2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учеб. пособие для студентов социол. и пед. специальностей. М.: Гардарики, 2005.

3. Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003.

4. Чуднова О.В. Социология образования: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2021.

Дополнительная литература для 1-го раздела

1. Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. Социологические исследования в образовании: от метафоры к интерпретации // Вопросы образования. 2008. № 4.

* Здесь и далее ссылки на основную литературу оформлены в квадратных скобках с указанием пункта в списке, на дополнительную – в круглых скобках.

2. Гаврилюк В.В. Книжное обозрение «Зарубежная социология образования / под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород, 2014» // Социологические исследования. 2016. № 8. С. 165–167.
3. Горбунова Е.М. Дюркгейм и современное образование // Социологическое обозрение. 2002. № 4.
4. Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1925.
5. Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В.С. Собкина и В.Я. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996.
6. Епихина Ю.Б. Система образования в социологии М. Вебера // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2.
7. Ключникова Т.Н., Волкова О.В., Поляков А.А. Теоретические основы становления и развития социологии образования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2022. № 3.
8. Константиновский Д.Л. Размышления о социологии образования // Социологические исследования. 2008. № 7.
9. Матвеева Н.А. К методологии определения исследовательской проблемы в социологии образования // Вестник Новгородского университета. 2005. № 31.
10. Тощенко Ж.Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социологические исследования 2000. № 2.
11. Фурсова В.В., Горбачева О.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса // СНИСП. 2015. № 2 (10). С. 88–111.
12. Хитрин К.Л. Периодизация истории социологии образования как исследовательская проблема // Universum: общественные науки. 2015. № 3 (13).
13. Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. 2015. № 13.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ТЕЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Теоретические основы

Изначально социология образования развивалась в рамках социологии культуры, была связана с философией образования, социологией воспитания, социальной психологией, педагогикой. Первоначальное выделение и ее формирование в самостоятельную отрасль произошло в середине XX века в США.

В действительности понятие социологии образования может истолковываться с разных позиций в зависимости от того, к какому течению принадлежат исследователи или исследователь.

Это одна из проблем в социологии образования – наличие многообразия течений в отрасли. Причины этого заключаются в том, что сама социология полипарадигмальна, что делает возможным проводить исследования в социологии образования, исходя из разных методологических принципов.

Морализм представляет собой внутриотраслевое течение, которое возникло в первой половине XX века. Представители: Л.Ф. Уорд, Дж. Дьюи, Э.Дж. Пейн, Р.К. Энгелл [2; 4].

Последователи морализма верили в социальный прогресс и в связи с этим считали, что благодаря образованию можно решить любые социальные проблемы, то есть образование рассматривалось ими как универсальный способ. Они обращались к таким моральным проблемам общества, как справедливость, достоинство отдельной личности, равенство людей. Поэтому исследователи опирались на понятие «воспитание», которое, в отличие от

образования, предполагает передачу не знаний, навыков и умений, а ценностей. Также для морализма характерно сведение множества проблем в образовании к отношениям «ученик – учитель».

Л.Ф. Уорд видел в образовании «систему распространения на всех членов общества такого знания о мире, которое считается важнейшим». Социологическая теория Л.Ф. Уорда строится на четырех динамических принципах социального прогресса, которые долгое время были основой морализма:

- 1) постепенные и контролируемые инновации ведут к прогрессу;
- 2) влияние культур, несхожих элементов способствует прогрессу;
- 3) стремление к улучшению качества жизни носит позитивный характер для общества;
- 4) «социальный телесис» как целенаправленный процесс направляет ресурсы людей для преобразования общества.

Дж. Дьюи утверждал, что мораль – инструмент изменения общества посредством социальных норм.

Э.Дж. Пейн добивался закрепления социологии образования на академическом уровне.

Р.К. Энгелл считал, что социология образования должна реализовываться на теоретическом уровне [2; 5].

Институциональный подход был наиболее популярен в 1960–70-е гг. XX века. Впервые упоминания о нем встречаются в работах Г. Спенсера, У. Самнера. Институционализму свойствен в большей степени теоретический уровень, несмотря на существование эмпирических исследований. В рамках институционального подхода большое значение имеет понятие социального института, который представляет собой совокупность норм, статусов и соответствующих им функций [3; 5].

Образование рассматривается как зависимый элемент, на который влияют различные факторы. Основная идея – взаимозави-

симость образования и других социальных институтов. Первоначально институционализм основывался на положениях, соответствующих дарвинизму, согласно которому общество рассматривается как организм. Основателем институционального подхода считается Дж. Дьюи. В своей работе «Школа и общество» он впервые показал взаимосвязь образования с другими институтами.

Институциональный подход сближает с морализмом его устремленность к общественному прогрессу, на путь которого социум может вступить благодаря образованию. Оно, по мысли последователей институционального подхода, делает возможным само продолжение существования общества, потому что обеспечивает его определенную стабильность [5].

Эпоха доминирования функционализма в социологии приходится на 50–60-е гг. XX века. Функционализм основывается на перенесении в социологию биологических теорий. Живые организмы рассматриваются как системы, состоящие из элементов, каждый из которых выполняет свою функцию для поддержания жизни организма. В социуме же по аналогии действуют социальные институты, которые выполняют важные функции для общества. В литературе единогласно основоположником данного течения считается Э. Дюркгейм [1]. В американской социологии образования значительными фигурами являются Э.Дж. Пейн, У. Уоллер, Ф. Трэшер и др. В трудах «Образование и социология», «Моральное образование» Э. Дюркгейм понимает образование как форму коллективного сознания, которое из поколения в поколение обеспечивает передачу культурных норм. Он подчеркивает важную роль старшего поколения, взрослых, которые участвуют в процессе овладения младшим поколением необходимыми для жизни в обществе знаниями и навыками [1].

Э. Дюркгейм считал, что социология образования должна исследовать задачи школы как социального института и его отношения с обществом (5; 6).

Один из основных вопросов, которые определяют функционалистские исследования в области социологии образования, заключается в том, каковы функциональные отношения между образованием и другими частями социальной системы. Ответ на этот вопрос состоит в изучении взаимосвязи между образованием экономической системой, а рассмотрение этой взаимосвязи способствует интеграции общества в целом.

Другой вопрос звучит так: каковы функции образования для общества в целом? Ответ функционалистов заключается в следующем: социальная система приводит к тому, что образование вносит свой вклад в поддержание ценностного консенсуса и социальной солидарности. Таким образом, согласно мнению функционалистов, образование имеет тенденцию фокусироваться на позитивном вкладе, который образование вносит в поддержание социальной системы [5].

Функционалисты также отмечают исторический характер института образования: в каждую эпоху образование было разным. Это связано с тем, что общество должно иметь свою систему образования, которая соответствует его потребностям и отражает обычаи и верования коллективной жизни. Таким образом, какая-либо перемена в образовании – это следствие социально-экономических трансформаций общества. Доказывая данный тезис, функционалисты говорят об открытии Нового Света и развитии торговли, которые привели к модернизации средневекового университета.

В рамках функционалистского подхода получил развитие структурно-функциональный анализ, видными представителями которого являются Т. Парсонс и Р. Мертон [3].

Т. Парсонс в работе «Школьный класс как социальная система: некоторые его функции в американском обществе» фокусируется на школьном классе. Он рассматривает школу как агента социализации, который готовит молодых членов общества к их

взрослым ролям. Школы уже на ранних этапах обучения формируют группы учащихся по их способности поступления в колледж, выполняя тем самым селективную функцию. Т. Парсонс концентрирует свое внимание на школьном классе и университетском сообществе как социальной системе. Такое фокусирование представителей структурного функционализма на институтах образования на микроуровне критиковалось, потому что оставляло без внимания проблемы образования на макроуровне.

В социологии образования как важный раздел выделяют теории конфликта, поскольку образовательная деятельность регулярно становится причиной социальных конфликтов. Кроме того, конфликтный подход возникает как критика функционализма, который не мог дать объяснения событиям, происходившим в образовании в 1960-х годах.

Данное направление стало ведущим в социологии образования во второй половине XX века и рассматривало образование как территорию столкновения социальных интересов и вследствие этого неизбежного конфликта и социальной дифференциации. Представители конфликтного течения связывали решение проблем образования с изменением властных отношений между социальными группами.

Первым теоретиком конфликтного подхода считается К. Маркс, который не был социологом образования, но его работы в последующем использовались в рамках данного подхода. Ученый считал, что интересы экономической элиты общества транслируются и отражаются в образовании, в содержательном наполнении образовательного процесса и его организации. Таким образом, система образования представляет собой конфликт интересов, так как обладающие властью группы, действуя через государство, насаждают ту модель образования, которая им выгодна, в то время как интересы других слоев общества не учитываются (9).

Марксизм доказывает, что высокопоставленные лица используют систему образования для достижения своих социальных интересов путем ограничения доступа к образованию. Радикальная ветвь теории постулировала, что образование – средство репрессии для закрепления своего положения, а также инструмент против правящих лиц с целью изменений в обществе [5].

Вследствие того, что функционализм не смог объяснить изменения в обществе, теория конфликта стала ведущей в отрасли. Ее суть заключалась в критике источника конфликта в образовании, удержания власти путем ограничения доступа к образованию, критике функционализма. Разногласия в образовании носят положительный характер, так как они вызывают социальные изменения, поскольку образование подразумевает прививание ценностей, норм, взглядов, присущих сложившемуся порядку.

В произведении И. Иллиха «Общество, отказавшееся от образования» рассматривается «отказ от массового образования». Автор считал, что необходимо не только отменить образование, но и не спрашивать о нем при приеме на работу. Среди педагогов данная идея вызвала негодование. Функционалисты и приверженцы теории «человеческого капитала» находили взаимосвязь между образованием, работой и получаемым доходом, что опровергал И. Иллих. Положения его теории следующие:

- школа не учит самостоятельному мышлению, не развивает познавательных способностей;
- образование делает акцент на материальных ценностях, вызывает зависимость от квалифицированных специалистов;
- в странах с невысоким уровнем развития образование осуществляется не на должном уровне, что вызывает чувство неполноценности у обучающихся;
- создание частных образовательных учреждений;
- создание в образовательных учреждениях «праздничной атмосферы»;

– оценивание возможностей, компетентностей у людей, имеющих в настоящий момент [5].

Наиболее важной фигурой в рамках разработки конфликтного подхода в социологии образования является Макс Вебер. Он изучал влияние властных отношений и групповых интересов на системы образования. Автор отмечал, что бюрократия – идеальный тип легального господства. Ее распространение способствовало формированию необходимости в профессиональных экспертах. Данная необходимость привела к трансформации системы образования. Так, организация образовательного процесса осуществлялась в соответствии с потребностями бюрократии, таковыми являлись: получение профессиональных навыков, подтверждение полученных навыков соответствующим документом, который выдавали на основании успешной сдачи экзаменов. Сами экзамены также подлежали трансформации, поскольку они должны были содержать вопросы, которые соответствовали экспертному уровню. Получение образования считалось престижным, так как его наличие позволяло иметь преимущества в различных сферах, а также способствовать занятию более высокого статуса, положения в обществе. Поэтому образование предоставляет возможность участвовать во власти, а также является основанием социальной стратификации. Также М. Вебер выделял два вида образования: харизматическое и рационально-легальное. Харизматическое направлено на выявление способностей обучающегося, рационально-легальное преследует бюрократические цели. Несмотря на указанные положения, основная цель – образование воспитанного человека (2; 7).

Тезис М. Вебера о «железной клетке» раскрывал проблему поиска людьми выхода из неизбежного пронизывания всех секторов общества бюрократизированными структурами и практиками. По мысли М. Вебера, должна сохраняться ценностная рациональность, соответствующая разным социальным сферам, особенно

теми людьми, которые заняты в сфере культуры. Поэтому основным вопросом или центральной проблемой для М. Вебера в образовательной сфере были некая покладистость немецкой академической профессуры в ее стремлении подчиняться власти государства и моральная эрозия академической среды (2).

Большая часть исторической дискуссии М. Вебера о роли образования в развитии общества находится в сравнительных томах по мировым религиям, посвященных в основном роли религиозных идей в структуре и развитии общества. В случае индуизма М. Вебер рассматривал роль образования в укреплении кастовой системы социального ранжирования, особенно в легитимации браминской власти посредством изучения священного права и в высших учебных заведениях. Образование используется для усиления соответствующей профессиональной стратификации в индийских «грамотных» профессиях. В книге «Религия Китая» рассматривается связь между уровнем образования и достижениями в бюрократической иерархии государственного административного мандарината. Образование приобретает свою ценность в значительной степени потому, что играет роль при приеме на государственную службу (15).

Вторжение политики в деятельность университетов, что должно быть автономией академии, М. Вебер характеризовал следующим образом. Во-первых, университеты эксплуатировались правительственной бюрократией для подготовки будущих бюрократов, что изменяло характер университетских программ в сторону увеличения доли профессиональных программ. Во-вторых, академические назначения использовались правительством для продвижения своих политических интересов. М. Вебер называл академиков, назначенных под влиянием правительства, «операторами» или оппортунистами, которые служат внеученым целям и способствуют росту числа «послушных посредственностей» (4; 7).

Георг Зиммель в книге «Конфликт современной культуры» рассматривал раскрытие интегративных последствий конфликта. Его позиция заключалась в том, что эгоистические группы, несмотря на свою специфику, имеют точки соприкосновения с другими группами посредством таких связей, которые невозможно увидеть (11). Точки соприкосновения служат основой устойчивости демократического общества, а также смягчают конфликты, которые являются необходимым элементом в обществе, поскольку они способствуют изменениям в нем. Ключевые положения, касающиеся остроты конфликтов, можно сформулировать так: на остроту конфликта влияет эмоциональная вовлеченность, сплоченность членов групп, согласие внутри группы, выход за границы индивидуальных целей, конфликт как самоцель. Чем выше эти показатели, тем острее конфликт, при этом чем меньше изоляция групп, тем конфликт острее (8; 9).

На последствия конфликта для участвующих сторон влияют: острота, частота конфликта, внутригрупповые раздоры, сплоченность внутри групп. Чем сильнее эти показатели, тем больше различаются последствия. Так, раздоры внутри группы способствуют стиранию границ между группами; ее низкая сплоченность способствует авторитаризму конфликтных групп; чем меньше численность группы, тем больше ее сплоченность и т. д.

На последствия конфликта для социального целого оказывают влияние: острота конфликта, его продолжительность. Так, чем меньше острота, тем больше он способствует интеграции общества в дальнейшем, созданию норм, регулирующих конфликты. Чем чаще конфликты и дольше их продолжительность, тем больше они способствуют сплочению общества, образованию коалиций, их упрочнению. В случае отсутствия открытых конфликтов будет сохраняться дистанция между группами.

Критиком капиталистической системы был Т. Веблен (3), который изучал институциональные рамки капиталистической систе-

мы и то, как она влияла на жизнь и культуру людей, частью которой является образование. В 1918 году Т. Веблен опубликовал работу под названием «Высшее образование в Америке». В ней он рассматривал управление бизнесменами университетами, осуждал рост «денежных стандартов» и «материальной компетентности», что, по его мысли, означает попытку заменить стремление к знаниям на стремление к выгоде как фокус интереса и цели в современной интеллектуальной жизни. Т. Веблен также критиковал привычную склонность среди ученых оценивать свою научную работу с точки зрения средств к существованию или способности зарабатывать.

Исследованиями стратегии правящих групп в поддержании их культурного и следующего за ним политического господства занимался К. Мангейм (8; 10). Интересен его труд «Введение в социологию образования». Он выявил, что элиты создают элитарные школы, которые обеспечивают высокий уровень подготовки его представителям, а в области массового образования элиты стремятся насадить «частичную идеологию». К. Мангейм понимал образование широко и делал значительный акцент на роли образовательных учреждений в формировании граждан: как детей в школах, таки взрослых через образовательные учреждения для взрослых. Поэтому ученый предложил, что все образовательные учреждения должны прививать необходимую степень консенсуса и конформизма, но в то же время поощрять индивидуальность и свободу. Он считал, что образование должно быть направлено на то, чтобы подготовить детей и взрослых к участию в жизни демократического общества, где интересы разных социальных групп учитываются.

В работе К. Мангейма «Диагноз нашего времени» содержатся идеи, которые повлияли на развитие социологии образования. Большое внимание он уделяет рассмотрению интегрального образования, суть которого можно выразить в следующих тезисах:

- непрерывное образование;
- акцент не на получении готовых знаний, а на самостоятельном их получении;
- получение навыков;
- взаимодействие института образования с другими социальными институтами;
- применение в преподавании современных методов в совокупности с имеющимся опытом.

Взаимосвязь образования и социума Мангейм определял так: образование способно поддерживать жизнь общества лишь во взаимодействии с другими структурами. Он выделял особую взаимосвязь образования с политической сферой. Вход в политическую элиту должен быть ограничен, в соответствии с этим при повышении политической активности необходимо усложнять систему образования (8; 14).

Теории взаимодействия стали востребованными после Второй мировой войны. Они сосредоточены на микроуровне изучаемой социальной реальности в локальном и межличностном аспектах. Первоначально содержание теории заключалось в описании структуры социального действия (12; 16).

Среди *теорий взаимодействия* следующие:

1. Теория обмена – Дж. Хоманс и П. Блау.
2. Теория символического интеракционизма – Дж. Мид, Г. Блумер.
3. Теория системного подхода – Т. Парсонс.
4. Теория управления впечатлениями – И. Гофман.

Теория обмена по Дж. Хомансу. Сущность теории обмена заключается в исследовании взаимодействия между «актором» и «другим», когда каждая из сторон стремится извлечь максимум выгоды, приложив минимальное количество усилий.

Поведение индивида определяется тем, как оценивались его поступки в прошлом.

Основные положения теории обмена:

1) Успех – чем значимее вознаграждение, тем больше действий совершает «актор»;

2) Стимул – мотив поведения, получивший значительное вознаграждение, будет применяться чаще, чем другие;

3) Ценность – чем значимее результат действий, тем больше вероятность повторного его совершения;

4) Депривация – чем чаще «актор» получал вознаграждение, тем менее значимой она для него становится;

5) Агрессия:

а) нет вознаграждения, но есть наказание – реакция, которая может закрепиться в его поведении;

б) действие привело к ожидаемому вознаграждению / не привело к ожидаемому наказанию – позитивные эмоции, повышение вероятности повторного совершения действия;

б) Рациональность – при анализе возможных действий выбирается то, вероятность получения которого совместно с ценностью наивысшая.

