



Московский
педагогический
государственный
университет

И. М. Лоскутова

**СТРАТЕГИИ СНИЖЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ РИСКОВЕННОСТИ
РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

**НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ
СРЕДНЕГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Москва 2016

Ирина Лоскутова

**Стратегии снижения
социальной рискогенности
российского образовательного
пространства (на примере
организаций среднего
общего образования)**

«МПГУ»

2016

УДК 37.01
ББК 56.1:88.4

Лоскутова И. М.

Стратегии снижения социальной рискогенности российского образовательного пространства (на примере организаций среднего общего образования) / И. М. Лоскутова — «МПГУ», 2016

ISBN 978-5-4263-0245-7

Основным предметом исследовательского внимания в предлагаемой монографии является образовательное пространство как особая социальная структура взаимодействий, определяющая социальные практики и представления агентов этого пространства. Фокус внимания автора сосредотачивается на свойствах образовательного пространства и его влияния на остальное социальное пространство. В работе показано, что многие социальные проблемы современного общества проецируются на образовательное пространство. Образование является важным каналом восходящей социальной мобильности. Равные шансы доступа к качественному образованию могут смягчить проблемы социального неравенства и снизить социальную напряженность. И наоборот, перекрытие этих каналов «перегревает» социальное пространство, повышая уровень его энтропии, уровень недовольства существующим порядком вещей, что может привести к разрушению существующей социальной структуры. Теоретические выводы работы подкреплены данными социологических исследований, проведенных лично автором, и вторичным анализом исследований, выполненных известными социологическими центрами. Монография может быть интересна социологам, педагогам, а также всем тем, кто изучает теоретические и эмпирические аспекты процесса образования.

УДК 37.01

ББК 56.1:88.4

ISBN 978-5-4263-0245-7

© Лоскутова И. М., 2016

© МПГУ, 2016

Содержание

Введение	7
1. Эволюция образовательного пространства	12
Конец ознакомительного фрагмента.	14

Ирина Лоскутова

Стратегии снижения социальной рискогенности российского образовательного пространства (на примере организаций среднего общего образования)

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



Рецензенты:

С. А. Павлова, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и управления народным хозяйством НАЧОУ ВПО СГА

Ю. С. Коноплин, доктор политических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и специальной социологии МПГУ

Введение

Образование часто интерпретируют как канал социальной мобильности и ресурс для достижения социального равенства. Однако оно может также выступать механизмом закрепления и воспроизводства социального неравенства и вместо того, чтобы открывать доступ к определенным позициям в социальном пространстве, зачастую его ограничивает. Подходы к образованию как к инструменту выстраивания социальных «перегородок» предполагают анализ образования не только и не столько как социального института, транслирующего некоторый набор дисциплинарных знаний, необходимых для освоения той или иной профессии, но, прежде всего, как способа структурирования социального пространства, конструирования и воспроизводства социальных позиций. В социологическом дискурсе разработаны несколько исследовательских стратегий, которые позволяют исследовать образование под этим углом зрения.

Наиболее радикально этот подход сформулирован в концепции символического господства, осуществляемого со стороны доминирующей модели культуры, проводником которой является общеобразовательная школа и образовательное пространство в целом. Самыми заметными представителями такого подхода в социологии являются П. Бурдьё, Ж. К. Пассарон, И. Иллич, М. Фуко. Конструирование системы социальных связей в образовательном пространстве, в соответствии с концепцией символического господства, детерминирована структурой отношений между классами. «Социальные условия приводят к тому, что передача власти, привилегий теперь, более чем когда-либо в другом обществе, должна происходить обходными путями через легитимизацию образовательной системой. Социальные условия не позволяют педагогическому насилию как в былые времена открыто проявлять свою истинную природу. Именно этими условиями объясняется истина педагогического воздействия, в какой бы форме (более или менее грубой) оно не происходило»¹.

