

УДК 316:37

КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Фурсова

Аннотация

В статье дан анализ сравнительных теоретико-методологических исследований института образования (начиная с 20-х годов XX века по настоящее время). Рассматриваются европейские и азиатские образовательные системы, основные методологические подходы к их исследованию, как классические, принадлежащие известным социологам, так и современные.

Ключевые слова: образование, институт образования, сравнительные исследования, кросскультурные исследования.

Компаративистику в социологии образования можно и следует рассматривать не только как реализацию сравнительного метода в исследованиях проблем образования, но и как значимую и авторитетную по своим возможностям и достижениям отрасль социологической науки об образовании.

Сравнительные исследования в социологии образования заключаются, по общему правилу, в следующем. Прежде всего, сравниваются системы образования в различных странах, затем определяются основные достоинства и недостатки, после чего делается вывод о возможности заимствования отдельных позитивных элементов в какой-либо системе с целью переноса их на другие. Сравнительные исследования образования появились довольно давно, в первой половине XIX в. Первый специалист в этой области М. Жюльен в книге «Сравнительное образование» (1817) дал описание образовательных систем различных стран. Практически одновременно с ним американский исследователь Дж. Гиском написал работу «Год в Европе» (1818–1819), в которой анализировал системы образования Англии, Франции, Швейцарии, Италии, Голландии. Среди отечественных исследователей данной проблемы можно назвать известного педагога К. Ушинского, который на основании сравнения систем образования в США, Германии, Англии, Франции написал такие работы, как «О народности в общественном воспитании» (1856), «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860).

В начале XX в. появляются работы, признанные впоследствии классикой в области компаративных исследований. Это известные работы М. Седлера «Образование чернокожих в США и контрасты между немецкими и американскими идеалами» (1902), Р. Хьюза «Воспитание граждан: сравнительное исследование образования» (1902), А. Флекснера «Медицинское образование в Европе»

(1902), П. Монро «Энциклопедия образования в 5-ти томах» (1911–1913), Ф. Уотсона «Словарь и энциклопедия образования в 4-х томах» (1921–1922) и т. д. С 1925 года издается «Педагогический ежегодник Международного Института». Таково было начало систематического сравнительного изучения образования в международном масштабе.

Основоположник **теории сравнительного изучения систем образования** М. Седлер разработал методологические принципы их исследования, которые заключаются в следующем.

Во-первых, необходимо изучить все внешние факторы, оказывающие влияние на институт образования, так как результаты анализа этих факторов имеют большее значение при сравнении систем образования, чем знания об их внутренней структуре.

Во-вторых, необходим анализ исторического развития нации, а также географических, этнологических, культурных, политических, экономических и других условий существования данного типа общества.

Только после этого можно делать выводы о преимуществах или недостатках различных образовательных систем, о возможности заимствования их отдельных элементов [1, с. 24–47]. Таким образом, Седлер заложил основы научного анализа образования в рамках компаративных исследований.

Книга другого классика сравнительных исследований И. Кенделла «Сравнительное образование» (1983) до сих пор является образцом для многих ученых, специализирующихся в данной области, а также одним из лучших учебных пособий для многих университетов США и европейских стран.

Кенделл также разрабатывал методологию сравнительных исследований. Его внимание привлек вопрос о роли количественных исследований и собственно количественных данных в изучении образования. По мнению ученого, статистические методы применять можно, но они не способны в полной мере отразить сущность различных образовательных систем. К таким количественным исследованиям, например, он относит анализ национальных расходов на образование, стоимость обучения, размер заработной платы преподавателей, количество учебных заведений и т. д. Для того чтобы досконально изучить различные образовательные системы, он предлагает сравнивать их по уровню грамотности населения, национального благосостояния, развития науки, образования, что предполагает уже другие, качественные, методы исследования. Кенделл подчеркивал необходимость унификации данных в образовании. Этот принцип был положен в основу принятой в 1977 г. ЮНЕСКО Международной стандартной классификации образования.