Теория обмена по П. Блау. Обменная деятельность – поведение, ориентированное на достижение желаемых результатов, подразумевающее выбор линии действия из нескольких возможных.

Особенности теории П. Блау:

1. В большинстве случаев люди преследуют разные цели.

2. Непоследовательность при осуществлении выбора.

3. Отсутствие полной информации о выборе.

4. Люди ограничены обязательствами.

5. Ценности четко не сформулированы.

Типы ценностей:

1. Партикуляристские – основа интеграции и консенсуса внутри групп, участвующих в сложной системе обмена.

2. Универсальные – оценка объектов обмена, ценности вклада и вознаграждения.

3. «Легитимный авторитет» – система, контролирующая состояние власти в каком-либо объединении.

4. Оппозиционные – основа развития общества; ценности, противоречащие установленным.

Теория символического интеракционизма. Ее сущность: взаимодействие индивидов посредством символов (коммуникации). Стоит отметить, что действие, осуществляемое при взаимодействии, осмысленно, как и намерения партнера. При осуществлении коммуникации смыслом наделяются слова, жесты, действия, индивиды, по отношению к которым происходит коммуникация (1).

Основные положения:

1. Реакция на окружающий мир в соответствии с тем, какое значение они придают символам.

2. Значения являются интеракциями – продуктами социального взаимодействия.

3. Значения подвержены изменениям, так как на них влияет индивидуальное восприятие.

Для эффективности протекания процесса необходимо прибегнуть к концепции «зеркального Я», то есть «поставить себя на место человека».

Выделяют два вида коммуникаций:

- внешнее общение – непосредственно с человеком;
- внутренне общение – «сам с собой», наедине со своими мыслями, чувствами.

Теория системного подхода. Т. Парсонс выступал против эмпиризма, ввиду чего ввел теорию социального действия. Он выделил самостоятельные сферы общества:

- духовную – направлена на поддержание существующего образа жизни, направлена на воспитание общества, его развитие;
- экономическую – нацелена на приспособление общества к происходящим процессам;

– политическую – направлена на интеграцию общества, воплощение общих идей.

Также он выделил подсистемы, которые направлены на решение определенной задачи:

- социальную – интеграция общества;
- культурную – поддержание существующих порядков;
- личностную – достижение поставленных целей людьми;
- поведенческий организм – приспособление (адаптация).

Исходя из них формируются основные функции общества: сохранение образа, интеграция, достижение целей, адаптация.

Согласно Т. Парсонсу, именно эти функции должно осуществлять общество как сложная система.

Сохранение образа – соблюдение традиций, верований, взглядов путем социализации общества таким образом, чтобы оно следовало этим традициям.

Интеграция – достигается за счет нормативно-правовых актов, органов, ответственных за их исполнение.

Достижение целей – выбор приоритетных задач из их многообразия, решением которых занимается государство.

Адаптация – обеспечение необходимыми средствами для достижения целей.

Несмотря на значительный вклад, который внесла теория, она не включает в себя такие аспекты, как конфликты, социальную напряженность и другое (1).

Теория управления впечатлениями И. Гофмана. Существуют две интерпретации теории:

- интеракционистская (основной предмет исследований – социальное взаимодействие);
- структуралистская (предмет исследований – организация и структура повседневной жизни).

Основная идея *теории о социальных ролях*. Они присущи лицам, взаимодействующим с кем-либо, аналогичны театральным,

поскольку люди пытаются создать иное впечатление о себе. Демонстрацию роли люди осуществляют в тех ситуациях, которые иногда могут создавать самостоятельно и специально, где они будут способны произвести лучшее впечатление, чем в других.

На качество реализации роли влияют следующие компоненты:

- знание о роли;
- способность соответствовать роли;
- внутреннее соответствие роли.

Роли могут быть межличностными, бытовыми, организационно-служебными, социально-профессиональными, внутригрупповыми.

В случае несоответствия между человеком и ролью возникает ролевой конфликт:

- межролевой – невозможность совмещения нескольких ролей одновременно;
- внутриролевой – несоответствие требованиям роли, что вызывает негодование со стороны общества.

На напряжение ролевого конфликта влияют факторы:

- внешние (общество);
- внутриличностные (сам человек по отношению к себе).

Ритуалы – действия, принятые в обществе, осуществляемые при взаимодействии. Они оказывают значительное влияние на процесс управления впечатлениями. Ритуалы осуществляют поддерживающую и защитную функцию.

Поддерживающая функция заключается в феномене уважительного поведения, который проявляется как:

- ритуалы избегания – ограничения, которые накладываются на возможные действия по отношению к человеку с целью защиты его от ущемления, негативного отношения;
- ритуалы презентации – включение партнера в процесс взаимодействия посредством наделения его знаками уважения.

Ритуалы защитной функции:

– процесс избегания (избегание возможных контактов с человеком, представляющим потенциальную или прямую опасность);

– процесс уточнения (в случае, когда избежать контакта невозможно, корректируется сложившийся ритуал).

Теория навешивания ярлыков или теория стигматизации (Ф. Танненбаум, Э. Лемерт, Г. Беккер, Э. Шур, Ф. Зак, Дж. Брейтуэйт).

Стигма, клеймо, ярлык – читающаяся грехом характеристика, присваиваемая людям, группам.

Основные положения теории:

– девиантное поведение – результат реакции, который возникает после идентификации личности;

– навешивание ярлыка является основанием девиантности и ее усиления.

Однако эти же ярлыки являются сдерживающим фактором для молодого поколения, но, по мнению Ф. Танненбаума, они порождают девиантное поведение.

Э. Лемерт также считал, что ярлыки не только являются источником девиации, но и основанием для ее усиления [5].

Выделял два аспекта:

– первичное отклонение (проступок совершается впервые);

– вторичное отклонение (девиантное поведение используется в качестве защиты).

Первичное отклонение может быть вызвано нуждой, необходимостью, вторичное – это реакция на клеймение.

Г. Беккер полагал, что социальные группы создают нормы поведения через отклонения. В результате отклоняющегося поведения на личность навешивается ярлык, так можно сформулировать основную идею Г. Беккера. Девиантное поведение – результат применения санкций посредством присваивания ярлыка индиви-

ду ввиду приближенности к власти. При этом не все, на кого был повешен ярлык, действительно совершили нарушение.

Э. Шур считал, что девиация – динамичный результат социального взаимодействия. Ролевое поглощение – состояние, вызванное вторичным отклонением нарушителя, который закрепляет за собой эту роль нарушителя. Автор также отмечал, что следует обращать внимание не на причины девиации, а на социальные группы, которые навешивают ярлыки, поскольку своими действиями они изолируют людей от общества. Сама же девиация зависит от реакции социума.

Ф. Зак считал, что социальные институты являются стимулирующим, укрепляющим девиацию звеном. Девиация происходит ввиду «процесса предписания различными социальными структурами» (1).

Дж. Брейтуэйт утверждал, что регуляция девиантного поведения осуществляется посредством чувства стыда. Стыд – осуждение со стороны социума, которое должно вызывать соответствующие чувства. Формы стыда следующие:

- стигматизированный – осуждение человека, а не поступка;
- реинтегративный – осуждение поступка, а не человека, совершившего его. Самое сильное проявление – осуждение поступка человеком, совершившим его.

Теории репродукции П. Бурдьё и Ж.-К. Пассерона. Исследователи доказали, что при всех требованиях равенства доступа к различным структурам представители элиты ограничивали доступ так, чтобы существовала преемственность, что также касалось образовательной сферы.

С помощью различных методов (селекции, отношений «учитель – ученик») дети привилегированных слоев получали больше преимуществ, тем самым усиливая социальное неравенство. Культурный капитал – создание родителями таких условий, при которых

их дети получали лучшее. А репродуктивная функция школы – это результат преемственности элиты [2; 4].

Теория кодов Б. Бернштайна. В ходе исследований о взаимосвязи успеваемости и принадлежности к социальному слою Б. Бернштайн установил, что языковые навыки оказывают значительное влияние на дальнейшее становление человека, поскольку через язык человек воспринимает мир, формирует мировоззрение, а также репрезентирует его с помощью языка. Автор теории отмечал, что уровень владения языком зависит от класса, к которому человек принадлежит. В оценку языка входят словарный запас, синтаксические структуры, интонация, тембр, ритм, громкость, интенсивность. Было замечено, что низшие слои делают акцент на невербальном общении, высшие слои – наоборот, на вербальном. В сфере образования эти различия будут сказываться так, что ребенок из низшего класса будет испытывать языковые трудности в той же степени, что и мигрант. Воспринимать информацию будет сложно, но даже при ее усвоении ответ будет вызывать затруднения. Таким образом, культурный капитал влияет на социальное неравенство и предписывает дальнейшие результаты обучения.

Теория сопротивления. В рамках данной теории происходит оценка того, какое влияние оказывают культура, социум и экономика на жизнь учащихся. П. Уиллис в рамках исследования группы обучающихся детей из рабочего класса заметил, что в период обучения некоторые дети постоянно отклонялись от принятых норм, прогуливали уроки, не соблюдали правила, тем самым оказывая сопротивление, которое проявлялось в ненормированном поведении (прогуле, курении, воровстве, разбивании окон и т. д.). Таким образом они демонстрировали оппозицию по отношению к действиям учителя.

Несмотря на различия в подходах, все теоретические традиции и течения в социологии образования признают важность образования в формировании социальной реальности. Образование не

только передает знания и навыки, но и играет роль в формировании и поддержании социальных отношений и структур в обществе (13).

2.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Проблема многообразия течений в отрасли.
2. Морализм.
3. Институционализм.
4. Функционализм: позитивная функция – передает ценности господствующей культуры и способствует социальным изменениям; образование как средство социального контроля; образование как фильтрующее устройство; теория «человеческого капитала».
5. Теории конфликта. И. Иллик и «отказ от массового образования»; образование как борьба за статус; неомарксистская теория.
6. Макс Вебер (изучение влияния властных отношений и групповых интересов на системы образования).
7. Георг Зиммель (раскрытие интегративных последствий конфликта).
8. Торстейн Веблен (анализ механизма коррупции в образовании и монополизации знания бизнесменами).
9. Работы К. Мангейма, Дж. Карабеля, А. Хэлси, С. Боулза, Г. Джинтиса.
10. Новейшие теории: теории взаимодействия; теория навешивания ярлыков; теория обмена; структурные теории; теории репродукции; теория кодов; теории сопротивления.

2.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Морализм.
2. Институционализм.

3. Функционализм.
4. Теории конфликта.
5. Неомарксистская теория.
6. Новейшие теории.

2.4. Вопросы для обсуждения

1. Какие теоретические традиции в отрасли могут, по вашему мнению, быть более продуктивными в раскрытии: роли системы образования в обществе; функций и структуры образовательных систем; социально-групповых противоречий в системе образования, перспектив и стратегий развития образования в стране, в мире.

2. Соотнесите размышления М. Вебера в отношении целей и задач педагога с современным научным специализированным образованием.

3. Карл Мангейм обосновал необходимость изучения социологической информации и социологических работ преподавателем. Какие, на ваш взгляд, социологические знания необходимы современному учителю и зачем?

4. В чем отличия между марксистским и неомарксистским подходами в социологии образования? Какие основные положения неомарксистского подхода представляют особую важность для понимания специфики современных концепций социологии образования?

5. Обсудите состояние современной социологии образования с позиций глобальной перспективы. В чем выражается неолиберальная глобализация?

6. Согласны ли вы, что проблемы высокоразвитых и отстающих стран, социальное и образовательное неравенство являются главными вопросами для социологии образования?

2.5. Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу: «Социологические подходы к исследованию социологии образования»

Социологические подходы	Авторы	Содержание научного направления
Моралистский		
Функционалистский		
Конфликтный		
Институциональный		

2. Составьте интеллект-карту онлайн на тему: «История зарубежной социологии образования».

2.6. Тестовые задания

1. Автором книг «Моральное образование», «Образование и социология» является:

- А) Э. Дюркгейм
- Б) Дж. Дьюи
- В) Г. Спенсер
- Г) Л. Уорд
- Д) М. Троу

2. Сторонник прагматическо-инструменталистской философии образования:

- А) Э. Дюркгейм
- Б) Дж. Дьюи
- В) Г. Спенсер
- Г) Л. Уорд
- Д) М. Троу

3. Автор книги «Общество, отказавшееся от образования»:

- А) И. Иллих
- Б) М. Вебер
- В) Г. Зиммель
- Г) Т. Веблен

4. Марксистскую теорию конфликта рассматривали применительно к образованию:

- А) М. Вебер
- Б) А. Хэлси
- В) Г. Джинтис
- Г) И. Иллих
- Д) Все вышеперечисленные

5. Основные положения неомарксистского подхода в концепциях образования представлены в трудах:

- А) С. Боулза
- Б) Г. Джинтиса
- В) Л. Альтюссера
- Г). Всех вышеперечисленных

6. Идеино-теоретическими основами для неомарксистских исследований послужили труды:

- А) К. Маркса и Ф. Энгельса
- Б) М. Вебера и Г. Зиммеля
- В) Г. Спенсера и Л. Уорда
- Г) Э. Дюркгейма и Дж. Дьюи

7. Соотнесите теории социологии образования с их основными парадигмами.

А) Вера в социальный прогресс и образование как в средство решения социальных проблем

Б) Взаимовлияние образования и других институтов общества, где образование чаще выступает зависимой переменной, реагирующей на влияние извне

В) Рассмотрение института образования с точки зрения выполняемых им основных функций в обществе

- 1) Функционализм
- 2) Морализм
- 3) Институционализм

8. Соотнесите новейшую теорию образования с ее содержанием:

А) Теория образования, сосредотачивающая свое внимание на выявлении и анализе относительно устойчивых речевых кодов

Б) Теория образования, основанная на социально-психологическом анализе культурного контекста взаимодействий между социальными группами в системе образования

В) Теория образования, рассматривающая образование как средство социального контроля со стороны господствующих групп над массовыми процессами социализации личности

- 1) Теория сопротивления
- 2) Теория кодов
- 3) Теория взаимодействия

9. Соотнесите новейшие теории в социологии образования с их авторами:

А) Теория сопротивления

Б) Макроуровневая теория репродукции

В) Теория кодов

- 1) П. Уиллис, Дж. Маклиэд
- 2) С. Боулз, Г. Джинтис, П. Бурдые и Ж.-К. Пассерон
- 3) Б. Бернштайн

Основная литература для 2-го раздела

1. Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. Т.Г. Астаховой; науч. ред.: В.С. Собкин, В.Я. Нечаев; вступит. ст. В.С. Собкина. М.: ИНТОР, 1996.
2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.
3. Иванова В.А. Зарубежная социология образования: учебное пособие. Великий Новгород, 2008.
4. Социология образования: учебник и практикум для вузов / под редакцией А.М. Осипова. М.: Юрайт, 2023.
5. Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. Казань, 2006.
6. Шафранов-Куцев Г.Ф. Социология современного образования: учебник / общ. ред. Г.Ф. Шафранова-Куцева. М.: Логос, 2016.

Дополнительная литература для 2-го раздела

1. Антикайнен А., Дуоркин Г., Saha Lawrence J., Ballantine Jeanne, Essack Shaheeda, Teodoro Antonio, Константиновский Давид. Современные проблемы социологии образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (23).
2. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
3. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984.
4. Воробьев М.В. Концепция образования Макса Вебера // Ценности и смыслы. 2016. № 2(42).
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. М., 1994.
6. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: Директ-Медиа, 2007.

7. Епихина Ю.Б. Система образования в социологии М. Вебера // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2.
8. Зборовский Г.Е. От Дюркгейма до Мангейма // Образование и наука. 1999. № 2 (2).
9. Иванова В.А., Осипов А.М. Теории конфликта в современной социологии образования // Вестник НовГУ. 2005. № 31.
10. Иванова В.А. Социология образования в глобализирующемся мире // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. 2014.
11. Кравченко А.И. Социофилософская концепция труда Георга Зиммеля // Sciences of Europe. 2017. № 14–2 (14).
12. Ключникова Т.Н., Волкова О.В., Поляков А.А. Теоретические основы становления и развития социологии образования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2022. № 3. С. 88–97.
13. Курбатова Л.Н. Роль высшего образования в институционализации российского «привилегированного класса» // Экономика образования. 2012. № 4.
14. Мангейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
15. Родермель Т.А. Социальная доктрина образовательных инноваций в концептуальной интерпретации Эмиля Дюркгейма, Макса Вебера, Карла Мангейма // Вестник БГУ. 2009. № 6. С. 114–119.
16. Рысакова П.И. Проблема дифференциации образования и его социальных функций в неомарксистских концепциях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. № 2–1.

3. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

3.1. Теоретические основы

Социология образования начала развиваться в СССР в 1960-х годах и продолжает свое развитие в современной России. Ряд работ, написанных в 1970–1990-е годы, были посвящены общетеоретическим проблемам: теории социологии образования, социальным потребностям в образовании, социологии личности, студентам как социальной группе, социальным проблемам учителей, социологии школьных организаций. Эти исследования обеспечили понимание роли образования в общественном социальном воспроизводстве [3–7].

Анализ состояния социологии образования в России, проведенный Д.Л. Константиновским (10), А.М. Осиповым (7–9), Ю.А. Тюриной, позволяет определить главные проблемы, которые стоят перед социологами России и требуют своего решения. К основным можно отнести: 1) малое количество социологических работ, связанных с теоретическим и обобщающим исследованием образования; 2) размытую систему базовых понятий; 3) небольшое количество исследований по дошкольному, общему, непрерывному и специальному образованию; 4) недостаточное количество исследований, посвященных актуальным проблемам образования и поискам их решения.

Я.У. Астафьев и В.Н. Шубкин (1) уверены, что в российской социологии образования необходимо расширять количество проводимых исследований, их направления и использование методов не только количественной социологии, но и качественной.

В социологии образования необходимо находить новые теоретические подходы, но пока в качестве результата мы имеем незакрепленные, неполные теории о самом образовании. По мнению А.М. Осипова и В.В. Тумалева (9), исследования в социологии образования ничего не подтверждают и не опровергают и поэтому не воспринимаются всерьез. Можно выделить несколько причин, которые привели к этому.