Содержание передаваемого в процессе обучения сообщения и институционализированные способы его передачи были объективно адаптированы к конкретному социальному слою, определенному по его социальному составу, но и небольшому по своей численности. Система образования, основанная на педагогике традиционного типа, может выполнять свои функции обучения лишь до тех пор, пока она обращается к учащимся, обладающим языковым и культурным капиталом, который она предполагает и поощряет, но никогда открыто не требует и не передает его методически. Следовательно, для такой образовательной системы настоящим испытанием становится не столько численность, сколько социальное качество ее контингента².

Отсюда следует предположение о том, что образовательные институты задают определенный набор познавательных схем, понятий, конструкторов восприятия и интерпретации социальной реальности. Индивидуальность не является независимой, она зависима и конструируема, а потому контролируема³.

Можно сделать вывод, что, по мнению сторонников концепции символического насилия, хорошо успевающие и послушные ученики – будущие законопослушные и поддерживающие социальные нормы граждане, поскольку они «социально предрасположены к усвоению диспозиций, которых от них требует институция, т. е. позитивно относятся к ее основополагающим ценностям, требуемому ею стилю человека. Точнее говоря, они пред-

¹ Бурдьё П., Пассарон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М.: Просвещение, 2007. – С. 19.

² Бурдьё П., Пассарон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М.: Просвещение, 2007. – С. 110.

³ Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. – М., 2002.

расположены к чувству абсолютного подчинения, фундаментальному уважению к тому, что негласно предопределяется социальным порядком»⁴. Другими словами, дисциплина и требование послушания, которые являются основой школьного обучения, формируют в учениках склонность и навыки конформного поведения, т. е. учат позитивно относиться к социальным нормам, не стремиться к их отвержению или реформированию. В образовательном пространстве формируются позитивные установки для того, чтобы принимать общество таким, какое оно есть.

Иначе говоря, образовательное пространство не только обеспечивает подготовку учащегося к определенному виду деятельности, оно оказывает влияние на его положение в социальном пространстве. В жизни многих людей образование способствует продвижению вверх по социальной лестнице. Следовательно, образование одновременно имеет практическое и символическое значение. Люди используют свои знания для достижения жизненных целей. Диплом о высшем образовании становится символом социального статуса, и в этом находит отражение латентный, символический аспект образования.

Проблему влияния образования на социальное пространство отразил также в своих работах Рэндалл Коллинз. Он утверждал, что в современном обществе образование стало одним из главных факторов системы стратификации. Опираясь на его труды, можно утверждать, что расширение образовательного пространства обусловлено не только потребностью в квалифицированных специалистах, а скорее борьбой различных социальных групп за овладение богатством, властью и престижем⁵. Динамика этой борьбы носит особый характер. Различные привилегированные группы, например экономисты и юристы, стараются укрепить свое положение в обществе. Они поддерживают выходцев из своей среды и создают препятствия для других. Поэтому борьба по поводу требований к уровню образования в действительности обусловлена конфликтами между социальными группами, имеющими высокое положение в социальном пространстве, и более низкими группами, которые стремятся получить доступ к социальным ресурсам. Как следствие таких отношений возникает объективное противоречие, при этом привилегированные группы настаивают на соответствии «стандартам», а подчиненные группы требуют «доступа» к общественным благам. Это приводит к чрезмерному расширению образовательного пространства, которое лишь в незначительной мере соответствует реальным потребностям общества. Неоправданное расширение образовательного пространства при одновременном повышении барьеров при занятии престижных социальных позиций имеет неоднозначные последствия. Ценность дипломов об образовании подобна ценности денег. Чем больше их находится в обращении, тем меньше их стоимость. Из-за инфляции образовательной валюты ее ценность падает⁶. Иначе можно сказать, что человеческий капитал, полученный в ходе образования, обесценивается.