Кенделл разработал также основные этапы сравнительных исследований. Первый этап – описательный. На этом этапе собираются сведения о состоянии системы образования в данном государстве (например, об организации, управлении образованием, о подготовке преподавателей, об уровне их зарплаты и т. д.).

Второй этап – историко-функциональный. На этом этапе проводится более глубокий анализ. В частности, изучаются объективные и субъективные условия развития данного общества, причины, которые привели к развитию именно данной системы образования, рассматриваются ее недостатки и ведется поиск возможных путей решения существующих проблем.

Третий этап сравнительного исследования – рекомендации по дальнейшему совершенствованию образования в мире на базе обобщенного международного опыта. Таким образом, Кенделл существенно развил теоретические основы изучения систем образования в различных странах. При этом большое значение имеет его идея о недопустимости слепого копирования моделей образования других стран и переноса их на собственную страну без учета ее исторических, культурных и этнических особенностей [2, с. 14–30].

Другой значительный раздел компаративистики в современной социологии образования, наряду с теоретическими разработками, составляют конкретные исследования в области образовательных процессов.

В работе Э. Грина «Образовательные достижения в централизованных и децентрализованных системах» [3, с. 45–60] дается анализ систем образования в различных странах в аспекте, указанном в ее названии. Он отмечает, что исследования таких стран, как Франция, Германия, Сингапур, Япония, Швеция, показывают, что они достигли относительно высокого уровня среднего образования, тогда как Великобритания и США являются в этом плане отстающими. Первая группа стран традиционно имеет централизованную образовательную систему, тогда как вторая – децентрализованную.

Данные сравнительных исследований взяты из трех источников: «Исследований международных оценок достижений», «Международного обзора грамотности взрослых» и собственного исследования Э. Грина в соавторстве с Х. Сидманом. Эти исследования основаны на различных методиках и оценивают различные показатели в различных возрастных группах.

Первое исследование основано на тестах знаний и умений в области математики и естественных наук и проведено в период между 1980 и 1986 годами. Были выбраны школьники в возрасте 10, 13, 14 и 18 лет. Второе исследование базировалось на различных тестах грамотности, проведенных среди взрослых в Канаде, Германии, Нидерландах, Польше, Швейцарии, США. Третье исследование основано на анализе оценок образовательных достижений в указанных странах в разные годы. В других странах (Франция, Германия, Сингапур, Великобритания, США, Япония) исследовались люди возрастной группы от 16 до 65 лет. Суждения об уровнях квалификации были сделаны экспертами на основе следующих критериев:

- 1) позиция данной квалификации в национальной иерархии квалификаций;
- 2) продолжительность и способ исследования соответствующего курса;
- 3) типичный возраст получающих квалификацию студентов;
- 4) требования для принятия на курс;
- 5) название определенного курса и его содержание;
- 6) типы используемых оценок и требуемых стандартов;
- 7) возможность доступа к другим курсам;
- 8) перспективы выпускников в сфере занятости или в дальнейшем образовании.

В результате были сделаны следующие выводы.

• Страны, обозначенные в данной выборке как централизованные, значительно различаются по способам, которыми осуществляется контроль над обучением. В Германии централизованный контроль над школьной системой осу-

ществляется на уровне индивидуальных программ, а не на уровне федерального правительства. В Японии существует усиленный контроль центрального правительства над школьной системой, учебным планом и учебниками. Однако есть частные школы, высшие школы, университеты, которые хотя частично финансируются и контролируются государством, но имеют большую степень автономии в определенных областях. Исторически и Швеция, и Франция имели централизованные системы образования. В настоящее время в этой сфере происходят изменения, но поскольку они начались совсем недавно, то не отразились на приведенных выше результатах. Обе страны проводят политику «выбора школы». Швеция дала школам большие полномочия, касающиеся учебного плана, а Франция перенесла некоторую долю ответственности с центрального на региональный и муниципальный уровни управления. Поэтому выявить причины образовательных достижений как нации в целом, так и отдельных индивидов, очень сложно.