Первая причина заключается в том, что в социологических исследованиях в основном используются понятия педагогики и изучение проблем образования с педагогической точки зрения. Образование рассматривается как процесс и результат, к которому стремится воспитание. Из-за этого исследования посвящены изучению ценностных ориентаций тех, «кого воспитывают». Однако такой подход крайне неверный и не способен раскрыть возможности социологии образования. Образование стоит рассматривать не только как явление, способное лишь социализировать личность. Оно требует рассмотрения и других его функций, которые реализуются и в других сферах жизни общества и способны влиять на наше общество шире, чем просто воспитывать людей.

Вторая причина связана с ограниченностью направлений эмпирических исследований. В.Я. Нечаев (11) выделяет несколько направлений исследований в отечественной социологии образования:

- 1) профессиональные ориентации молодежи (В.Н. Шубкин, Г.А. Чередниченко, М.Х. Титма, Д.Л. Константиновский и др.);
- 2) влияние образования на социальную структуру общества (М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов, Л.Н. Коган, Н.А. Антонов и др.);
- 3) исследование различных сторон жизнедеятельности студенческой молодежи (В.Т. Лисовский, Н.Ф. Головатый, Л.Я. Рубина и др.).

Такой список не может раскрыть широкий спектр изучения социологии образования.

Третья причина базируется на том, что у социологии образования нет четкого предмета изучения. Такая неопределенность была обнаружена в большинстве публикаций в этой области. Все они называли себя «социологическими», но обычно не излагали своих теоретических основ, гипотез и целей, имели мало (если вообще имели) общего с основными целями области социологической теории образования. Результатом этого стало отсутствие связей социологических теорий образования с общими социологическими теориями и концепциями (3–6).

Социология образования в России пока не успевает своевременно реагировать на многочисленные насущные социальные проблемы (2), вызванные изменениями в образовательной политике (распространением дистанционной формы обучения, отходом от Болонской системы, потребностью в новых кадрах для цифровой экономики и т. д.).

К началу XXI века структурная несогласованность возросла в российской социологии образования. С одной стороны, отдельные направления исследований активно развиваются, с другой стороны, происходит накопление внутренних проблем. Необходимы интеграция теоретических разработок и объединение их с эмпирическими исследованиями, обновление предметной области. Для устранения несоответствия требуются критическое рассмотрение и уточнение проблем и перспектив российской социологии образования [1; 2].

Роль образования для развития страны неоспорима. Из этого появляется понимание, что социология образования несет в себе явную практическую пользу для формирования современной системы образования, ее компонентов, содержания и взаимоотношений участников образовательного процесса. Без этой отрасли мы не сможем понимать, куда нам двигаться дальше и как нужно выстраивать весь образовательный процесс. Практическая актуальность социологии образования заключается в решении социальных

проблем в образовании. Социологи на основе проведенных исследований проблем образования могут разрабатывать практические рекомендации для осуществления управленческих решений с целью оперативного разрешения трудностей, проведения реформ и повышения эффективности системы образования.

А.М. Осипов и В.В. Тумалев (9) видят практическую актуальность социологии образования в том, что она должна заниматься содержанием образовательной политики, вносить в нее новые научные смыслы. Они считают, что понятия, сформулированные в законах об образовании, стали слишком привычными, требуют обновления и осмысления. В этом контексте социология образования должна разобраться в сложившейся ситуации и оценить, насколько концепции и принципы образования соответствуют запросу общества [6;7].

Таким образом, перед социологией образования в России сейчас стоит ряд задач, влияющих на ее дальнейшее развитие:

- консолидация российского сообщества исследователей образования, совместное уточнение теоретических и методологических позиций в данной области;
- формирование профессионального объединения социологов образования и его интеграция в международное образовательное исследовательское пространство;
- разработка единого терминологического аппарата отрасли;
- достижение общего видения приоритетов исследований при лучшем балансе макро- и микросоциологических подходов;
- освоение новых методов сбора данных, применение цифровых методов (Big Data) и компьютерных технологий в исследованиях образования;
- укрепление междисциплинарных и конвергентных связей;
- выработка единой точки зрения на приоритетные направления научных исследований.

Социология образования в России активно развивается. Предстоит сделать еще много теоретических и научно-практических исследований с целью повышения качества российского образования [3–7].

3.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Современное состояние отрасли: острый дефицит теоретических и обобщающих работ; недостаточная интеграция, на фоне которой выделялись внутриотраслевые направления по отдельным проблемам; политизация многих работ; недостаточность теоретических обзоров развития отрасли в стране и за рубежом; малочисленность исследований проблем образования в контексте социально-экономического кризиса; отсутствие достаточной определенности в вопросах предмета отрасли и приоритетов проблематики, категориальном аппарате.

2. Кризис эмпирических исследований по социологии образования: основные характеристики (тематическая фрагментарность, слабая сопоставимость, неопределенная теоретическая результативность); причины кризиса.

3. Практическая актуальность социологии образования.

4. Социальные аспекты модернизации российского образования.

5. Углубление социальной дифференциации общеобразовательной школы.

3.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Современное состояние отрасли.

2. Методологические предпосылки эффективности.

3. Проблемы теоретического развития.

4. Социально-практическая отдача отрасли.

3.4. Вопросы для обсуждения

1. Методологическое «родство» с какими отраслями наук обнаруживается в структуре социологических исследований образования?

2. Какие категории и проблемы социологической науки могут создать надежную основу для развития социально-теоретической концепции образования? Пожалуйста, аргументируйте вашу точку зрения.

3. Какие теоретические и социально-прикладные проблемы образования заслуживают, по вашему мнению, первоочередного исследования с позиции социологической науки, имея в виду:

- реальное состояние системы образования в России;
- состояние системы образования в вашем регионе;
- перспективы модернизации российского образования?

4. Какова роль теоретической концепции системы образования в обеспечении практической отдачи социологических исследований этой системы? Пожалуйста, приведите примеры, указывающие на негативную или позитивную роль такой концепции.

5. Ссылаясь на исследовательский опыт, накопленный в разных течениях социологии образования, попытайтесь сформулировать несколько проблем или гипотез, заслуживающих изучения применительно к ситуации в современном российском образовании, в известных вам образовательных учреждениях или процессах.

3.5. Задания для самостоятельной работы

Напишите эссе на тему (по выбору): «Современное состояние социологии образования как отрасли науки в России», «Интеграция теоретической и прикладной социологии образования в России как актуальная задача развития отрасли», «Метаморфозы российской социологии образования».

3.6. Тестовые задания

1. Начало становления отечественной социологии образования в ее современном виде можно отнести:

- А) К первой половине 80-х гг. XX века
- Б) К первой половине 90-х гг. XX века
- В) Ко второй половине 60-х гг. XX века
- Г) Ко второй половине 70-х гг. XX века

2. Возрождение социологии образования в нашей стране связывают с масштабными эмпирическими исследованиями:

- А) В.Н. Шубкина
- Б) В.А. Ядова
- В) В.Я. Нечаева
- Г) А.М. Осипова

3. В исследовательских практиках отечественных социологов, изучающих образовательную сферу до начала 2000-х гг., доминировал:

- А) Системно-субъективный подход
- Б) Структурно-функциональный подход
- В) Системный подход
- Г) Социокультурный подход

4. Социологические проблемы народного образования в СССР изучал:

- А) В.А. Ядов
- Б) Л.С. Выготский
- В) Ф.Р. Филиппов
- Г) А.М. Осипов

5. Автором социокommunikативного подхода в социологии образования является:

- А) С.И. Григорьев
- Б) В.Я. Нечаев
- В) Н.А. Матвеева
- Г) Ф.Р. Филиппов

Основная литература для 3-го раздела

1. Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.

2. Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул, 2002.

3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.

4. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019.

5. Курилович Н.В. Социология образования [Электронный ресурс]: пособие. Минск: БГУ, 2020.

6. Социология в России / под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: Издательство Института социологии РАН, 1998.

7. Филиппов Ф.Р. Социология образования. М.: Наука, 1980.

Дополнительная литература для 3-го раздела

1. Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России // Мир России. Социология. Этнология. 1996. № 3.

2. Борцов Ю.С. Динамика становления и развития социологии образования в условиях трансформации российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 7.

3. Герасимов Г.И. Социология образования в России: состояние и тенденции развития // Гуманитарный ежегодник. 2011. № 11.
4. Григорьев С.И. Социология образования как отраслевая теория социологического витализма и методологическая основа анализа проблем модернизации современного российского общества // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2008. № 1.
5. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: задачи и парадигмы // Высшее образование в России. 2006. № 1.
6. Иванова В.А., Матвеева Н.А., Осипов А.М., Рысакова П.И. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социс. 2013. № 5.
7. Осипов А.М. О состоянии отечественной социологии образования // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 82–87.
8. Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «Работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. 2009. № 9.
9. Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социс. 2004. № 7.
10. Социология образования перед новыми проблемами: сб. статей. М.; Омск, 2003.
11. Фурсова В.В., Горбачева О.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса // СНИСП. 2015. № 2 (10).

4. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

4.1. Теоретические основы

Социальный институт представляет собой универсальную организованную сеть отношений и социальных норм, которые включают в себя важные социальные нормы и ценности, удовлетворяющие фундаментальные потребности общества. Любые существующие институты образования выполняют непосредственно свою задачу – удовлетворение социальных потребностей [1–4].

Образование как социальный институт имеет отличительные признаки, основные из них: 1) четко установленные образцы поведения; 2) символические культурные элементы; 3) культурные элементы в виде библиотек, учебных классов и других аудиторий с необходимым оборудованием для обучения; 4) установленные правила для учащихся, которые могут быть закреплены в устной или письменной формах; 5) распространение культуры в обществе, то есть передача культурных ценностей между поколениями; 6) социализация; 7) социальная селекция (использование дифференцированного подхода к учащимся); 8) социальное и культурное изменение (1–4; 6–8).

Можно выделить следующие элементы системы образования как института: органы управления образованием; организации и органы образования под их контролем; сеть образовательных учреждений (академии, университеты, гимназии, лицеи, колледжи и т. д.); организации по искусству, ассоциации, общества, советы по науке и методологии и другие ассоциации; организации, кото-

рые составляют научную и образовательную инфраструктуру; разные уровни и направления образовательных программ и государственных образовательных стандартов; учебники и методические материалы для педагогов и обучающихся; научные периодические издания в области образования.

К функциональным сферам системы образования относят:

- 4) самообразование и образование;
- 5) индивидуальное, групповое и массовое образование;
- 6) интеллектуальное, политехническое, естественно-научное, гуманитарное и физическое образование;
- 7) фундаментально-научное и прикладное образование.

Функциональные подсистемы образования включают такие элементы, как: 1) управление и координация; 2) материально-техническое обеспечение; 3) научные основы деятельности; 4) система подготовки кадров и повышения их квалификации; 5) образовательный процесс и его оснащение; 6) рекреационное обеспечение; 7) социально-культурное развитие; 8) общественные объединения.

Анализ ценностно-содержательной структуры образования дает возможность идентифицировать разные социально-культурные типы, которые воспроизводятся в системе образования [6; 7].

Технологическая структура системы образования направлена на всю совокупность используемых технологий, которые позволяют гарантированно достигать поставленных целей и задач по обучению, воспитанию и развитию личности. Это могут быть как специальные педагогические методики, так и технические средства обучения и конкретные методические подходы (5).

Структура системы образования закреплена в статье 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) и представляет собой следующие уровни [5]:

- Дошкольное;
- Начальное общее (1–4 классы);

Основное общее (5–9 классы);
Среднее общее (10 и 11 классы);
Среднее профессиональное;
Высшее I степени – бакалавриат;
Высшее II степени – специалитет, магистратура;
Высшее III степени – подготовка кадров высшей квалификации.

В соответствии с законодательством РФ (статья 21 ФЗ «Об образовании в РФ») образовательную деятельность могут осуществлять юридические лица и индивидуальные предприниматели.

Какие же могут быть образовательные организации?

- 1) государственные;
- 2) федеральные государственные образовательные учреждения;
- 3) государственные образовательные учреждения;
- 4) муниципальные;
- 5) частные (негосударственные, которые созданы общественными или религиозными организациями; частными лицами).

Системообразующим элементом системы образования служат социально-образовательные общности. Они состоят из обучающихся на разных образовательных уровнях и обучающихся, которые активно взаимодействуют между собой, имеют сходство целей и задач. От успеха их деятельности во многом зависит функционирование социального института образования в целом.

Таким образом, социальный институт образования играет значительную роль в нормальном функционировании общества. Именно здесь знания и ценности, накопленные многими поколениями, передаются последующим поколениям. Немалое значение в этой передаче придается социализации людей, происходящей при внедрении норм и ценностей культуры (2; 6).

Социальная система образования имеет отчетливую структуру и сравнительно самостоятельна. От доисторических времен до современности она прошла сложный процесс развития.

4.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Признаки, позволяющие идентифицировать образование как социальный институт. Становление социально-системного взгляда на образование.

2. Система образования: социологические подходы. Структура системы образования: функциональные подсистемы, системы образовательных учреждений, функциональные сферы, социально-образовательные общности, ценностно-содержательная структура образования, технологическая структура образования,

3. Система образования: его ступени и формы. Дошкольное образование.

4. Школьное образование. Профессиональное образование: профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, система повышения квалификации. Формы непрофессионального образования. Самообразование. Дошкольное образование.

5. Социальный институт образования в Российской Федерации. Виды образования в РФ. Формы обучения. Образовательные учреждения в РФ.

4.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Основные аспекты исследования социальных институтов.
2. Характеристики образования как социального института.
3. Становление социально-системного взгляда на образование.
4. Структура системы образования.

4.4. Вопросы для обсуждения

1. Имеет ли образование черты системы? Что придает ему системный характер?

2. В чем специфика социологического анализа системы образования в сравнении с психологическим или педагогическим анализом?

3. Какие сложности и противоречия можно выделить в современной системе образования РФ?

4. Насколько актуальна, на ваш взгляд, реализация принципа инерционности для современного российского образования? Ответ обоснуйте.

5. Какие теоретические и социально-прикладные проблемы образования заслуживают, по вашему мнению, первоочередного исследования с позиции социологической науки, имея в виду:

- реальное состояние системы образования в России;
- состояние системы образования в вашем регионе;
- перспективы модернизации российского образования?

4.5. Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу «Типы образовательных организаций», опираясь на текст статьи 23 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Тип образовательной организации	Основная образовательная деятельность	Дополнительная (возможная для осуществления) образовательная деятельность	Возможные виды образовательных организаций

2. Подберите данные о результатах социологических опросов в сфере образования (на общероссийском или региональном уровне), проведенных специализированными организациями, социологическими исследовательскими центрами и компания-

ми. Подготовьте презентацию, где будут представлены цели исследования, субъекты исследования, постановка основных задач, методы и инструменты исследования. Сформулируйте свое мнение относительно процессов, происходящих в сфере образования.

4.6. Тестовые задания

1. Государственные, муниципальные, частные образовательные учреждения различаются в зависимости:

- А) От предметных направлений подготовки
- Б) От ведомственной принадлежности и форм собственности
- В) От типа образовательного развития
- Г) От характера культурных и педагогических концепций и технологий

2. Общеобразовательные, специализированные, профессиональные образовательные учреждения различают в зависимости:

- А) От предметных направлений подготовки
- Б) От характера гражданской организации
- В) От типа образовательного развития
- Г) От уровня предоставляемой образовательной подготовки

3. К числу функциональных сфер образования относятся:

- А) Фундаментально-научное и прикладное образование
- Б) Массовое, групповое и индивидуальное образование
- В) Самообразование и образование
- Г) Интеллектуальное, политехническое, гуманитарное, физическое, естественно-научное образование
- Д) Все вышеперечисленные

4. Профессиональные общества – академики, профессора, доценты – дифференцируются на основании:

- А) Положения в отраслевой и уровневой системе образования
- Б) Уровня квалификации
- В) Специальных профессиональных направлений
- Г) Должностных позиций

5. В образовательное сообщество входят:

- А) Обучающиеся и их родители
- Б) Учителя
- В) Работодатели
- Г) Все заинтересованные в образовании группы

6. К уровням общего образования в РФ не относятся:

- А) Начальное общее образование
- Б) Основное общее образование
- В) Среднее общее образование
- Г) Дошкольное образование
- Д) Профессиональное образование

Основная литература для 4-го раздела

1. Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования): монография. Барнаул, 2004.

2. Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992.

3. Социальная теория образования: международные обмены: сб. статей / под ред. А.М. Осипова, А.В. Воронцова. Великий Новгород, 2009.

4. Социология образования: учебник и практикум для вузов / А.М. Осипов [и др.]; под ред. А.М. Осипова. М.: Юрайт, 2023.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 5 декабря 2022 года). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

6. Филиппов Ф.Р. Социология образования. М.: Наука, 1980.

7. Шафранов-Куцев Г.Ф. Социология современного образования: учебник / общ. ред. Г.Ф. Шафранова-Куцева. М.: Логос, 2016.

Дополнительная литература для 4-го раздела

1. Абрамова М.А., Фарника М. Детерминанты трансформации системы образования как социального института // Вестник НВГУ. 2018. № 2.

2. Андреев Ю.П. Категория «социальный институт» // Философские науки. 1984. № 1.

3. Данилов О.Е. Дистанционное образование как социальный институт интернет-трансляции информации // Кронос. 2022. № 8 (70).

4. Добренькова Е.В. Образование как социальный институт и дискурс // Социология власти. 2006. № 5.

5. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. № 6.

6. Катанаев И.И. Структурно-функциональный подход к осмыслению образования как социального института // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2009. № 4.

7. Кутасова Т.Л., Королева К. Образование как социальный институт // Теория и практика общественного развития. 2005. № 2.

8. Лемещенко П.С., Баранов А.М. Образование как социальный институт: эволюция концепций и новые направления развития // ЭВР. 2022. № 3 (73).

9. Мокроусова Е.В., Якимова О.А. Модель развития образования как социального института // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2019. № 2.

10. Найденова Л.И. Тенденции исследования системы образования как социального института в современном российском обществе // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. № 4.

11. Недзвецкая Е.А. Образование как социальный институт: специфика управления // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2003. № 4–5.

12. Николаева Н.С. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2011. № 4.

13. Перминова М.С. Специфика социологического подхода в анализе системы образования // Вестник ОГУ. 2014. № 7 (168).