Развитие концепции социальной борьбы, в которую вовлечено образовательное пространство, мы можем обнаружить в трудах И. Иллича. Его исследовательская стратегия проистекает из современной интерпретации власти и, в частности, власти образования как совокупности методов скрытого воздействия на сознание индивидов посредством навязывания им определенных видов дискурса, т. е. способов мышления и выражения. Концепция И. Иллича не только содержит бескомпромиссную критику современной системы образования, но и дает альтернативное видение современного образовательного пространства. В своем широко известном труде «Освобождение от школ» Иллич отказывает им в праве на монопо-

⁴ Бурдые И. Университетская докса // Socio-Logos'96. – М., 1996. – С. 31.

⁵ Collins R. Functional and conflict theories of education. American Sociological Review. 1971, 36, 1002–1019; Он же. Where are educational requirements for employment highest? Sociology of Education. 1974, 47, 419–442.

⁶ Коллинз Р. Четыре социологических традиции. – М: Издат. дом «Территория будущего», 2009. – С. 156–159.

лию в деле образования. Подчеркнем, Иллич не призывает к закрытию школ, но призывает к расширению возможностей получения альтернативного образования. Всеобщее образование посредством школьного обучения, по мнению И. Иллича, – недостижимая цель. «И тут не помогут ни образовательные учреждения, построенные по типу существующих школ, ни изменения отношения учителей к учащимся, ни стремительный рост числа компьютеров и обучающих программ (как в классах, так и дома), ни, наконец, попытки охватить педагогическим влиянием всю жизнь учащихся. Нынешние поиски все новых и новых каналов для обучения надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив, т. е. создания образовательных сетей, значительно расширяющих возможности человека в наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним»⁷.

Следуя концепции Иллича, образовательные методики в том виде, в каком они существуют сегодня, содержат в себе некую «скрытую программу», направленную на выработку «пассивного потребления», т. е. некритического восприятия социального порядка. Социальный строй, в своей основе, – строй гносеологический, и познавательные модели, посредством которых мы осознаем, интерпретируем свой мир, представляют собой социально моделируемые конструкторы. По мнению Иллича, принуждение государства осуществляется не только по отношению к преступникам и сумасшедшим, не только там, где реализуется «видимая» власть, активное управляющее вмешательство или открытое насилие. Оно влияет на всех нас мириадами мельчайших и невидимых способов всякий раз, когда мы понимаем и строим социальный мир посредством категорий, вложенных в нас через наше государственное образование. Школа – вот самый мощный проводник и слуга государства»⁸. Образование через формирование когнитивных моделей понимания и восприятия способствует поддержанию наличного распределения властных полномочий и социального порядка, структурирует социальное пространство, способствует сохранению существующей иерархии позиций, воспроизводит существующую систему социального доминирования. Критика существующих структур неэффективна и ограничена (поскольку осуществляется в рамках тех же понятийных структур, навязанных властью, – власть порождает познающего, способы познания и само познаваемое, т. е. порождает то, что индивид противопоставляет власти), а их реформация в принципе невозможна. Образование – механизм генерирования власти, гарант общественного порядка, глубинное основание его закрепления и поддержания в исходном виде⁹.

Однако подход к преобразованию образовательного пространства сторонников концепции символического насилия в условиях современной России является слишком радикальным и опасным по своим социальным последствиям. Поэтому в качестве методологической основы нашего исследования мы выбрали подход П. Сорокина. Суть этого подхода заключается в том, что в нем образование рассматривается как социальное «сито», через которое просеиваются индивиды в зависимости от того, насколько успешна их деятельность на каждой из ступеней образования. Несколько первых образовательных ступеней являются обязательными для всех индивидов, так как они обеспечивают минимальным запасом знаний и навыков, необходимым для выживания и нормального приспособления к жизни в определенном обществе. После прохождения этих ступеней обучения индивид вправе выбирать свой дальнейший путь по выбору профессии либо места работы. Причем, как правило, чем сложнее и престижнее профессия, тем больше усилий требуется, чтобы ею овладеть.

⁷ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты работ разных лет). – М.: Просвещение, 2006. – С. 19.

⁸ Там же.