- Не обнаружено связи между уровнями расходов на образование в передовых странах и образовательными достижениями. Япония, например, имеет достаточно низкий уровень общественных расходов на учащегося и в то же время высокие образовательные результаты.

- Нет связи между образовательными достижениями и какой-либо особой формой школьной организации. В ряде стран с единой средней школой учащиеся на протяжении всех лет обучения имеют высокие средние достижения (Япония, Франция, Швеция), тогда как в других – нет (Англия, США).

- В странах с высокими достижениями учителя имеют высокий социальный статус, но нет корреляции между национальными образовательными результатами и уровнем учительской зарплаты относительно зарплат представителей других профессий в данной стране.

- Нет также корреляции между количеством учеников в классе и образовательными достижениями. Япония, например, имеет большой по численности учащихся класс, но это не сказывается отрицательно на эффективности японского образования.

- Результаты образовательного процесса в различных странах могут показаться обусловленными влиянием множества факторов, часть из которых касается внутренних особенностей систем образования (институциональных структур, проекта учебного плана, методов обучения, форм оценок и сертификации), а другие связаны с социальным контекстом, в котором они установлены (общественные и родительские ожидания, возможности занятости, природа рынка труда). Скорее взаимосвязь этих факторов, чем влияние каких-то особых практик образования, оказывается детерминирующей высокие уровни достижений в различных странах.

- Страны, достигшие более высоких стандартов в образовании и обучении (Германия, Франция, Япония, Сингапур), в последние годы имеют одну общую черту: они делают большой акцент на образовательных достижениях, порождая высокие образовательные устремления отдельных учеников. Там существует «обучающая культура», которая выражается в том, что родители и учителя имеют повышенную мотивацию относительно образовательных достижений детей. В этих странах рынки труда и общество в целом награждает тех, кто

преуспел в образовании. Следует отметить, что образование играло важную роль и в историческом развитии Германии, Франции, Японии и Сингапура. Оно было определяющим фактором индустриализации каждой из этих стран: во Франции после революции, в Пруссии после наполеоновских вторжений, в Японии после революции Мейдзи, в недавнее время в Сингапуре. В Японии и Германии оно также рассматривалось в качестве решающего фактора в процессе политической и экономической реорганизации после Второй мировой войны. По этим и другим причинам названные страны придавали большое значение образованию, которое вносит большой вклад в национальное развитие и социализацию личности. Результаты этого культурного влияния проявляются в каждой из этих стран: большинство молодых людей не желают работать до 18 лет, а хотят продолжать образование и достичь более высокой квалификации. Родители также настроены поддерживать своих детей и морально, и материально в случае, если те будут продолжать обучение. В Японии работодатели выделяют значительные средства на оплату продолжения образования работников с целью повышения их квалификации.

- Обучающая культура в этих странах также проникает в единые учебные планы, стандарты обучения. Это способствует установлению единых норм и ожиданий для всех учащихся и придает ясность и целенаправленность образовательному процессу. Нормы устанавливаются для всех обучающихся независимо от пола и усиливаются через регулярные оценки и отчеты. Практика повторения, широко распространенная во Франции и Германии, служит для того, чтобы все учащиеся поняли, что на каждом уровне они должны достигнуть определенных результатов. В Германии, Франции и Японии работа учителя облегчается наличием национального учебного плана, стандартизированных процедур оценки, рекомендованных методик, учебников и т. д. Там, где тратится меньше времени на планирование уроков, производство обучающих материалов и организацию индивидуального обучения, можно уделить больше внимания самому процессу обучения.

- Исследования также показали, что чем больше времени тратится на образовательный процесс, тем выше учебные достижения. Так, в Японии на 90% используется учебное время, а в США – на 65%. Величина доли времени, потраченного на учебные цели, является одним из показателей качества образования в Японии и Германии.