14. Рустамова Э.Б. Профессиональное образование как социокультурный институт современного общества // Вестник ТГУ. 2008. № 12.

15. Танеева Е.Ш., Михалев И.В. Социологическое исследование качества образования // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2013. № 1.

16. Чекменева Т.Г. Образование как социальный институт: теоретические подходы // Вестник ВГТУ. 2010. № 4.

17. Чечель И.Д., Потемкина Т.В. Образовательная система: многообразие значений, особенности функционирования // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 2.

18. Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. 2015. № 13.

5. САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

5.1. Теоретические основы

Постановка проблемы формирования новой образовательной парадигмы, в которой самообразование как социальный институт и вид деятельности приобретает большую значимость, обусловлен переходом к постиндустриальному обществу [1; 3].

Можно разделить все теоретические предпосылки социологии самообразования на три группы:

1. Гносеологические предпосылки.

Отвечают на вопросы о субъект – объектных отношениях, о социальном аспекте знаний и его структуры и о выборе знаковых форм знания. Субъект социологии образования – это «Я» в контексте социокультурной повседневности.

2. Предпосылки социологии знания.

Р. Мертон полагал, что знание включает в себя все, что можно считать продуктами культуры. Но существует и другая трактовка термина «знание», которая вбирает в себя все, что человек знает, в том числе социальную сферу и культуру, например правила поведения и моральные принципы. Такая трактовка также включает в себя мотивационный аспект(1; 10).

М. Шелер выделял три «высших рода»: знание ради господства (деятельностное), знание ради образования (образовательное) и знание ради спасения (религиозное). Он делал акцент на социокультурном аспекте социологии знания, поскольку считал ее частью социологии культуры.

А. Шюц в своих работах говорил о том, что каждый человек создает собственный запас знаний, позволяющий жить в мире и взаимодействовать с другими людьми. Этот индивидуальный запас знаний изменяется вместе с миром и окружающей человека действительностью.

У. Старк видел в социологии знания систему, составляющие которой могут быть рассмотрены и в социологии самообразования. Знания человека являются результатами субъективного выбора.

3. Предпосылки социологии образования.

В литературе самообразование часто рассматривается как часть образования. Например, В.Я. Нечаев выделяет самообразование в качестве формы образования, а самообразование как определенную систему форм деятельности учебного процесса [4].

В научном сообществе существуют институциональный, системный, деятельностный, субъектный, социокультурный подходы к пониманию самообразования в качестве элемента образования. Представители институционального подхода (Ф.Р. Филиппов, А.М. Осипов [3] и многие другие) видели в образовании социальный институт, который выполняет экономическую, социальную и культурную функции. Ученые, придерживающиеся системного подхода, например В.Я. Нечаев, указывали на наличие сложной структуры, а не социального института. А.М. Осипов совмещал два этих подхода. Деятельностный подход у ученых В.А. Дмитриенко и Н.А. Люрья выражался в существовании организованной деятельности людей, направленной на освоение ценностей культуры. В субъектном подходе реализуется идея связи человека и его образования, качеств личности и знаний. Самообразование субъективно и лично, поскольку основным его носителем является личность. Социокультурный подход делает акцент на передаче знаний и социального опыта [2; 3].

В целом под предпосылками социологии самообразования можно обозначить необходимость изучения отношений между

субъектом «Я» и объектом «знания», которые представляют собой сложную социокультурную систему, необходимую людям для морально-нравственного и умственного развития, а также для комфортного существования человека в постоянно меняющемся мире. Но при этом это не просто вид образования, это более самостоятельная форма деятельности, для изучения которой необходима отдельная отрасль социологии (2–4).

Есть несколько методологических подходов в отношении социологического изучения социальной обусловленности самообразования, но самый интересный – коммуникативный. В этом подходе коммуникация рассматривается как условие, метод, процесс и результат самостоятельного образования (5; 13).

Можно выделить две модели коммуникации:

1. Конструктивистская модель (по М. Шелеру). Данная модель обуславливает социальную природу самостоятельной образовательной деятельности следующим образом:

– самообразовательный процесс является актом познания, который идет совместно с всевозможными разновидностями коммуникации и индивидуальными реакциями индивида на них;

– желание человека заниматься самообразовательной деятельностью и ее итоги определяются ценностным сознанием, которое индивидуально, однако также обуславливается коммуникациями с другими людьми;

– траектория самообразовательного плана отдельного индивида обусловлена социальной общностью, к которой он относится;

– неотделимые характеристики любого человека – происхождение и восприятие знания, поэтому самообразование составляет «закон социального порядка».

В конструктивистской модели выделяются несколько уровней знания: первичный (инструменты самообразования – копирование и подражание), повседневный (самообразование происходит в процессе дискурсов, смыслопорождений новых знаний), теорети-

ческий (социальная обусловленность самообразовательной деятельности контролируется ролевыми ожиданиями, нормами, ценностями конкретных социальных институтов, к которым относится человек), символический (самообразование представляется универсальным условием самостоятельной регуляции общества и его постоянного развития).

2. Символически-интеракционистская модель. Социальная обусловленность самообразовательной деятельности определяется социальной сущностью и значением языка в социуме и отдельных группах. Самообразование представляется как инструмент освоения системы знаков, с помощью которых строятся коммуникации. Продуктивность самообразовательного процесса измеряется степенью овладения индивидом культурным кодом коммуникации. Самообразование становится социальным действием, если человек в познавательном процессе обращается не только к себе, но и к другим.

Социальная обусловленность самообразовательной деятельности заключается, с одной стороны, в анализе уже приобретенных извне знаний, а с другой – в воспроизведении нормированных паттернов (стереотипов) самообразования [3].

Функции самообразования можно рассматривать на уровне личности, группы и общества.

В субъектном подходе у функций самообразования есть три уровня:

1. Социетальный (связан с институциональной регуляцией самообразования). Функции прогресса социальных институтов (рынка, производства, культуры, образования); регулирования социальной организации общества, социальной мобильности, изменений в социокультурном секторе.

2. Уровень социальных условий самообразования и способов его осуществления, присущих группе. Функции социализации, идентификации в социуме, социальной регуляции, социального развития.

3. Личностный уровень. Функции индивидуализации, самоидентификации, самореализации, удовлетворения собственных потребностей в деятельности, саморазвитии, саморегуляции.

Структура самообразования отличается от привычного понимания этого определения динамичностью. Структура может оказывать влияние на поведение индивида при помощи освоения им правил (6–9).

В таком случае структура самообразовательной деятельности будет пониматься как специфически упорядоченная совокупность социальных практик. Важны действие (социальные практики), многообразие (их совокупность) и регламентированность действия правилами.

Социальные практики:

1. Познавательные. Строятся на самопознании, формировании собственной идентичности и освоении разных видов знания (мифологическое, повседневное, научное и др.).

2. Преобразовательные. Нацелены на трансформацию человека и мира вокруг. Цель – самореализация человека в условиях конкретного социального контекста (11; 12).

Социальные практики – это инструмент и способ самообразования. Они формируют структуру самообразовательной деятельности, которая выступает как их результат и способ организации. Сущностная характеристика социальных практик – процесс социального конструирования. Его понятие отражает взаимоотношение социальных отношений и сферы знания.

Можно понимать самообразование как ход формирования знания индивида, сущность которого заключается в целостности практических и познавательных процедур (15).

Индивидуальный уровень предполагает понимание процесса самообразования через освоение и распределение знания. В глобальном смысле самообразовательная деятельность предполагает соединение сфер знания с помощью освоения и интериоризации.

Далее рассмотрим уровень социальной группы. Суть самообразовательной деятельности для социальной группы заключается в процессе конструирования социального пространства, в котором группа обретает целостность. На этом уровне конструируются социальные значения, отношения, ценности и нормы.

Самообразование индивидуального уровня нужно соотносить с самообразованием группового уровня, поскольку возникают некоторые теоретические сложности: 1) детерминация меры зависимости формирования личности от социальных факторов; 2) определение способа формирования социального пространства с помощью индивидуального самообразования.

Самообразование группы не просто определяется институтами общества, но и выходит за их рамки, прогнозируя новые общественные социальные организации (построение нового социального контекста) – в этом кроется инновационная суть. Инновация для личности состоит в освоении новых сфер знания, социальных отношений и видов деятельности (14).

Другой уровень – самообразовательная деятельность социума. В ней взаимодействуют разные социальные группы и институты. Формирование знания социума завязано на элементах познания, раскрытии возможностей социального целого, социальном управлении, прогнозировании, реализации конкретного пути истории.

Е.А. Шуклина предлагает разнообразные основания для возможной классификации видов самообразования (13; 14).

В рамках процессуального подхода можно представить классификацию по следующим основаниям.

1. Временная локализация:
 - в рабочее время;
 - в нерабочее время.
2. Направленность самообразования:
 - профессиональное;
 - общеразвивающее.

Также можно выделить регламентируемое и нерегламентируемое образование (в зависимости от того, есть четкий временной отрезок, посвящаемый самообразованию, или нет).

3. Пространственная локализация: на работе, дома, в общественных учреждениях;

4. Организация самообразования:

– институализированное (наличие специальных учреждений для самообразовательной деятельности);

– неинституализированное.

В рамках содержательного подхода можно представить классификацию по следующим основаниям.

1. Сферы образования: экономическое самообразование, политическое и т. д.

2. По целевому основанию:

– цели профессионального роста;

– рост культурного уровня.

3. Мотивация: интересы, потребности, ценности, установки, диспозиция и т. д.

По субъектным критериям классификация самообразования следующая.

1. По социальным группам и слоям:

– социальные группы и слои, нуждающиеся в самообразовании относительно какого-то конкретного вида деятельности в соответствии со своими главными социальными ролями (педагог, ученый и др.);

– социальные группы, у которых самообразование в качестве элемента образа жизни отсутствует (имеется в виду отсутствует необходимость);

– социальные группы, которым самообразование необходимо для осуществления социальной (профессиональной) мобильности.

2. По возрастному критерию: самообразование детей, подростков, молодежи, взрослого населения.

В рамках деятельностного подхода выделяют классификацию по следующим критериям.

1. По отношению к результату самообразования:

- оценочный;
- прогностический;
- конструктивистский.

2. По отношению к процессу деятельности:

- самообразование как адаптация;
- самообразование как самореализация.

3. По отношению к сферам реализации:

- профессиональное самообразование;
- нравственное, социокультурное, религиозное, экономическое, правовое, семейно-бытовое и др.

Проблемное поле исследования самообразования широкое, поскольку в социологии оно обозначилось не так давно. К методологическим проблемам самообразования относятся: обозначение субъектов, исследование их особенностей; исследование структуры и классификации самообразовательной деятельности, стратегий, технологий; проблемы исследования самообразовательного процесса, методологический инструментарий.

Многочисленные исследования в области социологии самообразования посвящены следующим проблемам теоретического и практического характера: социальной обусловленности и функциям самообразовательной деятельности, определению места самообразовательного процесса в жизни социальных групп и общества; взаимодействию с другими социальными институтами, регулированию самообразования, анализу мотивационного аспекта, исследованию стратегий самообразования индивида в определенном контексте социума и культуры, определению места самообразовательного процесса в жизни индивида и др.

5.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Парадигма образования. Самообразование как социальный феномен.

2. Предпосылки нового подхода к самообразованию. Понятие самообразования.

3. Социальная обусловленность и институциональная регуляция самообразования.

4. Самообразование как социальное конструирование: уровневые характеристики.

5. Механизмы формирования сферы знаний субъекта самообразования.

6. Проблемное поле исследования самообразования.

7. Социальные функции самообразования.

8. Виды самообразования.

9. Методика исследования самообразования. Количественные стратегии социологического исследования самообразования. Качественные стратегии социологического исследования самообразования. Формализованные методы в конкретно-социологическом исследовании самообразования. Неформализованные методы в конкретно-социологическом исследовании самообразования.

5.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Самообразование в информационном обществе.

2. Проблемное поле исследований самообразования.

3. Понятие самообразования.

4. Субъект самообразования.

5. Функции самообразования.

6. Виды самообразования.

5.4. Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте факторы, обуславливающие актуализацию проблем самообразования в условиях перехода к информационному обществу.

2. Проанализируйте причины активизации самообразовательной деятельности отдельных социальных групп в период становления рыночных отношений в России.

3. Какие проблемы являются наиболее актуальными для исследования феномена самообразования в рамках социологической науки?

4. Почему необходимо исследовать самообразование как социальное явление?

5. Объясните, почему самообразование является видом свободной деятельности.

6. Проанализируйте взаимосвязь образования и самообразования, покажите их взаимообусловленность.

7. Как, с вашей точки зрения, самообразование связано с непрерывным и дополнительным образованием?

8. Какие факторы обуславливают самообразовательную деятельность личности?

9. Охарактеризуйте взаимосвязь функций самообразования индивидуально-личностного, группового и социетального уровней.

10. По каким критериям можно классифицировать виды самообразования?

11. В чем особенности применения количественных стратегий в исследовании самообразования?

12. В чем особенности применения качественных стратегий в исследовании самообразования?

13. Какие методы сбора социологической информации являются оптимальными для исследования самообразования?

14. В чем специфика постановки задач конкретно-социологического исследования самообразования в рамках качественного и количественного подходов к его анализу?

5.5. Задания для самостоятельной работы

1. Изучите социологические исследования по проблемам самообразования, проанализируйте подходы разных авторов к самообразованию как социальному феномену. Заполните таблицу.

Автор	Цели и задачи исследования самообразования	Определение самообразования	Социальные функции самообразования	Методика исследования самообразования (количественные и качественные стратегии)

2. Изучите информационно-аналитические материалы, посвященные функционированию и развитию сферы самообразования (Юдин И.Б., Полякова В.В., Фурсов К.С. Практики самообразования среди взрослого населения России // Мониторинг экономики образования: 2020: в 2 т. / сост. Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021). На основе представленного эмпирического материала проанализируйте изменения в структуре мотивации к самообразованию, социально-демографические различия в уровне вовлеченности и динамику этого показателя у россиян в возрасте от 25 до 64 лет за период с 2015. по 2019 г.

3. Разработайте анкету для социологического исследования специфики самообразования различных социальных групп.

5.6. Тестовые задания

1. Самообразование – это:

- А) Внеинституционная деятельность
- Б) Вид непрерывного образования
- В) Вид свободной, творческой деятельности
- Г) Все ответы верны

2. Соотнесите теоретический подход к самообразованию и субъект исследований:

- А) Социальная группа (общность)
 - Б) Личность (индивид)
 - В) Личность (индивид, коллектив)
- 1) Социологический
 - 2) Педагогический
 - 3) Психологический

3. Соотнесите теоретический подход к самообразованию и предмет исследований:

- А) Социальные и внутриличностные детерминанты самообразования как свободной деятельности
 - Б) Организационная, методическая и содержательная структуры самообразования
 - В) Мотивации и механизм их действия на индивидуально-личностном уровне
- 1) Социологический
 - 2) Педагогический
 - 3) Психологический

4. Соотнесите теоретический подход к самообразованию и цель исследований:

- А) Изучение структуры учебно-воспитательного и организационного воздействия на личность, занимающуюся самообразованием

Б) Изучение внутриличностных механизмов осуществления самообразования

В) Анализ социальных функций и роли самообразования в системе общественных отношений

1) Социологический

2) Педагогический

3) Психологический

5. Социальные функции образования:

А) Первичная и вторичная социализация личности

Б) Индивидуально-личностная и социальная самоидентификация личности

В) Социальное регуляция и социальное развитие

Г) Все ответы верны

6. По отношению к результату деятельности самообразование выступает как:

А) Адаптивный вид деятельности

Б) Конструктивистский вид деятельности

В) Учебный вид деятельности

Г) Профессиональный вид деятельности

Д) Прогностический вид деятельности

Основная литература для 5-го раздела

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.

2. Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2000.

3. Социология образования: учебник и практикум для вузов / под ред. А.М. Осипова. Москва: Юрайт, 2023.

4. Шуклина Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург, 1999.

Дополнительная литература для 5-го раздела

1. Абакумова Е.Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2012.

2. Бондаренко Н.В. Непрерывное образование взрослого населения России: масштабы, финансирование, результаты // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. Вып. 7 (92). М.: НИУ ВШЭ, 2018.

3. Бухарцева Н.Г. Самообразование как актуальный вид деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 3.

4. Владиславлев В.Г. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы. М., 1987.

5. Воронина В.В., Чернова С.В. Обзор методик и технологий, используемых в самообразовании // Молодой ученый. 2019. № 44 (282).

6. Глухова Е.А. Проблемы самообразования студенческой молодежи // МНКО. 2008. № 5.

7. Гордеев К.С., Жидков А.А., Федосеева Л.А., Ермолаева Е.Л., Дубровин Н.А. Сущностные характеристики самообразовательной деятельности и ее место в процессе обучения // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 6

8. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. № 10.

9. Маловиченко Р.И. К вопросу о преемственности формирования самообразовательной деятельности. Актуальные проблемы

вузовской педагогики: межвуз. сб. науч. ст. Саратов: Научная книга, 2002. С. 160–163.

10. Матвеева М.С., Резинкина Л.В. Феномен самообразования студентов в зарубежной литературе // Скиф. 2022. № 6 (70).

11. Медведев И.Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3.

12. Шахова И.Н., Шуклина Е.А. Самообразование как автокоммуникация: социологический анализ // Образование и наука. 2003. № 5.

13. Шуклина Е.А. Теория самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. 1999. № 5.

14. Шуклина Е.А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию // Образование и общество. 2004. № 3.

15. Юдин И.Б., Полякова В.В., Фурсов К.С. Практики самообразования среди взрослого населения России // Мониторинг экономики образования: 2020: в 2 т. / сост. Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021.

6. ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ

6.1. Теоретические основы

Проблема, связанная с институциональными функциями образования, находится в центре предметного поля социологии образования, в том числе на ее основании конструируется отраслевая теория. Однако, несмотря на всю важность вопроса, ему долгое время не уделяли должного внимания. Роберт Мертон считал, что понимание функций является основанием для оценки эффективности социальной организации и ее структуры (1–15).

В работах классиков социологии зачастую имеет место быть недосказанность в отношении предполагаемых ими наборах функций образования. Это вполне объяснимо, так как прийти к какому-то общему консенсусу в данном вопросе весьма сложно. Ведь именно в явных и неявных функциях образования соединяются во едино все важные для общества социальные взаимодействия и взаимосвязи субъектов образовательной сферы [2; 3].