⁹ См. Illich I. D. Deschooling Society. – Hannondsworth, 1973.

Чем дольше и успешнее учится человек, тем больше у него шансов занять желаемую социальную позицию.

Иными словами, образование является фактором социальной мобильности и достижения определенных позиций в социальном пространстве. Для тех, кто отсеивается на ранних этапах образовательного процесса, получение ряда специальностей и достижение высоких социальных позиций оказывается практически недоступным. И напротив, у тех, кто успешно проходит уровни образования, с каждой новой ступенью растут профессиональные и карьерные возможности, уровень и другие жизненные ресурсы.

Подобный подход прослеживается и в работах современных авторов. Так, Р. Будон разработана теория социальной дифференциации доступа к образованию. Она представлена в книге «Образование, возможность и социальное неравенство». В ней автором поставлен вопрос о том, как образовательное неравенство влияет на социальное. Анализ Будона основан на аналитической модели, описывающей взаимодействие образования и социальной стратификации. Полученные выводы состояли в том, что в современном обществе уменьшение неравенства в образовании не приводит к уменьшению неравенства в социальном пространстве. Повышение общего уровня образования просто приводит к инфляции накопленного в ходе образования человеческого капитала¹⁰. В своей работе Будон рассмотрел, как люди принимают решение о вхождении в ту или иную социальную общность. Например, бедная семья с меньшей охотой примет на себя риск послать ребенка в вуз, что вполне понятно. Поэтому в конечном итоге таблицы сопряженности выявят, что высшее образование не для бедных. Социологическое объяснение, по мнению Будона, может быть дано на языке принятия индивидуального решения в социальной ситуации выбора.

Вероятность того или иного решения, с точки зрения Будона, может быть представлена соотношением издержек и прибылей. «Классовое происхождение (или класс, к которому принадлежит семья сейчас) решающим образом воздействует на принятие решения. Семья может рассматривать умеренный успех как вполне приемлемый, если ребенок достиг академического уровня, позволяющего ему рассчитывать на равный или более высокий статус, чем имеется у его семьи в настоящее время, даже если этот статус не слишком высок»¹¹. Иначе говоря, семьи, имеющие невысокий статус, достигают удовлетворения успехами детей раньше. Они перестают оказывать на них давление в сторону восходящей социальной мобильности. Таким образом, ценность образования для разных социальных групп оказывается неодинаковой.

Проблематика социальной дифференциации и мобильности в связи с образованием широко изучается и в нашей стране. Причем первые попытки постановки проблемы начались уже в советское время. Но тогда по понятным причинам она реализовывалась латентным образом. В. Н. Шубкину, начавшему такого рода исследования, приходилось поначалу говорить лишь о соотношении профессиональных интересов детей и родителей. Впоследствии ему удавалось убедительно показать, что советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений подобного рода, свойственных и другим обществам. Сейчас эта проблематика активно разрабатывается Д. Л. Константиновским, Г. А. Чередниченко, Ю. А. Зубок и другими учеными. В этом же русле работают ряд других авторов (например, В. Е. Гапельсон, Р. И. Капелюшников, А. Л. Лукьянова), которые исследуют возможность конвертации человеческого капитала, приобретенного в ходе образовательного процесса, в иные виды капитала.

¹⁰ Moore R. Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education // *British Journal of Sociology of Education*. – 1996. – Vol. 17. – Iss. 2. – P. 145–163.

¹¹ Nash R. Realism in the Sociology of Education: “(explaining) social difference” I attainment // *British Journal of Sociology of Education*. – 1999. – Vol. 20. – № 1. – P. 118.