- Недостаточно высокий уровень образовательных достижений в Англии и США обусловлен следующим: в Англии до недавнего времени не было общенационального учебного плана, что являлось уникальным среди европейских систем образования; в США, хотя и есть обязательные школьные учебные планы, но также нет национального. Кроме того, ни одна из этих стран не имеет общенациональной системы квалификаций, в общепринятом смысле этого слова. Англия только недавно создала национальную систему профессиональных квалификаций, но ее академические квалификации присуждались многочисленными частными экзаменационными советами, до того как был организован унифицированный экзаменационный совет. Но и это не обеспечивает государственной гарантии при присуждении отдельных степеней. Степени по-прежнему присуждаются по результатам выборочных однопредметных экзаменов, которые

не требуют от обучающегося выполнения стандарта по ряду центральных предметов. США вообще не имеют гарантированных государством национальных степеней, и там дипломы могут быть получены без достижения какого-либо определенного стандарта.

• Несмотря на то что во всех странах имеются низкостатусные школы и маргинальные в образовательном плане социальные группы, в странах с более низкими достижениями они распространены особенно широко. Каждый учитель в США и Англии знает, что различия между школами в обездоленных районах внутреннего города и школами в процветающих пригородах и сельских районах могут быть огромными. Эта ситуация усугубляется либеральными традициями невмешательства, которые исторически господствовали в этих странах. В то время, когда богатые школы, развивающиеся с помощью фондов социального и культурного капитала, имеющегося у учащихся в них детей, процветают, другие, менее продвинутые школы, этого делать не могут. Таким образом, страны, которые всегда гордились заботой о каждом ученике, оставили большое количество своих воспитанников без надежды занять достойное социальное положение и уверенности в себе, тогда как в других системах, которые часто характеризуются как не столь гуманистические из-за их склонности к муштровке и единообразию, меньшее число учеников оказалось маргинализированным. Некоторые специалисты отмечают, что заниженный уровень самооценки наиболее ярко выражен у англичан. Они объясняют это тем, что английская система, которая всегда претендовала на статус учитывающей интересы ребенка с целью удовлетворить его потребности и привести предметы, методики в гармонию с этими потребностями, фактически является системой, которая готовит наибольшие количество выпускников с проблемами в общей самооценке.

Из вышесказанного Грин делает вывод о том, что в различных странах есть определенные культурные особенности, лежащие в основе национальных образовательных достижений, которые могут проявляться в наборе взаимосвязанных институциональных характеристиках, то есть страны с высокими достижениями имеют соответствующую обучающую культуру. Амбициозные устремления большинства людей усиливаются тем, что системы образования оправдывают ожидания каждого, а не только элитных групп. Системы образования быстрее всего развиваются в странах с интенсивным или ускоренным процессом формирования государства, как в Пруссии начала XIX в. или в Японии конца XIX в., потребностью в реконструкции после революции, как во Франции и США XVIII в., или опустошением в Германии и Японии после Второй мировой войны. Очевидно, что в каждой из названных стран в разные периоды сложившиеся исторические обстоятельства стимулировали создание культурных и институциональных условий для развития образования. Эти страны и сейчас нацелены на совершенствование обучающей культуры, где стремление к образованию тесно связано с широкими понятиями строительства национального государства и формирования гражданина.

В рамках компаративистики в социологии образования многие исследователи заняты рассмотрением взаимоотношений между образованием и экономическим развитием. Теории модернизации и человеческого капитала, которые были господствующими в 60–70-е годы прошлого века, обращали внимание

на важность образования в трансформировании индивидуальных поведений, ценностей, необходимых для экономической модернизации: прилежания, рационального мышления, дисциплины, бережливости и новых социальных ценностей, свойственных меритократии. Однако, несмотря на существование связей между образованием и экономической модернизацией, данный подход критикуется по ряду позиций.

- Модернизация является идеалом, признанным не во всех странах. Использование данных по 20 странам, представляющим различные типы социально-экономических систем, показали, что долгое время страны Восточной Европы не соблюдали принципы рыночной экономики, были закрытыми обществами, далекими от современного понимания меритократии, в отличие от США и Японии.