Т.Э. Уметов в своей работе «Функции образования и их роль в современном обществе» разделяет функции образования на основные и дополнительные. К основным функциям он относит: функцию социализации и функцию социального контроля [1].

Среди дополнительных функций образования выделяют: экономическую (подготовку рабочих кадров, необходимых обществу и экономике); социальную (образование воспроизводит и изменяет социальную структуру общества); культурную (освоение культурных ценностей); гуманистическую (передачу и привитие ценностей); функцию активизации социальных перемещений (образова-

ние как канал вертикальной социальной мобильности); функцию социальной селекции (образование как фактор социальной дифференциации, разделение на социальные слои и группы); функцию социального воспроизводства; функцию замещения родителей (поддержку учащихся в период их пребывания в учебном заведении и в воспроизведении культурных стереотипов, характерных для семьи); функцию трансляции и распространения культуры в обществе (передачу накопленных культурных ценностей, сохранение культуры в обществе); воспитательную функцию (формирование личности учащегося); обучающую функцию (образование обеспечивает процесс овладения знаниями, умениями и навыками) [2; 3].

Исследователями в области социологии образования было предложено множество подходов определения функций образования (5; 6).

По направленности функции образования подразделяются на несколько больших групп:

1. Экономические (образование отвечает за создание такой структуры, в которой люди будут использовать приобретенные способности и навыки в профессиональной деятельности) (16; 17).

2. Социальные (образование отвечает за социализацию личности. Социализация начинается с семьи и продолжается в различных учебных заведениях) (10; 11).

3. Культурные (образование прививает культурные и духовные ценности молодым поколениям, способствует их творческой реализации) (3; 9).

4. Политические (происходит приобщение людей к политическим нормам, образование способствует развитию законопослушного правового и политического поведения, осуществляется пропаганда господствующей государственной идеологии) (4; 14).

Многие известные социологи, в том числе и Э. Дюркгейм, высказывали мнение о том, что развитие и изменения института об-

разования отстают от развития общества в целом. Новые идеи могут развиваться и распространяться в обществе, не оказывая влияния на систему образования, а вот анализировать изменения института образования представляется возможным только в случае, если они являются последствиями реальных социальных изменений (13; 18). Так «отстает» не только институт образования, это может быть обусловлено общим, так называемым культурным отставанием. Беря во внимание эти факты, можно выделить два следующих момента.

Первый связан с тем, что институт образования (и культурная сфера в целом) хранит и передает цивилизационные коды, определенные образцы поведения, которые конструировались и формировались на протяжении очень долгого времени. Образование обеспечивает сохранение социума и не поддерживает все скоротечные изменения.

Второй – «текущий» момент отставания обусловлен качеством управления системой образования и обеспечения ее ресурсами. Ошибки в образовательной политике могут сдерживать постепенное развитие, даже отбрасывать всю отрасль или ее отдельные сектора назад ввиду непродуманных решений (19–25).

6.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Проблема функций образования и управление образовательными системами. Категории: функции, задачи, социальные заказы.

2. Основные подходы к определению функций образования.

3. Функции образования и особенности их реализации. Системный характер функций образования.

4. Функции образования в экономической сфере: формирование профессионально-квалификационного состава населения (фор-

мирование профессионально-образовательного состава населения, формирование производственных качеств работников). Формирование потребительских стандартов населения. Привлечение экономических ресурсов для целей системы образования. Внутреннее распределение ресурсов.

5. Социальные функции системы образования: гомогенизация общества через организованную социализацию индивидов; формирование и воспроизводство образовательных общностей; активизация социальных перемещений; социальная селекция; воспроизводство социальных групп и слоев, принадлежность к которым обусловлена образовательными сертификатами. Замещение родителей, социальная поддержка учащихся.

6. Функции образования в сфере культуры: воспроизводство определенных социальных типов культуры, инновации в сфере культуры; формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета, отраслей и социальных технологий интеллектуальной деятельности).

7. Функции образования в социально-политической сфере: привитие образовательным общностям приемлемых правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни; поощрение законопослушного правового и политического поведения, воспроизводство государственной (ведущей) идеологии; содействие патриотизму.

8. Особенности реализации функций.

6.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Соотношение социальных заказов, задач и функций образования.
2. Подходы к определению функций образования.
3. Системный характер функций образования.

4. Функции образования в экономической сфере.
5. Социальные функции образования.
6. Функции образования в сфере культуры.
7. Функции образования в социально-политической сфере.
8. Особенности реализации функций образования.

6.4. Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит разница между функциями, целями, задачами общественной системы образования?

2. Есть ли различия в задачах систем образования в разных странах? Если есть, то чем эти различия обусловлены?

3. Кто и как определяет задачи системы образования применительно к стране, региональному сообществу, отдельному образовательному учреждению? Проведите анализ целей и задач региональных программ развития образования (на примере Самарской области).

4. Как проявляются социальные функции и дисфункции института образования? Приведите примеры дисфункции школы, вуза.

5. Какие меры воздействия (политические, экономические, культурные, духовные) являются оптимальными для опережающего развития системы образования?

6.5. Задание для самостоятельной работы

Напишите эссе на одну из тем (по выбору): «Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке»; «Место и роль национальной доктрины образования в развитии отечественного образования»; «Образовательная политика или социальный заказ: что определяет стратегию развития шко-

лы?»; «Дисфункции и проблемы института образования в современном российском обществе».

6.6. Тестовые задания

1. Что из перечисленного не относится к экономическим функциям образования:

- А) Формирование потребительских стандартов населения
- Б) Формирование и воспроизводство образовательных общностей
- В) Формирование профессионально-квалификационного состава населения
- Г) Гомогенизация общества
- Д) Формирование и воспроизводство общественного интеллекта

2. К функциям образования в социально-политической сфере можно отнести:

- А) Формирование правовых и политических ценностей и норм
- Б) Формирование общественного интеллекта
- В) Воспроизводство государственной идеологии
- Г) Социальную поддержку
- Д) Активизацию социальных перемещений

3. Какая формулировка не относится к функциям образования в сфере культуры:

- А) Формирование и воспроизводство социальных технологий интеллектуальной деятельности
- Б) Воспроизводство определенных социальных типов культуры
- В) Инновации в сфере культуры
- Г) Содействие патриотизму
- Д) Социальная селекция

Основная литература для 6-го раздела

1. Лисицын С.А., Урсу И.С. Социологическое исследование образования: методология и методика / под общ. ред. И.С. Урсу. СПб.: ЛОИРО, 2003.
2. Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992.
3. Социология образования: учебник и практикум для вузов / под ред. А.М. Осипова. М.: Юрайт, 2023.

Дополнительная литература для 6-го раздела

1. Аругюнова А.Е. Функции сферы образования в современной социально-экономической системе // ЕГИ. 2019. № 25 (3).
2. Ахметова М.Х. Формирование экологической компетентности молодежи как социальная функция системы образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 8.
3. Беляков С.А., Куклин В.Ж., Токарева Г.С. Анализ целей и задач региональных программ развития образования // Экономика образования. 2015. № 2.
4. Бузуева Ю.С., Карнаухова Е.Е., Сахно А.А. Политическая роль высшего образования в современном мире // Современное педагогическое образование. 2019. № 8.
5. Иванова В.А. Проблема функций образования в мировой и отечественной социологии // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
6. Касаткин П.И. Современное образование: функции и предназначение // Проблемы современного образования. 2017. № 5.
7. Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России // Вопросы образования. 2017. № 4.
8. Кузнецова О.Н. Репродукция культурной системы как социальная функция высшего образования // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6.

9. Лебедева С.С. Развитие социальных функций системы образования взрослых (на примере инвалидов) // ЧиО. 2009. № 1.

10. Милосердова О.Ю. Взаимосвязь образования и культуры в современном обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2017. № 2 (10).

11. Мухамед Т.В. Основные функции образования в системе современной культуры // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2015. № 2 (17).

12. Николаева Т.П., Бичева И.Б. Образование как необходимое условие достижения устойчивого развития и основа будущего прогресса // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8).

13. Николаева Н.С. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2011. № 4.

14. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Образовательная политика как часть социальной политики государства: понятие и направление // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5–2.

15. Панасюк В.П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. № 2.

16. Рогова В.А. Классификация угроз экономической безопасности высшего образования // Журнал прикладных исследований. 2022. № 1.

17. Ростовский Р.В. Место отрасли образования в системе народно-хозяйственного комплекса // Вестник ЗабГУ. 2013. № 2.

18. Сорокин П.С., Матюненко Ю.А., Попова Т.А. Тренды и вызовы, оказывающие влияние на сферу образования: анализ докладов международных организаций и экспертных центров // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические

материалы по результатам статистических и социологических обследований. М.: Высшая школа экономики, 2020. Вып. 27.

19. Старыгина А.М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ // Электрон. науч. журн. «Инженерный вестник Дона». 2014. № 3.

20. Цветкова И.В. Функции инновационной культуры в сфере образования // Культурное наследие России. 2014. № 4.

21. Чапаев Н.К. К вопросу о взаимоотношениях образования и рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1.

22. Шаронова С.А. Качество образования и функции института образования // Экономика образования. 2007. № 2.

23. Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. 2015. № 13.

24. Эркин А.Ф. Уточнение социальных функций образования в контексте государственной образовательной политики // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2015. № 3 (26).

25. Яковлева Н.Г. Некоторые Вопросы трансформации сферы образования и рынка труда, и их государственного регулирования // Уровень жизни населения регионов России. 2020. № 2.

7. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США

7.1. Теоретические основы

После окончания Второй мировой войны в развитых странах мира идут непрерывные реформы образования [1–6].

Система образования в США

Реформа образования 60–70-х гг. XX века в США продиктована новыми технологическими вызовами и новыми социально-экономическими условиями жизни общества (33; 34; 38). Реформы позволили сделать систему высшего образования США более способной быстро реагировать на актуальные запросы экономики. И конечно, нельзя не отметить общую тенденцию, которая нашла отражение и в сфере образования: упрощен доступ к образованию для женщин, представителей расовых и этнических меньшинств и представителей разных социальных слоев. Однако, несмотря на многие положительные изменения, к 1980-м гг. в стране назрело недовольство, касающееся низкого уровня подготовки в школе и падения уровня функциональной грамотности, неспособности системы образования подготовить необходимое количество высококвалифицированных кадров. С этого момента в США началась череда многочисленных реформ образования, которые претерпевают различные правовые и культурные трудности. Реформа образования 1980-х годов связана с именем Рональда Рейгана. В 1983 году он поручил провести следующие реформы школы: восстановить

общую дисциплину; пресечь злоупотребления наркотиками и алкоголем; повысить уровень учебных норм и критериев оценки знаний; ввести поощрения за высокое качество преподавания; восстановить законные права и участие представителей администрации штата и муниципалитетов в учебном процессе; улучшить преподавание естественных наук и математики [1; 3].

Схожее повышение стандартов и критериев оценки коснулось и студентов высшей школы. Также высшая школа была поставлена на коммерческие рельсы, были созданы условия для более плотного сотрудничества университетов и промышленных предприятий.

Реформа образования 1980-х гг. не была успешной во многом из-за сохраняющейся децентрализации, отсутствия четких норм и требований к учебным заведениям, отсутствия единых программ финансирования и развития образования. Школьники по-прежнему показывали низкий уровень подготовки и неспособность справиться с тестированием по основным предметам.

В 1994 году Джордж Буш издал закон «Задачи 2000: дать Америке образование», который разрешал проведение эксперимента по приватизации школ.

Общие принципы, на которых строится современное американское образование:

- автономия – возможность образовательных учреждений самостоятельно разрабатывать учебные программы, а также утверждать список предметов;
- поликультурность, а также особые условия обучения для иностранных граждан;
- практикоориентированность как в отношении профессионального становления, так и с точки зрения навыков, полезных для жизни;
- внимание физическому воспитанию, успехи в спорте поощряются на всех ступенях образования.

Государственное регулирование сферы образования в основном касается образования граждан с 6 до 16–18 лет, что требует закон об обязательном образовании в США, хотя средние и высшие учебные заведения также контролируются и финансируются властями своего штата, Конгресса или местными властями. В большей части университетов преобладают частные источники финансирования. Некоторые авторы негативно оценивают низкий уровень организованности и централизации системы образования США (21; 22).

Как и во многих развитых странах мира, система образования в Соединенных Штатах Америки состоит из четырех главных ступеней: дошкольного, начального, среднего, высшего (включает в себя высшую школу (обучение в колледжах, получение степени бакалавра), магистратуру и завершающую ступень обучения сроком от 3 до 6 лет, ведущую к получению степени доктора наук).

Дошкольное образование (preschool). Учреждения дошкольного типа для воспитания детей в возрасте от 3 до 5 лет создают у обучающихся интерес и мотивацию к учебе. Главной задачей дошкольных учреждений (ясли, детские сады, различные дошкольные образовательные центры) является социализация и интеграция детей в учебный коллектив, а также плавный переход от игровой деятельности к учебной. Дошкольное образование не считается обязательной ступенью образования в США, поэтому не финансируется правительством, однако некоторые штаты понижают цену или вовсе обеспечивают бесплатное дошкольное обучение. По окончании обучения в некоторых штатах дошкольные образовательные учреждения выдают сертификат о полученном уровне образования, этот документ может быть необходимым при поступлении на обучение в определенные начальные школы (1; 3; 10; 15).

После дошкольного этапа на его смену приходит этап начального образования (kindergarten и primary school). Обучение начинается с 6 лет.

Первый год обучения называется kindergarten, что переводится буквально как «детский сад». По сути, это нулевой класс, особая ступень начального образования, более серьезная ступень в отличие от дошкольного этапа. Государство считает этот этап обязательным, и поэтому обучение проходит по согласованной правительством программе. В строго регламентированную программу обучения входят не только основные дисциплины (чтение, письмо, алгебра, геометрия и так далее), но и естественные, социальные науки, а также предметы, направленные на ознакомление и изучение искусства, здоровья, безопасности жизнедеятельности. Поступающие перед началом обучения в начальной школе сдают вступительные тесты. Таким образом, в зависимости полученных результатов формируются школьные классы. В первые два года система оценивания следующая: E («отлично»), S («хорошо»), N («нуждается в улучшении»), U («неудовлетворительно»). Потом появляются оценки A, B, C, D и F, где A – «отлично» (аналог российской «пятерки»), а F – провал («двойка»). Ученикам выдаются бесплатные учебники, которые они не могут забирать домой. Уже в первые годы обучения в школах дети начинают проходить тесты, определяющие уровень знаний учеников и подготавливающие их к прохождению в будущем вступительного теста для вузов, – SAT. Обучение в начальной школе заканчивается выпускным итоговым тестом.

Этап среднего образования делится на два: middle school (внимание на личность ученика) и junior high school (внимание на учебу). Существует особый набор обязательных предметов, занятия по которым должны посещать все ученики, и набор дополнительных предметов (по выбору). Поэтому в американских школах нет устойчиво сформированных классов, у каждого ученика свое индивидуальное расписание (38; 41).

Достаточно иметь «удовлетворительно» по всем предметам, чтобы поступить в старшую школу.

Последняя ступень среднего образования (от 14 лет) – это старшая школа (Senior High School). Этот этап длится до 12-го класса. В старшей школе весь учебный процесс направлен на успешную сдачу экзаменов (обучающиеся трудятся над средним баллом GPA и готовятся к SAT или ACT).

Следующий этап – профессиональное образование (16). Выпускники школ могут получить профессиональное образование в муниципальных колледжах. После учебы в них студент, освоивший практические умения и навыки, может устроиться на работу. Но также можно перевестись сразу на третий курс университета. Существуют колледжи, предназначенные для подготовки абитуриентов к поступлению в вузы.

Высшая школа в США (3) представлена университетами и колледжами. Они могут быть как государственными, так и частными. В университетской системе США три уровня:

- Бакалавриат – 4 года.
- Магистратура – 2 года.
- Докторантура – 4–6 лет.

Абитуриенты должны выбирать основную специальность (major) и потом добавляют к ней выборочные предметы (minor).

Обучение на магистерских и докторских программах проходит в специальных заведениях. Одни из них объединяют несколько направлений обучения, а вторые более узкоспециализированы, конкретизированы. Процесс обучения состоит из исследований, теоретической части, регулярной практики и работы по теме диссертации. Для того чтобы облегчить процесс платы за учебу, университеты присуждают студентам стипендии и гранты. Иногда они могут покрыть до 100% стоимости обучения.

Система образования в Великобритании

Реформа образования конца 80-х годов XX века проводилась в соответствии с общими принципами консервативной партии под руководством Маргарет Тэтчер – сокращение государственных рас-

ходов для борьбы с инфляцией, снижение роли государства как регулятора вообще, передача управленческой и контролирующей функций обществу. Причины, приведшие к этой реформе, в общем виде весьма схожи с американскими. Это снижение успеваемости в средней школе и устаревание ее материально-технической базы, подготовка вузами некомпетентных специалистов, необходимость привлечения дополнительных (помимо государственных) источников дохода для университетов, иначе говоря, коммерциализация обучения (2; 4; 6).

Изменения в школьном образовании Великобритании после реформы 1988 года:

1) повышение роли родителей в управлении внутренними делами школы – контроль за учебной программой, финансами; родители обязательно стали входить в совет школы;

2) для стимулирования деятельности школьных администраций был введен «соревновательный элемент»: наибольшие субсидии от государства получали школы, привлечшие большее количество учеников, и наоборот;

3) введены новые стандарты обучения, унифицирована учебная программа;

4) усилены связи между школами и бизнесом,

5) усиление профориентационной направленности школьного обучения;

6) особое значение придавалось обучению естественным наукам.

Реформа школьного образования оказалась весьма успешной и была поддержана большинством англичан (19; 24; 26).

Высшее образование реформы тоже не обошли стороной:

1) изменены способы государственного финансирования университетов;

2) введена новая система оценки качества работы университетов;

3) делался упор на естественные науки, в связи с чем вносились коррективы в сам учебный план.

Главным итогом реформирования высшего образования в Великобритании стала потеря университетами автономности, что повлекло негативную оценку как среди простых граждан, так и со стороны научного сообщества. Исследователи этой реформы сходятся во мнении, что консервативная элита хотела сохранить за собой «уникальное» право на образование и дифференцировать его (29; 37).