Следующая возможная исследовательская стратегия, которая логично следует из концепции П. Сорокина, – анализ самого образовательного пространства как части социального пространства. Фокус внимания исследователей при таком подходе сосредотачивается на свойствах этой социальной структуры и ее влиянии на все социальное пространство. Так, многолетними исследованиями Д. Л. Константиновского в России доказано, что существует жесткая зависимость между уровнем школьной подготовки и социальным и человеческим капиталом родителей школьников. Низкий социальный и человеческий капитал родителей создают труднопреодолимый социокультурный барьер в социальной мобильности молодежи, формируют ситуацию неравенства жизненных шансов. Наличие у учащегося значимого социального и культурного семейного капитала является существенным условием накопления человеческого капитала, которое перспективно с точки зрения достижения желаемой социальной позиции в обществе. Социологические исследования также подтверждают, что образовательное пространство неоднородно. В самой структуре образования различаются более и менее престижные образовательные учреждения. По результативности обучения условно можно выделить три уровня: высокий, средний и низкий. Исследования под руководством Д. Л. Константиновского выявили почти линейную зависимость между принадлежностью школы к определенному образовательному уровню и социальным и человеческим капиталом родителей. Без сомнения, престижность учебных заведений определенным образом сказывается на человеческом капитале работающих там преподавателей, поскольку занять должность педагога, например, в престижной гимназии значительно сложнее, чем в обычной общеобразовательной школе. Поэтому требования к подбору персонала гимназии будут серьезнее. Это, в свою очередь, отражается на качестве преподавания. В результате те, кто проходит обучение в менее престижном учебном заведении, вероятно, покажут худшие результаты «на выходе». Более низкий социальный человеческий капитал учителей и администрации школы дает изначально неравные образовательные шансы, т. е. создает дополнительные барьеры к достижению высоких образовательных результатов, и, следовательно, ведет к снижению профессиональных и карьерных перспектив учащихся.

Таким образом, образовательное пространство будет нами рассматриваться как структура, где формируется и накапливается человеческий капитал подрастающего поколения. Этот подход основан на представлении, что образование является видом инвестиций в будущее. Как и все капиталовложения, в будущем оно может принести прибыль, а может и обесцениться. Учащиеся обладают некоторым количеством потенциального капитала – имеются в виду их природные способности; этот капитал увеличивается в раннем детстве, в школьные годы и в начале трудовой деятельности. Под воздействием человеческого капитала родителей и учителей, транслирующих молодому поколению накопленный опыт и знания, формируется и накапливается человеческий капитал учащихся. Но этот капитал может девальвироваться, если их знания и профессиональная подготовка не соответствуют требованиям, предъявляемым со стороны рынка труда, или происходит перепроизводство специалистов определенного профиля. Теория человеческого капитала рационально объясняет социальное неравенство между людьми. Поскольку общество затратило различные средства для их подготовки к разным видам деятельности, поэтому вознаграждения в идеале должны соответствовать сделанным инвестициям.

1. Эволюция образовательного пространства

Впервые проблема формирования образовательного пространства, адекватного целям общественного развития, была поставлена Платоном в работе «Государство»¹². В этой работе перед образованием ставилась задача формирования личности для выполнения четко обозначенных функций в соответствии с его позицией в социальном пространстве. Эта позиция была предопределена социальным происхождением. Оно задавало определенную образовательную траекторию гражданина в идеальном государстве.

В работе Платона основным слоем, который лежал в основании всего здания государства, являлись ремесленники – люди, занятые частным производством. У них, по мнению ученого, была самая гармоничная жизнь. Их обязанности перед обществом были ограничены их ремеслом. У людей этого слоя было больше всего праздников и свободного времени. Они были меньше всего обременены еще какими-то дополнительными заботами и, по идее Платона, чувствовали себя наиболее комфортно в идеальном государстве. Ремесленники, по мнению Платона, не нуждались в каком-либо государственном образовании. Оно было частным делом: знание дела передавалось внутри семьи от отца к сыну.

Необходимость государственного образования появлялась только на следующей общественной ступени. Более высокий слой – воины охраняли государство снаружи и внутри, создавая возможность хорошей и спокойной жизни для других граждан. Воины выполняли свою работу вполне сознательно. А чтобы правильно ориентироваться во внешней и внутренней политической обстановке, они должны были получить определенное образование. Жизненная цель воина состояла в том, чтобы пройти все испытания, связанные с получением военной профессии, а потом вести достойную жизнь в соответствии со своим местом в социальном пространстве. Воины могли подняться на ступень философов или правителей, но для этого человеку нужно было добровольно взять на себя еще целый ряд обязанностей и ограничений.