- Этноцентрическим является утверждение о том, что все нации могут подражать западной модели развития. На самом деле страны не всегда связывают нужды своих образовательных систем с западными особенностями. Как показывают исследования, традиционное исламское образование продолжает существовать и развиваться, несмотря на влияние западного обучения.

- Формирование личности с помощью образования может не иметь результатов в современных обществах. Недостаток рабочих мест, низкая заработная плата работников образования могут быть причинами обесценивания образования.

Существует также и теория глобализации, основные тезисы которой следующие.

- Глобальная капиталистическая экономика является системой, характеризующейся структурным неравенством как внутри отдельных стран, так и между ними.

- Экономика государств «третьего» мира систематически не развивалась в предыдущий период, и ее современная конструкция представляет собой периферийный компонент глобальной системы. Она обеспечивает центры-метрополии сырьем и дешевой рабочей силой.

- Экспроприация доходов и прибавочной стоимости со стороны более развитых наций и многонациональных корпораций обеспечивается национальными элитами развивающихся стран, представители которых обучались в западных образовательных системах.

Стремясь максимизировать использование иностранных инвестиций и строя национальные приоритеты согласно иностранным стандартам, национальная буржуазия развивающихся стран приводит развитие своих государств к усилению внутреннего неравенства. Образовательные системы периферийных стран играют небольшую роль в их развитии, воспроизводят и усиливают существующую классовую структуру, укрепляя позиции национальных элит.

Интересный подход к изучению различных систем образования предлагает Ж. Баллантайн [4, с. 24–36]. Автор отмечает, что социология образования является относительно новой отраслью социологии. Рассуждая по поводу предмета социологии образования, он отмечает, что во второй половине XX в. акцент делался на рассмотрении образования как единого социального института. Исследователи концентрировали свое внимание на социальных проблемах системы образования, таких, как роль школы в обеспечении социальной селекции и воспроизводстве социального неравенства, конфликт систем ценностей, ассимиляция

эмигрантов и т. д. В XXI в., по его мнению, образование должно рассматриваться на двух уровнях: макроуровне и микроуровне. При этом важно учитывать опыт предыдущих исследований и основные теоретические парадигмы. Баллантайн считает, что большинство социологов образования предпочитают использовать какой-либо один теоретический подход. Целью же автора является осмысление каждого теоретического подхода и их синтез. Исходя из этого Баллантайн разрабатывает системную схему, с помощью которой объясняет структуру института образования. Данная теоретическая модель в дальнейшем реализуется исследователем в концепции этапов социологического анализа образования.

Первый этап исследования. Анализируя социальные системы, Баллантайн показывает, что центральным элементом их структуры является социальная организация. Она может быть представлена обществом, институтом (образование, семья и т. д.), отдельной школой или подсистемой, такой, как, например, школьный класс. Каждая организация внутренне структурирована, причем одним из главных элементов является личность, которая осуществляет деятельность в организации.

Второй этап исследования. Это исследование внешних воздействий. В открытой системе существуют взаимодействия между организацией и ее социальным окружением. В типичных случаях окружение включает в себя и другие системы. Для страны – это другие страны мира, для организации – другие организации, находящиеся, к примеру, в состоянии соперничества или сотрудничества. Кроме того, к социальному окружению относятся также: технологическое окружение, изменяющее развитие системы; политическое окружение, которое действует на систему через законодательство и контроль; экономическое окружение, осуществляющее финансирование системы; окружающее сообщество и его ценности, нормы; изменения в обществе, такие, как демографические, культурные и т. д. Различное окружение по-разному влияет на процесс обучения.

Третий этап исследования. Он связан с межсистемными информационными и инновационными отношениями. Организация получает от окружения информацию, учащихся, педагогов, финансы и новые идеи. Кроме того, индивиды, являющиеся членами одной организации, могут принадлежать и к другой и привносить в них нововведения. Для большинства организаций некоторые вмешательства извне являются нежелательными, например, конкуренция, законодательный контроль и т. д.