Система образования в Германии

Система образования в Германии представляет особый интерес для изучения, так как является классическим вариантом и образцом для многих стран (39). По индексу образования среди 189 стран мира она занимает 1-е место. Также многие исследователи говорят о сходстве государственных систем России и Германии, что говорит об актуальности изучения немецкого опыта. Основными принципами всего немецкого образования являются: академическая свобода, децентрализованность, свобода преподавания.

Образование в Германии начинается с обычного детского сада или особого сада при школе. Как такового обязательного дошкольного образования в Германии нет. Затем начальная школа и средняя (12–13 лет в зависимости от федеративной земли) с профилированием обучения (18; 23). В зависимости от выбранного профиля и намерений продолжить обучение в дальнейшем выделяют гимназии, реальные и общие, и т. д. Высшее образование в Германии представлено в основном государственными университетами следующих типов: университеты общего профиля, технические университеты, специальные колледжи искусств, кинематографии, педагогические вузы, вузы по подготовке чиновников и священников; вузы неуниверситетского типа (27; 35; 40).

В Германии функционируют несколько инстанций, осуществляющих контроль за высшим образованием: федеральное мини-

стерство образования и научных исследований; постоянная конференция министров образования и по делам культуры земель; конференция ректоров Германии (сообщество ректоров 257 вузов); аккредитационные агентства (не выдают лицензию на осуществление образовательной деятельности, а обеспечивают исполнение минимальных стандартов). Высшее образование подвластно как федерации, так и федеративным землям. Федерация в основном занимается обеспечением нормативно-правовой базы обучения. Федеральные земли Германии осуществляют надзорные функции. Еще один важный элемент контроля в среде высшего образования – практика регулярных социологических опросов. Общественные отчеты выкладываются в свободный доступ (40).

Делами школ занимаются (после реформы 2019 г.) центр качества школы и образования учителей; институт анализа образования Баден-Вюртемберга; институт развития качества образования; различные ведомства. Школьное обучение практически полностью подвластно федеральным землям, поэтому важным элементом контроля являются постоянные внешние проверки. Цель – контроль и улучшение качества школьного образования. Внешняя оценка проводится каждые 3–6 лет в зависимости от земли.

Профессиональное образование в Германии (7) является практико-ориентированным. Это означает, что более 60 % всего времени обучения студенты проходят на производственной практике. Так Торгово-промышленная палата совместно с властями земель оказываются одними из самых главных контролирующих органов (32).

Таким образом, в Германии существует хорошо выстроенная модель образования на всех ступенях с четкими стандартами и нормативами обучения. Контроль за деятельностью образовательных организаций производится не только государственными органами, но и советами – общественными объединениями (14; 22; 28).

Образование во Франции

Образование во Франции представлено сложной и достаточно запутанной системой (8; 9; 13; 17; 20).

1. Начальное образование («материнская» школа и начальная школа).
2. Среднее образование (колледж и лицей).
3. Высшее образование (университетский и неуниверситетский сектор).

В действительности каждая ступень подразумевает наличие большого числа ответвлений, каждое из которых фактически является отдельной ступенью образования с собственным дипломом.

Франция была активной участницей Болонского процесса и достаточно быстро перестроила свою систему высшего образования. Хотя последующие реформы добавили международной системе национальный налет с типичной для Франции системой «циклов».

В университетах существуют программы различного типа: одно/двухгодичные программы, трехгодичные технические программы; полные программы с семилетним циклом обучения (5).

Программы учебных заведений «короткого цикла» обучения рассчитаны на 2–4 года обучения. Высшие профессиональные школы – учебные заведения «длинного цикла». Они принимают студентов по результатам экзамена после окончания специальных подготовительных курсов или после окончания общеуниверситетского цикла. Вся послевузовская научная деятельность сосредоточена в государственных научно-исследовательских институтах, которые могут организационно входить в структуру университета (11; 12).

По окончании средней ступени общеобразовательной школы школьники могут выбрать (в соответствии со своими академическими успехами на предыдущей ступени) «длинный» или «короткий» цикл продолжения образования:

1) продолжение образования в лицее. Обучение на этой ступени дает диплом бакалавра либо диплом технический;

2) короткий цикл обучения (2 года) – подготовка в специальном профессиональном лицее различных типов, что дает профессиональную подготовку (технический диплом), позволяющий либо начинать профессиональную деятельность, либо продолжать обучение в течение еще трех лет и получить диплом бакалавра или диплом о техническом образовании, дающий право поступления в вуз.

Баланс элитарности и массовости обеспечивается за счет того, что ни один из путей не является терминальным (окончательным), так как всегда имеется возможность продолжения образования на следующем уровне. Это продолжение может быть непосредственным, с переходом со ступени на ступень, а может быть постепенным, с перерывами после каждой ступени.

Стратификация внутри образовательных учреждений поддерживается также за счет формулирования требований к поступающим.

Систему высшего образования во Франции (30; 36) «обвиняют» в раздробленности. Иначе говоря, в ходе последних реформ крупные университеты были разделены на множество мелких. Помимо университетов в пяти республиках, существуют особые «школы» элитарного образования, что ведет к двойственности обучения. Конечно, между такими заведениями существует неравенство финансирования. В отличие от немецких, французские университеты имеют низкий уровень кооперации с бизнесом. Для решения проблем был проведен ряд реформ, например создание полюсов научных исследований. Были внесены изменения в систему финансирования и управления вузами, изменился характер взаимоотношений государства и университета. На смену административным отношениям пришли отношения договорные. Отметим еще

одну особенность финансирования образования во Франции – неравномерное распределение расходов между различными ступенями образования. Наибольшая статья расхода – среднее профессиональное образование. Концепция «коммерциализации» университетов по-прежнему не реализована (в отличие от США и Великобритании), университеты остаются финансово зависимыми от государства. Остается проблема доступности образования для малообеспеченных слоев населения.

Таким образом, западноевропейское образование имеет отличительные признаки в разных странах. Государство может финансировать и не финансировать образовательные учреждения, может передать эту ответственность муниципальным предприятиям. Все зависит от того, как исторически складывалась система образования и какие цели преследует государство. Несмотря на все эти различия, у каждой системы образования есть свои преимущества.

7.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Образование в США: особенности организации и функционирования системы образования; дискуссия о роли государства в развитии образования; эволюция государственной политики в сфере образования в период 60–80-х гг.; социально-экономические последствия государственной политики в сфере образования в 80-е гг. Приватизация в школьном образовании США: кризис в школьном образовании и приватизация; контрактная система; свобода «образовательного выбора»; другие направления приватизации; приватизация в школьном образовании (результаты эксперимента).

2. Государственная политика в сфере образования в Великобритании: консерваторы и образование (реформа 1988 г.); реформа школьного образования; реформа высшего образования.

3. Структура и управление образованием в Германии.
4. Государственное регулирование образования во Франции: структура и основные принципы управления системой образования; проблемы государственного финансирования образования; государство и реформа высшего образования; государственное финансирование и доступность образования.

7.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Образование в США: роль государства.
2. Приватизация в школьном образовании США: теория и практика.
3. Государственная политика в сфере образования в Великобритании.
4. Образование в Германии: структура и управление.
5. Государственное регулирование образования во Франции.

7.4. Вопросы для обсуждения

1. Чем была вызвана необходимость создания зоны европейского высшего образования и единого стандарта получения высшего образования?
2. Какую роль в развитии Болонского процесса играет академическая мобильность? Определите, как соотносятся академическая мобильность и совместные образовательные программы?
3. Каковы современные тенденции развития системы образования в странах Запада и США?
4. Какие особенности вариативного содержания образования в промышленно развитых странах Запада?
5. Какие документы, регламентирующие содержание образования в ведущих странах мира Вам известны?

6. Какие существуют международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем? Перечислите их достоинства и недостатки.

7.5. Задания для самостоятельной работы

1. Проведите сравнительный анализ образовательных систем России, Великобритании, Германии, Франции, США. Свой ответ оформите в виде таблицы.

2. Напишите эссе на тему: «Образование в контексте глобальных вызовов».

7.6. Тестовые задания

1. Проект «социального администрирования» зародился в социологии образования:

- А) США
- Б) Великобритании
- В) Германии
- Г) Франции
- Д) России

2. В какой стране социология образования наиболее тесно встроена в междисциплинарные связи с педагогикой:

- А) США
- Б) Великобритании
- В) Германии
- Г) Франции

3. В какой стране впервые появились «кредит-системы» в образовании:

- А) США

- Б) Великобритании
- В) Германии
- Г) Франции
- Д) России

4. Двухступенчатая система «бакалавриат – магистратура» появилась:

- А) В конце XX века
- Б) В начале XXI века
- В) В начале XX века
- Г) В конце XIX века

5. Официальной датой начала Болонского процесса считают:

- А) 19 июня 1999 года
- Б) 19 июля 1999 года
- В) 18 сентября 2000 года
- Г) 20 января 2001 года

6. Целью «Болонской декларации» является:

- А) Введение двухуровневой системы образования
- Б) Установление европейской зоны высшего образования
- В) Активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе
- Г) Расширение мобильности
- Д) Обеспечение качества образования

7. Современные исследования в области социологии образования разных стран наибольшее внимание уделяют:

- А) Отношениям между учащимися разных поколений
- Б) Роли образования в колониальном обществе
- В) Взаимосвязи образования и социального неравенства
- Г) Конкурентоспособности рабочей силы

Основная литература для 7-го раздела

1. Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования: коллективная монография / Ш. Аизава, Х. Белтран, П. Бояджиева [и др.]; под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2015. 300 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32667826>.
2. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник для вузов. М.: Владос, 2006.
3. Иванов Е.В. История педагогики и образования в Западной Европе: учебное пособие. Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2007.
4. Князев Е. А. История зарубежного образования и педагогики: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
5. Курдюмова И. М. Модернизация общего образования за рубежом. М., 2006.
6. Социология образования: учебник и практикум для вузов / под ред. А.М. Осипова. М.: Юрайт, 2023.

Дополнительная литература для 7-го раздела

1. Андреев М.В. Система кредитования образования в США // Известия СПбГЭУ. 2010. № 5.
2. Аристова Е.В. Реформы образования в Великобритании // Экономический анализ: теория и практика. 2011. № 38.
3. Бессарабова И.С. Мультикультурное образование в США: подходы к определению // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3.
4. Воронин Д.М., Идрисов Р.Г. Анализ системы высшего образования Великобритании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–4.

5. Вьенне Д., Поздеева С.И., Безносова Е.Д., Костина С.А. Особенности высшего образования во Франции // *Ред. Rev.* 2018. № 3 (21).
6. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании // *Проблемы современного образования.* 2010. № 6.
7. Демченко А.Р., Клименко Н.С. Тенденции развития профессионального образования в Германии // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2009. № 1 (1).
8. Джурицкий А.Н. Межкультурное образование во Франции // *Преподаватель XXI век.* 2018. № 4–1.
9. Дудко С.А. Дошкольное образование во Франции: история и современность // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2014. № 1 (16).
10. Животовская И.Г. Три десятилетия реформ образования в Европе: особенности модернизации образовательной системы // *АПЕ.* 2013. № 2.
11. Заблоцкая О.А. Многоуровневая система университетского образования во Франции // *Universum: психология и образование.* 2014. № 5–6 (6).
12. Заблоцкая О.А. Университетское образование во Франции: становление и развитие // *Известия ЮФУ. Технические науки.* 2012. № 10.
13. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования (обзор) // *Высшее образование в России.* 2020. № 11.
14. Кирилловский А.Н. Реформирование системы среднего профессионального образования объединенной Германии // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* 2006. №23.
15. Кожевников П.А., Рычкова Н.М. Мультикультурное образование в США // *Вестник НАСА.* 2012. № 1(8).
16. Копытов А.Д., Пальянов М.П., Семина О.А. Модернизация профессионального образования в США // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2009. № 1 (1).

17. Краснова Г.А. История развития непрерывного профессионального образования во Франции // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015. № 3.

18. Кудашова Н.Н. Система образования в современной Германии // Современное педагогическое образование. 2022. № 2.

19. Лоцилова М.А. Профессиональное и высшее образование Великобритании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10).

20. Мазняк Н.Я. Современные тенденции развития системы образования во Франции // Северо-Кавказский психологический вестник. 2010. № 2.

21. Мессерер А. Учитель и школьное образование в США // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2012. № 4.

22. Можяева Л.Г. Развитие систем образования в западных странах в условиях глобализации // Глобализация и образование. 2001. № 1.

23. Морозова Ю.И. Особенности системы образования в Германии // Научные стремления: молодежный сборник научных статей. 2014. № 11.

24. Новиков А.М. Английский колледж. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2008.

25. Основина М.Ю. Организация дошкольного образования во Франции: от истории к современности // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1.

26. Пацукевич О.В. Политика интернационализации высшего образования Великобритании // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2019. № 3.

27. Писарева Л.И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации // Проблемы современного образования. 2012. № 3.

28. Писарева Л.И. Формирование современной системы непрерывного образования в Германии // Школьные технологии. 2015. № 1.

29. Свиридова Е.А. Гражданское образование в Великобритании // СТЭЖ. 2011. № 13.

30. Свиридонова В.П., Аззауи М. Система высшего образования во Франции // Artium Magister. 2005. № 8.

31. Сергеева О.Н., Андриенко Е.В. Интерпретации различных аспектов образования в Великобритании // Вестник НГПУ. 2016. № 3 (31).

32. Соловьева С.В. Дуальная система профессионального образования в Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. № 4 (32).

33. Сулова И.Б., Бирюкова И.С. История развития образования в США в XVII–XVIII веках // Вестник УРАО. 2022. № 3.

34. Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. «Образование в США» // Социально-политический журнал. 1991. № 1.

35. Титор С.Е. Управление образованием в Германии // E-Management. 2022. №1.

36. Фадеев В.И. Эволюция системы управления высшим образованием во Франции // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5).

37. Фахретдинова А.П., Абакумова О.А. Различные подходы к гражданскому образованию в Великобритании // Вестник ТГПУ. 2017. № 4 (181).

38. Филипович И.И. Система образования в США // Научный вестник ЮИМ. 2017. № 4.

39. Финк Д.А. Система образования в Федеративной Республике Германия // Право и государство. 2017. № 3–4.

40. Ходжиев О.О системе высшего образования Федеративной Республики Германия // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 2–5.

41. Эбботт Э., Эбботт Т., Миронова Г.Л. Система образования в США: современное состояние // АБУ. 2013. № 2 (108).

8. ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОБЩЕСТВА

8.1. Теоретические основы

В античности уже сложились представления о роли образования в социальной дифференциации [6]. В общем виде они сводятся к двум теоретическим схемам:

1) образование организационно укрепляет систему социального неравенства (Платон);

2) образование выступает фактором сглаживания социальных различий (Аристотель).

Джон Локк видел в образовании средство формирования культурного контекста, призванного закреплять социально-экономическое расслоение людей. Французские просветители (К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо) рассматривали его как механизм морального воспитания людей разного социального происхождения и их интеграции в обществе. Взгляд на образование как инструмент социальной справедливости особенно характерен для социалистического движения. По убеждению теоретиков утопического социализма (А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн), грядущему социалистическому строю присущ идеал всеобщего образования [6; 7].

Характерной чертой функционализма является то, что приверженцы этой парадигмы считают, что норму для государства составляет консенсус, конфликт же вызывается деградацией части общественных ценностей. Функционалисты утверждают, что образование помогает уменьшить социальное неравенство, предоставляя людям необходимые навыки и знания. Они уверены, что обра-

зование можно рассматривать как меритократию, где те, кто обладает большим интеллектом или способностями, скорее преуспеют, чем те, кто обладает меньшими способностями. Кроме того, функционалисты подчеркивают роль образования в создании социальной солидарности и сплоченности, что еще больше сокращает социальное неравенство, содействуя сотрудничеству и взаимопониманию между различными демографическими группами. Образование в рамках функционализма выступает в роли социального института, основная функция которого – сохранение отношений между личностью и обществом для обеспечения его целостности.

Критическая теория общества (неомарксизм) опирается на концепцию общества как системы тотального, всепроникающего контроля. Но следует отметить, что здесь контроль представляет собой не прямое принуждение главенствующими лицами, а незаметную трансформацию естественных потребностей людей в «ложные», что позволяет закрепить сложившийся социальный порядок, поскольку их удовлетворение закрепляется. Неомарксисты, исследуя интересы, лежащие в основе ценностей относительно образования, отмечали, что социализация различается в зависимости от классовой принадлежности людей. Так, в школах США и других цивилизованных стран система обучения была основана на прививании аккуратности, подчинении руководству и других качеств, которыми должна обладать рабочая сила, в то время как эгалитарные слои обучали свободе слова, независимости, умению самостоятельно принимать решения (Н. Смелзер). Авторами критической теории общества являются немецкие социологи М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе [6].

Критические социологи рассматривают образование как инструмент, используемый доминирующими группами для поддержания своих властных структур и обеспечения непрерывного доступа к таким ресурсам, как богатство и возможности. Они утверждают, что учебные заведения организованы таким образом,

чтобы поддерживать существующее неравенство власти, а не уменьшать его. Кроме того, решения государственной верхушки, касающиеся финансирования школ, часто увековечивают неравенство между определенными группами населения по признаку расы или уровня дохода.

Разделение учащихся на различные образовательные потоки является механизмом социальной стратификации в сфере образования, поскольку оно может усилить существующее неравенство и привести к неравенству возможностей для учащихся из различных социальных слоев. Учащиеся, как правило, делятся на группы в зависимости от их способностей и успеваемости, что может отражать преимущества или недостатки, связанные с их характеристиками, например доступ к ресурсам для обучения. Как таковая эта система классификации может закрепить существующее неравенство, затрудняя его преодоление. Благодаря разделению учащихся на различные образовательные направления в соответствии с заранее определенными критериями эта система усиливает существующий дисбаланс власти и способствует сохранению социального расслоения в образовании (15–25).