И наконец, высшая страта философов, жрецов и правителей, к которой общество предъявляет очень большие требования. Их образ жизни, способности, умения должны быть подчинены благу государства. У них было только одно преимущество – близость к богам.

Платон подробно описывает качества человека каждого сословия и нормативные требования, которые должно предъявлять общество к этому сословию. Образование в государстве Платона – элитарное, предназначено только для двух правящих сословий. В образовательном пространстве формируется молодое поколение, которое призвано пополнить страту философов и страту воинов в соответствии с их нормативными требованиями.

Рассмотрим образ философа. Философы – это «люди, способные постичь то, что вечно тождественно самому себе». Их отличает от всех прочих людей страстное влечение к знанию, «приоткрывающему им вечно сущее и неизменяемое возникновением и уничтожением бытия». Философов отличают «правдивость, решительное неприятие какой бы то ни было лжи, ненависть к ней и любовь к истине».

Коренная способность философской натуры – это способность к созерцанию, охватывающему все целиком время и всякое бытие. Способностью этой определяются и нравственные черты подлинного философа: такой человек «и смерть не будет считать чем-то ужасным», он никоим образом не может «стать неуживчивым и несправедливым». Он в высокой мере способен к учению, обладает хорошей памятью, а соразмерность и тонкость природного духовного склада делает его «восприимчивым к идее всего сущего».

¹² Платон. Государство. Соч. – Т. 3. – Ч. 1. – М.: Мысль, 1971. – С. 89–454.

Согласно учению Платона, человек из страты воинов мог перейти в страту философов, т. е. идеальное государство не было лишено социальной мобильности. Но, как правило, кандидаты в философы должны были отбираться в детском возрасте в соответствии с природными задатками, которые впоследствии шлифуются, дополняются и развиваются в образовательном пространстве. Платон обстоятельно описывает правила образования философов и воинов, указывая, что, как, с какого возраста, до какого возраста они должны изучать, чтобы отвечать требованиям соответствующего образца.

Образовательное пространство в государстве Платона не выделяется как самостоятельная научная категория. Но тем не менее, следуя логике его рассуждений, можно логически выделить основные функции образовательного пространства.

1. Формирование социальных слоев, сословий социального пространства. Поэтому происходит обучение не только необходимым знаниям, но и особой статусной культуре; ведется подготовка молодого поколения к тому, чтобы занять определенную нишу в социальном пространстве.

2. Обновление сословий, социального лифта, способствующего тому, чтобы способные люди из более низких слоев могли пополнять более высокие сословия.

От образовательного пространства как абстрактной аналитической категории перейдем к рассмотрению реальной системы образования, существовавшей в Российской империи. К началу XIX в. она представляла собой довольно стройную обоснованную конструкцию. В 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения. Территория Российской империи делилась на шесть учебных округов во главе с университетом. Им подчинялись гимназии, за которыми следовали уездные училища и, наконец, приходские училища. Образование строилось в такой последовательности, что нижестоящие представляли подготовительные классы для последующих. Уездные училища готовили детей для гимназий, а гимназии – для университетов. Университет во главе с попечителем представлял собой учебно-административный центр своего округа: в его непосредственном ведении находились губернские гимназии. Директора гимназий имели «общее смотрение» над уездными и подобными им училищами, а смотрители уездных училищ наблюдали за порядком в приходских. Эти последние вверялись «просвещенной и благонамеренной попечительноеTM» помещиков, приходского духовенства и почетнейших жителей. Материальное содержание учебных заведений, кроме приходских, обеспечивалось казной, Приказами общественного призрения и доходами городских обществ¹³.

¹³ Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – С. 51.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.