Региональные и территориальные различия в доступе к образованию связаны с концентрацией образовательных учреждений в городах и мегаполисах как неизбежный аспект стихийной урбанизации [1; 2]. Функционирование системы образования сильно различается в разных типах сообществ: малые города и мегаполисы, престижные и неблагополучные городские районы, сельская местность [3]. Школьная политика и социокультурная среда в этих сообществах вносят разный вклад в усиление или смягчение неравенства в образовательных возможностях населения. Именно образование выступает в качестве системного инфраструктурного фактора на уровне сообщества. В этом отношении сокращение школ в некоторых селах (ликвидация малокомплектных сельских школ в связи с реализуемой программой оптимизации школьной

сети) означает постепенное умирание населенных пунктов. Аналогичным образом закрытие региональных университетов сузит перспективы общего социально-экономического развития, поскольку усилит отток молодежи в центральные районы.

Коммерциализация и социально-экономическая селекция в сфере образования стали одним из основных механизмов социальной стратификации (2; 3; 5–7). Это объясняется тем, что более бедным семьям и отдельным лицам становится все труднее оплачивать обучение, например, обучение в частных школах или в подготовительных классах. Это означает, что лица, имеющие более высокое социально-экономическое положение, с большей вероятностью смогут позволить себе образовательные услуги, что предоставляет им более широкий доступ к качественному образованию и тем самым усиливает социальный разрыв [2; 4].

Массовизация образования представлена как процесс получения систематизированных знаний и практических навыков доступными способами, развитие и формирование определенных свойств и качеств личности через отказ от элитной культуры и образованности [5]. Элитизация образования рассматривается как тенденция, противостоящая массовизации (16), направленная на выработку высокого профессионализма, социальной ответственности, стратегического мышления, высоких духовно-нравственных качеств, что в значительной мере определяется наличием конкурентной среды в самой образовательной системе (И.Б. Романенко, Н.С. Бирюкова).

Централизованное образование (9) предполагает руководство со стороны Министерства образования и науки, единые программы и учебники (система образования в СССР, КНР). Децентрализованное образование (1;4; 8) характеризует отсутствие контроля со стороны правительства, финансирование с помощью налогов, собираемых органами власти, и неправительственных фондов (система образования в США).

8.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Образование как механизм социальной дифференциации. Представления о роли образования в социальной дифференциации в античности (Платон, Аристотель).

2. Европейские мыслители Нового Времени и эпохи Просвещения: Дж. Локк, К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо. Теоретики утопического социализма (А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн).

3. Функционализм и критическая социология о связи образования и социального неравенства.

4. Механизмы социального расслоения в образовании: разведение учащихся по разным образовательным потокам; коммерциализация в образовании и социально-экономическая селекция; специфические отношения педагогов с учащимися из разных социальных групп; региональные и территориальные различия в системе образования; структура семьи; ценностное отношение родителей к учебе своих детей; развитие языковых способностей учащихся.

5. Массовое и элитарное образование. Связь элит и образования. Элитное (открытая система подготовки интеллектуальных элит) и элитарное образование (система воспроизводства элит как относительно закрытых социальных групп). Элиты и системы массового образования. Культурный капитал.

6. Централизованное и децентрализованное образование. Взаимосвязь между образованием и государством (степенью централизации контроля над образованием). Централизованная система образования в Советском Союзе и Китайской Народной Республике. Децентрализованная система образования в США.

8.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Социальные идеологии о классовых различиях в образовании.
2. Механизмы социального расслоения индивидов в системе образования.
3. Социологический анализ элитарного образования.
4. Централизованное и децентрализованное образование.
5. Значение образования в социальном развитии общества, личности, социальной интеграции.
6. Трактовки взаимосвязи социального неравенства и образования в социальных теориях.
7. Семья как фактор социальной дифференциации в образовании.
8. Параметры и факторы социальной дифференциации учащихся в образовательном учреждении (школе, вузе): социально-экономические, социально-территориальные и поселенческие, социально-этнические, социогендерные.

8.4. Вопросы для обсуждения

1. Отражаются ли социальные и политические идеологии на развитии системы образования? Если да, то в чем это проявляется?
2. Каков, по вашему мнению, характер социально-классовых отношений в российской системе образования? Есть ли в ней доминирование, ущемленность интересов каких-либо социальных групп, конфликтность? Что можно и нужно предпринимать для снятия конфликтов в системе образования?
3. Как вы считаете, есть ли заметные различия в учебных достижениях детей – выходцев из различных социальных групп и слоев?
4. Согласны ли вы с мнением о распаде системы элитарного образования ввиду более широкого распространения высшего образования?

8.5. Задания для самостоятельной работы

1. Проведите анализ данных социологических исследований, представленных в коллективной монографии «Образование и социальная дифференциация», написанной российскими и зарубежными исследователями (М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева и др.) и посвященной анализу проблемы социальной дифференциации в российском образовании, (см. основная литература). Как вы можете прокомментировать эти данные? Какие выводы и прогнозы, вы можете сделать?

2. Подготовьте эссе на одну из тем (по выбору): «Почему проблематика дифференциации и неравенства остается актуальной для исследования образования?»; «Цифровое неравенство в России: последствия для образования»; «Кризис социального равенства и справедливости в свете современной образовательной политики в России: миф или реальность?».

8.6. Тестовые задания

1. Приведите в соответствие высказывание и автора:

- А) Образование сглаживает социальные различия
 - Б) Образование укрепляет систему социального неравенства
- 1) Аристотель
 - 2) Платон

2. В антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство, по мнению:

- А) Дж. Локка
- Б) Ж.-Ж. Руссо
- В) К. Маркса
- Г) Ш. Фурье
- Д) Р. Оуэна

3. К механизмам социального расслоения индивидов в системе образования относятся:

- А) Территориальные и региональные различия
- Б) Семья
- В) Языковые способности и развитие речи у обучаемых
- Г) Коммерциализация образования
- Д) Все вышеперечисленное

4. К системным свойствам образования, усиливающим неравенство, не относится:

- А) Неравенство в финансировании образовательных учреждений
- Б) Структура образовательного процесса
- В) Ведомственная принадлежность и форма собственности образовательного учреждения
- Г) Цифровая грамотность
- Д) Профессионализм учителя

5. Образование для узких и привилегированных групп населения:

- А) Массовое образование
- Б) Элитарное образование
- В) Общее образование
- Г) Профессиональное образование

6. Система управления образованием, основанная на передаче местным органам некоторых функций центральных органов с целью учета региональных инициатив при управлении образованием:

- А) Централизованное образование
- Б) Децентрализованное образование
- В) Профессиональное образование

Основная литература для 8-го раздела

1. Добренъков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: Инфра, 2003.
2. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.
3. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем. М.: Гардарики, 2006.
4. Образование и социальная дифференциация: коллективная монография / отв. ред. М. Карной, И.Д. Фруммин, Н.Н. Кармаева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2018.
5. Рощина Я.М. Мониторинг экономики образования. Социальная дифференциация и образовательные стратегии российских студентов и школьников: Информационный бюллетень. М.: ГУ ВШЭ, 2007.
6. Социология образования: учебник и практикум для вузов / под ред. А.М. Осипова. М.: Юрайт, 2023.
7. Фурсова В.В., Ханнанова Д.Х. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. М.: ДиректМедиа, 2013.

Дополнительная литература для 8-го раздела

1. Абдулаева Э.С. Эффективность образовательной системы в СССР // Colloquium-journal. 2019. № 24 (48).
2. Абрамова М.А., Фарника М. Цифровизация образования в условиях цифрового неравенства // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 4.
3. Аксенов П.В. Элитное образование как фактор формирования интеллектуальной элиты // МНКО. 2011. № 2.
4. Антиповский А.А., Боровская Н.Е., Франчук Н.В. Политика в области науки и образования в КНР (1949–1979 гг.). М.: Наука, 1980.

5. Ашин Г.К. Элитное образование // *Общественные науки и современность*. 2001. № 5.

6. Ашин Г.К. Элитный университет в системе элитного образования // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2008. Т. XI. № 1.

7. Бурова М.А., Гончарова Г.А., Слепухин А.Ю. Качественное образование в аспекте социально-экономической дифференциации учащихся общеобразовательных учреждений // *Известия ВГПУ*. 2008. № 8.

8. Вульфсон Б.Л. Актуальные проблемы управления образованием: централизация и децентрализация // *Проблемы современного образования*. 2012. № 2.

9. Галаган А.И. Образование в КНР и России в 1990-2002 гг.: сравнительный анализ // *Социально-гуманитарные знания*. 2004. № 6.

10. Ермаков М.А. Образование как ключевой фактор социальной дифференциации в информационном обществе // *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2014. № 3 (24).

11. Идрисова С.Ф., Попов В.Г. Престижное образование как признак Элитарности в современной России: социологический анализ // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. № 5.

12. Кабатченко М.В. Народное образование в СССР. М., 2006. Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // *Мониторинг*. 2010. № 5(99).

13. Константиновский Д.Л. Образование: между равенством прав и социальной дифференциацией // *Социология и общество: тез. Первого Всерос. социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи»*. СПб.: Скифия, 2000.

14. Ольховская Е.Ю. Институционализация элитарного образования в России // *Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки*. 2012. № 5.

15. Пашков М.В., Пашкова В.М., Старостенко В.А. Транснациональное онлайн-образование и цифровое неравенство: проблемы педагогического дизайна // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2022. № 1.

16. Романенко И.Б., Бирюкова Н.С. Тенденции массовизации и элитизации образования: социально-философский анализ // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2014. № 3 (32).

17. Рощина Я. М. Дифференциация доходов и образования в России // Вопросы образования. 2005. № 4.

18. Руденко Л.И. Неравенство в образовании молодежи города и села: варианты и возможности преодоления. Социальное неравенство и образование: проблема, исследования, действия / Л.И. Руденко. Саратов: СГГУ, 2001.

19. Сайгушева С.Н. Влияние глобализации на систему открытого образования как фактора «омасовления» системы элитного образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 2.

20. Степанова В. О децентрализации в сфере образования // Высшее образование в России. 2004. № 3.

21. Суворова Е.А. Становление системы образования в Китае во второй половине XX в. // Россия и АТР. 2015. № 1 (87).

22. Тушнолобов П.И. Ключевая проблема современного массового образования // ОНВ. ОИС. 2017. № 3.

23. Филипова А.Г., Высоцкая А.В. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10, № 4.

24. Шевцов П.А. Элитарное образование: специфика, равенство и доступность // Открытое образование. 2011. № 6.

25. Шишкин С.В. Элитное и массовое высшее образование: социально-экономические различия // Вопросы образования. 2006. №2.

9. ПРЕПОДАВАТЕЛИ И УЧАЩИЕСЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ

9.1. Теоретические основы

Социальная группа – это объединение людей, взаимодействующих друг с другом на регулярной основе. Образовательные общности в своем взаимодействии выступают как ядро системы образования.

Образовательная общность (по Г.Е. Зборовскому) – это определенная взаимосвязь (совокупность) людей, которая характеризуется доминантой образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями [1–5].

Признаки образовательных общностей схожи с признаками социальных общностей, так как они являются их частью. К ним относятся:

- относительная целостность;
- идентификация и самоидентификация их членов;
- выполнение ими определенных функций, которые дифференцированы (одни из них учатся, другие учат, третьи помогают учиться, четвертые управляют образовательным процессом);
- схожие условия жизни и деятельности в едином образовательно-воспитательном пространстве и времени;
- обладание различными ресурсами и их использование.

Типология образовательных общностей следующая:

- воспитанники дошкольных образовательных организаций;
- учащиеся школ, гимназий, лицеев и других общеобразовательных организаций;
- студенты системы среднего профессионального образования;
- студенты высших учебных заведений;
- педагоги дошкольных образовательных организаций;
- педагоги начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- педагоги среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования;
- преподаватели высших учебных заведений;
- педагоги дополнительного образования детей и взрослых;
- аспиранты и докторанты и т. д.

В зарубежных исследованиях образования выделяют категорию «образовательное сообщество», которая охватывает не только обучаемых и обучающихся, но и все заинтересованные группы, так или иначе воздействующие на функционирование и развитие образования (11; 17). Среди них родители обучающихся, попечительские советы, бизнес-окружение, лидеры мнений и деятели средств массовой информации, освещающие проблемы образования.

9.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Социально-образовательные общности, их природа и многообразие.

2. Социологические исследования учительской профессии. Учителя: сравнительные социальные характеристики. Учителя как «полупрофессионалы». Эрозия целеполагания.

3. Модель профессиональной деятельности. Эзотеричность профессионального труда учителей.

4. Учителя как субъект и творческая сила в процессе реформ общественной системы образования.

5. Проблемы социального и профессионального развития учителей.

6. Учащиеся как социальная группа. Особенности образа жизни учащихся. Образовательная деятельность в образе жизни учащихся.

7. Образование и социальная карьера молодежи.

9.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Особенности социально-ролевых позиций учителей (обучающих).

2. Социальные противоречия учительского труда.

3. Противоречия профессиональной культуры учительского труда. Проблемы социально-профессионального развития учительства.

4. Особенности социально-ролевых позиций учащихся (обучающихся).

5. Особенности образа жизни учащихся.

6. Образование и социальная карьера молодежи.

9.4. Вопросы для обсуждения

1. Согласны ли вы с отнесением учительства к группе «полу-профессионалов»? Если вы не согласны с подобной оценкой, то, по возможности, аргументируйте ваше мнение.

2. Каков сегодня в нашем обществе престиж самого массового представителя системы образования – учителя? Сказывается ли престиж работников системы образования на их профессионализме?

3. Является ли субъектом образования не учащийся в настоящее время человек? По каким критериям вы это определили?

9.5. Задания для самостоятельной работы

1. Проведите среди студентов мини-опрос «Зачем ты учишься?».
2. Какой смысл студенты видят в образовании: узкий или широкий? От чего это зависит?

9.6. Тестовые задания

1. Учитель, который получает доход не только от основной профессии, но и от дополнительной или не вполне владеет какими-то профессиональными навыками:

- А) Полупрофессионал
- Б) Любитель
- В) Недофессионал
- Г) Дилетант
- Д) Аматор

2. Профессиональная общность педагогов, создателей авторских методик и школ:

- А) Общность педагогов среднего уровня
- Б) Общность педагогов-новаторов
- В) Общность педагогов низкого уровня

3. Наиболее многочисленную возрастную группу среди учителей общеобразовательных школ в России составляют:

- А) Лица среднего возраста
- Б) Лица пенсионного возраста
- В) Лица старшего возраста
- Г) Молодежь

4. К проблемам социально-профессионального развития учителя относятся:

- А) Отсутствие эзотеричности
- Б) Эрозия целеполагания
- В) Изоляционизм учительской профессии
- Г) Все вышеперечисленное

5. Изоляционизм педагогов проявляется в:

- А) Избегании применения инновационных образовательных технологий
- Б) Избегании проблемно ориентированного анализа в своей профессиональной деятельности
- В) Избегании контактов, сотрудничества, взаимодействия и обмена профессиональным опытом с коллегами

Основная литература для 9-го раздела

1. Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992.
2. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022.
3. Социология молодежи: учебник / под ред. д-ра социол. наук, проф., чл.-корр. РАН В.Н. Кузнецова. М.: Гардарики, 2005.
4. Социология молодежи: учебник для вузов / под редакцией Р.В. Ленькова. Москва: Юрайт, 2023.
5. Чердниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014.

Дополнительная литература для 9-го раздела

1. Башманова Е.Л. Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратифи-

кационного подхода // Вестник Костромского государственного университета. 2012. № 1.

2. Быкова Е.В., Чиркина Т.А. Связь характеристик учителя с академической резильентностью учащихся // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4.

3. Воробьева И.В., Кайнов И.В. Престиж профессии учителя // Вестник РГГУ. 2014.

4. Голобоков А.С., Тюгаев А.Р. Особенности и проблемы карьеры современной Российской молодежи // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 2 (19).

5. Гурьев А.В., Сон И.М., Алексеенко С.Н. Современные аспекты образа жизни учащихся школ // Медицинский вестник Башкортостана. 2012. № 6.

6. Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И. Характеристики видов идеалов образа жизни личности и личностные особенности городской учащейся молодежи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 11.

7. Жупник О.Н. Карьера в системе ценностей современной студенческой молодежи // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. № 2.

8. Ефимова Г.З. Учитель: социально-профессиональный портрет и оценка качества жизни // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. № 1.

9. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Учительство как социально-профессиональная общность // Социологические исследования. 2015. № 2.

10. Засыпкин В.П., Учительство как социально-профессиональная общность: социологический анализ // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 5 (48).

11. Зиновьевна Е.Г. Динамика престижа педагогической профессии в России и мире: экономический аспект // Наукoведение, 2015. № 6.

12. Кислов А.Г., Плотникова Е.В. Изоляционизм в профессии педагога // Образование и наука. 2011. № 3.

13. Монако Т.П. Проблемы возрастного состава педагогического коллектива // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 4–2.

14. Павлова В.Е., Шевалдина Е.И. Студенчество как социальная группа и социально-ценностные ориентации // Инновационная наука. 2017. № 4–2.

15. Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций // Вопросы образования. 2013. Опубликовано 20.10.2013. С. 246–259.

16. Романькова С.С. Студенческая молодежь как особая социально-демографическая категория // Наука, образование и культура. 2017. № 6 (21).

17. Руднев М.Г. Методология и основные результаты исследований престижа профессий в зарубежной социологии // Вопросы образования. 2008. № 2.

18. Сергеев Р.В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 1.

19. Тишков Д.С. Влияние отношений преподаватель – студент и студент-студент на социальную вовлеченность учащихся // КНЖ. 2020. № 1 (30).

20. Тюменева Ю.А., Хавенсон Т.Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3.

21. Хавенсон Т.Е. Качество ответов школьников на вопросы о социально-экономическом положении семьи // Социологический журнал. 2016. Т. 22, № 4.

22. Хурамшина А.З., Игошин В.Ю., Бобырев Н.Д. Исследование ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–1.

23. Хуснутдинова М.Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. № 4.

24. Ястребов Г.А., Бессуднов А.Р., Пинская М.А. Косарецкий С.Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4.

10. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ

10.1. Теоретические основы

Неклассическая социология возникла в 30–60-х гг. XX века как некое «противостояние» классической социологии. Возникновение неклассической социологии является качественно новым этапом в развитии социологической мысли. Неоклассическая социология была разработана В. Дильтеем, Г. Зиммелем и М. Вебером [1; 2]. Немецкие социологи считали, что социология, располагаясь на границе гуманитарных и естественных наук, должна заимствовать от них все самое лучшее: у наук о природе – приверженность к точным фактам и методологию, у наук об обществе – метод понимания и отнесения к ценностям. Они обратили внимание на принципиально противоположные законы развития общества и природы [3; 4].

Основными параметрами сравнения классического и неклассического подходов социологии являются:

1. Картина мира.

Российские социологи С.И. Григорьев и Н.А. Матвеева [1; 2] выделяют пять картин мира, сформированных к настоящему времени. Среди них:

- схоластическая (религиозно-мистическая). Ее суть состоит в том, что сущность мира заключена в его сотворении и познание мира возможно путем трактовки смысла этого творения;
- механистическая. Окружающая реальность является своего рода машиной, состоящей из неизменных деталей, соединенных

между собой. А общество имеет взаимосвязанные элементы, взаимодействующие между собой и образующие систему;

- статистическая. Окружающая реальность здесь представляет результат взаимодействия различных сил – природных и социальных;

- системная. Мир трактуется как совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных тем самым в единое целое. Каждый элемент, входящий в систему, имеет свою роль и свое влияние;

- диатропическая. Мир рассматривается как бесконечная совокупность тропов, выделяемых сознанием человека по отдельным признакам, объединяемым в определенные внешне независимые совокупности, возникающие и функционирующие как относительно самостоятельные подсистемы.

Пять картин мира условно можно разделить на две группы: классические и неклассические. К классическому научному подходу относят первые три картины мира, а к неклассическому – диатропическую картину мира. Системная картина мира находится на стыке между данными подходами.

2. Функции науки. Классическая социология анализирует реальность, описывает происходящие процессы в обществе, неклассическая социология управляет этими процессами.

3. Предмет науки. В рассматриваемых подходах социологии кардинально различаются стороны изучения реальности: общество в целом и взаимодействие субъектов общества, обусловленность общественных процессов.

4. Принцип строения общества. В классической социологии – моноцентричность (акцент на одну сторону общества), в неклассической – полицентричность (различные парадигмы и концепции).

5. Главная идея развития. Классическая социология придерживается идеи порядка в обществе, а неклассическая – изменчивости.

6. Характер детерминации социальных процессов. В классической социологии – стихийное регулирование социальных и общественных процессов, внешняя детерминация в отношении человека, а в неклассической – сознательное, способность человека к самоорганизации и регулированию процессов, происходящих в обществе.

7. Роль человека. В классической социологии человек является лишь средством изменений, носителем ролей и статусов, который косвенно изучается социологами, в неклассической человек становится целью изучения, субъектом.

8. Движущая сила развития. В классической социологии с ее некоторым традиционным подходом к изучению социальной реальности движущей силой по праву считается физическая, в неклассической с ее постиндустриальностью – духовность, информация и интеллект.

9. Условие общественного прогресса. Единообразие форм поведения и интересов социальных групп, типов культуры – классическая социология; природное и социокультурное разнообразие – в неклассической социологии.

10. Характер социального движения. В классической социологии – равномерное, линейное, равнонаправленное; в неклассической социологии – дискретное, нелинейное, многовекторное. Для более понятного толкования можно провести аналогию характера социального движения с научной картиной мира в данных научных подходах: классическая социология опирается на системность, взаимосвязанность, поступательность, как в схоластической, механистической и статистической картинах мира; а неклассическая социология – на самостоятельность элементов, многообразие и изменчивость, как в диатропической картине мира (2–5).

Термин «витализм» происходит от латинского слова *vitalis*, что означает «жизненный». Комплексное толкование витализма как концепции специфической жизненной силы, отличающей жи-

вое от неживого, часто связано с именем немецкого биолога и философа Ганса Дриша (1867–1941). В начале XX в. он находит причину особой целесообразности всех существ. Г. Дриш излагает свое учение в работе «Витализм. Его история и система». К числу фундаментальных понятий виталистской социологии относят понятия «жизнь», «человек» и «жизненные силы». Социологические теории жизни сосредоточены на объединении трех гипотетических образов человека: биологического, психологического и социального. По этой причине, с одной стороны, за основу берется определение человека как биопсихосоциального существа. С другой стороны, представители витализма связывают развитие жизненной силы человека с «мерой включенности в качестве субъекта, реализующего жизнь в существующих социальных отношениях». Основная идея концепции состоит в том, что человек является существом самовоспроизводящим и осуществляющим возможные изменения, создающим свою собственную жизнь с помощью индивидуально-личностных и организационно-коллективных средств. И предположить, насколько мощная сила заложена в человеке, насколько велики человеческие ресурсы, сложно.

Именно в контексте данной концепции следует упомянуть еще одно очень важное понятие – образовательную потребность. Поскольку социальная реальность, в которую вплетены человеческие отношения и сам индивид, изменчива и непостоянна, люди нуждаются в обновлении накопленных знаний. Образовательная потребность отражает желание и намерение индивида в получении знаний, навыков, умений, самореализации и самоактуализации.

В современном мире человеку, как никогда ранее, требуется постоянное пополнение своего жизненного «багажа» знаний, информации. Однако многие исследователи обозначают систему образования как «замершую», стоящую на одном месте, неподвижную, инертную. Сам термин «инертность» обозначает неспособность чего-либо к изменениям. Любая система имеет свойство меняться со временем (6–15), будь то изменение целенаправленное или хаотичное,

не зависящее от ряда причин. Однако вопрос об инерционности или инертности образования все же возникает. Так происходит потому, что социология образования и в отдельности образование как институт имеет свои упорядоченные, сформированные традиции и нормы, которые отличаются устойчивостью и постоянством.

Социология витализма имеет несколько положений:

- 1) системность образования, то есть образование воспроизводит первичные общественные отношения;
- 2) полисубъектность, то есть благодаря образованию выстраиваются взаимодействия людей разного социального уровня, что увеличивает вариативность образовательного процесса;
- 3) объединение интересов, мотивов личности и социума для формирования новой культуры общества;
- 4) антропоцентричность, то есть развитие сил, возможностей и индивидуальности человека с помощью образования;
- 5) влияние образования на остальные сферы жизни общества;
- 6) непрерывность образования;
- 7) единство разделения и интеграции разноуровневых нужд образования.

Виталистская социология образования отличается тем, что дает возможность определить соотношение современного и традиционного в системе образования. Таким образом, социология витализма предполагает поиск конкретных особенностей и стратегий образования, направленных именно на создание стабильного развития социальной среды и управление процессами внутри образовательной системы (16–20).

В целом проблема неклассической образовательной деятельности существенно меняет образовательное пространство в большинстве стран мира. По мнению экспертов, развитие неортодоксальной образовательной деятельности отражает важную тенденцию в становлении глобального образовательного общества.

10.2. Задания для самостоятельного изучения

1. Неклассическая социология. Сравнение классического и неклассического подходов в социологии: картина мира; функции науки; предмет науки; принцип строения общества; главная идея развития; характер детерминации социальных процессов; человек в обществе; движущая сила развития; характер социального движения; ведущее условие общественного прогресса. Система образования.

2. Виталистская социология. Инерционность образования. Концепция жизненных сил человека и общества. Образовательная потребность.

3. Системно-субъектный подход в социологии образования. Образовательная деятельность.

4. Культуроцентричность образования.

5. Антропоцентричность образования.

10.3. Вопросы к семинарскому занятию

1. Современная картина мира и сущность неклассической социологии.

2. Образование в контексте концепции жизненных сил человека и общества.

3. Системно-субъектный подход к анализу образования.

4. Методическое приложение.

10.4. Вопросы для обсуждения

1. Согласны ли вы с мнением о методологическом кризисе в социологии образования? Ответ аргументируйте примерами известных вам исследований.

2. Насколько актуальна, на ваш взгляд, реализация принципа инерционности для современного российского образования? Ответ обоснуйте.

3. Какую роль в виталистской социологии играют понятия «социальная субъективность», «индивидуальная субъективность»?

4. Известно высказывание Д. Бока: «Если Вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте, почем невежество». О реализации каких принципов системно-субъектного подхода беспокоится, на Ваш взгляд, исследователь?

10.5. Задания для самостоятельной работы

Проведите сравнение классического и неклассического подходов. Ответ представьте в виде таблицы.

Параметры	Классическая социология	Неклассическая социология
Картина мира		
Функция науки		
Предмет науки		
Принцип строения общества		
Главная идея развития		
Характер детерминации социальных процессов		
Человек в обществе		
Движущая сила развития		
Характер социального движения		
Ведущее условие общественного прогресса		
Образование как социальная система		
Субъекты образовательной деятельности		
Социальные отношения в образовании		

10.6. Тестовые задания

1. Виталистский подход в социологии образования в своих трудах развивали:

- А) С.И. Григорьев
- Б) Н.А. Матвеева
- В) В.Я. Нечаев
- Г) В.В. Гаврилюк

2. Термин «витализм» означает:

- А) «Возрастной»
- Б) «Жизненный»
- В) «Актуальный»
- Г) «Правдивый»

3. Инерционность образования проявляется:

- А) В неспособности к каким-либо конструктивным изменениям
- Б) В преемственности исторического развития образовательной траектории
- В) В использовании инновационных моделей и механизмов
- Д) Во всем вышеперечисленном

4. Направленность образования на подготовку специалистов в соответствии с современными социокультурными ориентирами – это главный принцип:

- А) Антропоцентричности образования
- Б) Культуроцентричности образования
- В) Социоцентричности образования

5. Основной проблемой виталистской социологии образования является:

- А) Цифровизация образования

Б) Взаимодействие социальных субъектов относительно функционирования института образования, образовательной деятельности

В) Глобализация образования

Г) Модернизация образования

Д) Институционализация образования

6. К неклассическим субъектам образовательной деятельности относятся:

А) Учреждения образования

Б) Образовательные программы СМИ

В) Образовательные структуры религиозных и политических организаций

Г) Образовательные дистанционные платформы

Основная литература для 10-го раздела

1. Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования в начале XXI века. Барнаул, 2000.

2. Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002.

3. Григорьев С.И., Гусякова Л.Г. Культуроцентричность университетского образования (стратегические направления модернизации социального образования в системе «школа – вуз» современной России). Барнаул, 2004.

4. Курилович Н.В. Социология образования [Электронный ресурс]: пособие. Минск: БГУ, 2020.

Дополнительная литература для 10-го раздела

1. Герасимова Т.А. Системный подход в философии и образовании: сущностные характеристики // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 1.

2. Григорьев С.И. Виталистская социология быдлоизации – основа научного обеспечения преодоления кризисного развития современного российского общества // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2013. № 4 (51).

3. Григорьев С.И. Культуроцентричность и поликультурализм современного образования: контекст научно-практического обеспечения устойчивого социального развития российского общества начала XXI века // Информация и образование: границы коммуникаций. 2012. № 4 (12).

4. Григорьев С.И., Миронова С.В. Культурвитализм – методологическая основа возникновения и развития виталистской социологии рубежа XX–XXI веков // Образование и социальное развитие региона. 2015. № 3–4.

5. Григорьев С.И., Даровских О.В., Гришина А.С. Культурвитализм и виталистская социология – концептуальная основа анализа современной национально-культурной, производственно-экономической и социально-территориальной дифференциации населения регионов России // Уровень жизни населения регионов России. 2016. № 1 (199).

6. Гусякова Л.Г., Лига М.Б. Культуроцентричность как основа модернизации современного образования // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2008. № 1.

7. Гусякова Л.Г. Виталистская модель социальной работы. М.: Русаки, 2010.

8. Дидковская Н.А., Зокирова К.Д. Культуроцентричная модель формирования метапредметных и личностных образовательных результатов школьников // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3.

9. Зокирова К.Л. Культурологическое образование как парадигма формирования метапредметных и личностных результатов школьников // Вестник Науки и Творчества. 2016. № 5 (5).

10. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. С. 25–29.

11. Королева К.Ю. Образование в социокультурном контексте: системный подход // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2007. № 9 (40).

12. Лига М.Б., Щеткина И.А. Парадигма образования в эпоху четвертой промышленной революции // БГЖ. 2021. № 1.

13. Лубков А.В., Гордиенко О.В., Соколова А.А. Антропоцентрический принцип цифровизации образования // Наука и школа. 2020. № 6.

14. Магауова А.С., Жангужинова М.Е., Алжигитова А.Т., Атымтаева Б.Е. Системный подход в педагогике // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 5–2.

15. Мамченко А.А. Образование как культурный процесс: в поисках субъекта аккультурации // Ценности и смыслы. 2020. № 6.

16. Полторац С.Е., Евсеев Н.П. Классическая парадигма образования в современных условиях // Совет ректоров. 2015. № 11.

17. Прямикова Е.В. Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. 2011. № 2.

18. Репин С.А., Циринг Р.А. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. № 1.

19. Сидоркин А.М. Методология системного подхода в педагогике. М.: Изд-во НИИ АПН СССР, 1989.

20. Сомкин А.А. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (социально-философский анализ) // ИТС. 2008. № 2.

**ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ
И РЕФЕРАТОВ**

1. Социология и образование: актуальность социологического подхода к образованию.
2. Степень разработанности социологии образования.
3. Теоретические и социально-исторические истоки социологии образования. Распространенность новой отрасли науки.
4. Многообразие и противостояние течений (образовательная социология, социология образования).
5. Объект социологии образования. Научные подходы к предмету социологии образования.
6. Структурный анализ сферы образования.
7. Становление и развитие социологии самообразования.
8. Мониторинг и социальная диагностика в системе образования.
9. Социологический мониторинг как инструмент управления качеством образования.
10. Специфика социологического исследования в сфере социологического образования.
11. Функционалистическая точка зрения на образование (образование как средство социального контроля, образование как фильтрующее устройство, теория «человеческого капитала»).
12. Взгляд на образование с позиций конфликтологического подхода (И. Иллич и «отказ от массового образования»).
13. Взгляд на образование с позиций конфликтологического подхода (образование как борьба за статус).
14. Взгляд на образование с позиций конфликтологического подхода (неомарксистская теория).

15. История современного образования (демократическая революция, промышленная революция).
16. Массовое и элитарное образование.
17. Государственные и частные учебные заведения («Британская модель» и «Американская модель»).
18. Централизованное и децентрализованное образование.
19. Платность и формы финансирования современной российской системы образования.
20. Сроки обучения в современной российской общеобразовательной школе.
21. Вступительные экзамены в вузы или «единые тесты».
22. Мировой кризис системы образования и кризис образования в нашей стране.
23. Социологические подходы к проблемам образования в дореволюционной России
24. Социология образования в СССР.
25. Развитие социологии образования в России.
26. Современное состояние социологии образования как отрасли науки в России.
27. Социология образования: особенности определения предмета.
28. Самообразование в информационном обществе.
29. Исследование трендов самообразования.
30. Социальный заказ на образование и образовательные ресурсы общества.
31. Проблема функций образования в мировой и отечественной социологии.
32. Зарубежный опыт образовательных систем.
33. Становление и развитие зарубежной социологии образования.
34. Особенности модернизации образовательной системы стран Западной Европы.

35. Проблемы государственного образования в США.
36. Сравнительный анализ школьных систем России и США.
37. Сравнительная характеристика систем образования Великобритании и России.
38. Сравнительный анализ систем образования Германии и России.
39. Сравнительный анализ реализации государственной политики в сфере образования России и Франции.
40. Сравнительный анализ современных образовательных систем высшего образования России и зарубежных стран.
41. Общие и особенные черты школьных систем стран Запада.
42. Образование в контексте глобальных вызовов.
43. Неравенство в российском образовании XX – начала XXI вв.
44. Образование как ключевой фактор социальной дифференциации в информационном обществе.
45. Сравнительный анализ системы образования в Китае и в России.
46. Цифровое образовательное неравенство в Российской Федерации.
47. Профессия учителя в оценках населения.
48. Престиж профессии учителя в обществе.
49. Социальный портрет студента в современном российском обществе.
50. Виталистская социология как методологическая основа исследования социологии образования.
51. Соотношение функций и социального заказа в системе образования.
52. Взаимосвязь системы образования с социальной структурой общества.
53. «Кризис образования» в социологической интерпретации.
54. Социологический анализ элитарного образования.

55. Учительство как социальная группа.
56. Учащиеся как социальная группа.
57. Вузовское студенчество как социальная группа.
58. Социальные конфликты в системе образования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РЕФЕРАТА

Реферат является результатом самостоятельного изучения темы и формой представления результатов самостоятельной работы. Тему следует выбрать самостоятельно, предварительно посоветовавшись с преподавателем, а затем согласовав ее с ним. необходимо использовать рекомендованную преподавателем литературу, а также самостоятельно найденную дополнительную литературу. Поощряется изучение литературы на иностранных языках.

Рекомендации к оформлению.

Объем – примерно 20 страниц печатного текста (шрифт Times New Roman, размер – 14, межстрочный интервал – 1,5. Структура должна иметь следующий вид: введение, две-три главы, которые могут включать несколько параграфов, заключение и список использованной литературы. Реферат предполагает не просто изложение своими словами содержания изученной литературы, но структурирование ее смыслового содержания таким образом, чтобы раскрыть тему. Возможно использование коротких цитат. Не допускается плагиат, то есть использование текстов (в том числе небольших отрывков текстов) других авторов без заключения их в кавычки и указания ссылок. Следует использовать подстрочные библиографические ссылки, оформленные в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭССЕ

Эссе студента – это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем. Эссе должно содержать: четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

Критерии оценки эссе:

- соответствие содержания эссе выбранной теме;
- владение теоретическим материалом по теме;
- анализ и оценка информации;
- научная грамотность, аргументированность основных положений;
- логичность;
- четкость и лаконичность изложения собственных мыслей;
- грамотность;
- наличие теоретических выводов и практических рекомендаций;
- личностный характер восприятия проблемы и ее осмысления;
- уникальность;
- наличие ссылок на используемую литературу (по необходимости)

Объем эссе – примерно 5-7 страниц печатного текста (шрифт Times New Roman, размер – 14, межстрочный интервал – 1,5).

Учебное издание

*Логинова Ирина Анатольевна,
Гатен Юлия Владимировна,
Пустарнакова Анна Александровна*

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Редакционно-издательская обработка
издательства Самарского университета

Подписано в печать 14.07.2023. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Печ. л. 8,75.

Тираж 120 экз. (1-й з-д 1-27) Заказ № .

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)
443086, Самара, Московское шоссе, 34.

Издательство Самарского университета.
443086, Самара, Московское шоссе, 34.