Четвертый этап исследования. Анализ полученного результата. Результат деятельности организации представляет собой любые формы материальной или нематериальной продукции, такие, как проведение исследований, выпуск дипломированных специалистов, разработка новых технологий, культурные достижения и т. д. Это может быть и персонал, занимающий промежуточное положение между организацией и окружением.

Пятый этап исследования. Изучение процесса потребления продукта системы. Процесс потребления является ключевым аспектом модели систем по Баллантайну. Он заставляет организацию постоянно адаптироваться к изменяющимся запросам окружающей среды.

Социология образования, по справедливому замечанию Баллантайна, не может развиваться вне пространств образования и социологии. Примеры взаимодействия этих двух пространств многообразны: экономическое финансирование, школа и политика, власть и результаты образования, семья и ребенок, противоречия между церковью и образованием, здоровьем и медицинской помощью, роль системы образования в социализации и т. д. Таким образом, применяя системный подход, можно проанализировать процессы, происходящие внутри организации с точки зрения влияния, которое на них оказывает внешнее окружение (различные социальные институты, процессы). Этот подход претендует на то, чтобы рассмотреть образование в целостности, и совмещает в себе как микро-, так и макроподходы.

Социологи внесли большой вклад в компаративные исследования, развивая используемые методологии, идентифицируя ключевые варианты, строя аналитические модели и разрабатывая исследовательские проекты. Большинство этих исследований может быть использовано для разработки практических рекомендаций. Основные проблемы, для изучения которых проводятся кросскультурные исследования, следующие:

- 1) отсутствие письменности у многих из 6000 народов и народностей, проживающих на земном шаре;
- 2) дискриминация этнических меньшинств, отрыв их от культуры и образования;
- 3) сохранение пережитков в традиционном знании и культуре;
- 4) религиозные проблемы.

В компаративных исследованиях используются дескриптивные, антропологические и этнографические методы. Баллантайн в своей обстоятельной работе дает исторический анализ этих исследований, рассматривая фазы их развития:

- 1) середина XIX в. (всевозможные «заимствователи» используют компаративные исследования для разработки собственных систем);
- 2) середина XX в. (классификация фактов приводит к появлению исторических и сравнительных исследований);
- 3) 60-е годы XX в. (фокус исследований направляется на изучение роли образования в преобразовании стран, освободившихся от колониальной зависимости);
- 4) начало 70-х годов XX в. (происходит относительное ослабление компаративных исследований в связи с появлением идеи о том, что США являются руководящим обществом, навязывающим другим странам свои стандарты поведения. Поэтому учет специфики других систем не обязателен.)

В последние две декады XX в. на проведение серьезных компаративных исследований оказали влияние интернациональные организации. В этот период преобладали такие кросскультурные исследования, как изучение особенностей отдельных образовательных пространств, изучение доли расходов на образование детей в отдельных странах и подготовку учителей. Так как предмет исследований социологов образования модифицируется, возникает различие мнений по поводу проведения таких исследований. Баллантайн приводит пример четырех основных точек зрения на этот счет:

1) процесс развития образовательной системы является ключевым для каждой страны, и его возможности определяются местными культурными условиями, а не внешними обстоятельствами;

2) важнейшим фактором, влияющим на преумножение образовательных достижений, являются успехи в области технологии и разработки документов и учебных программ, методики преподавания;

3) универсальные стандарты образования лучше развиваются через международные организации, при этом всегда есть вероятность того, что в некоторых странах они не смогут реализоваться, даже будучи хорошо разработанными и обоснованными;

4) модели образования можно внедрять в различные образовательные системы.

В своей работе ученый отмечает, что в ходе кросскультурных образовательных исследований поднимается множество проблем: качество и количество образования, цели образования, финансирование образования, эффективность образования, демографические проблемы в образовании и прочее.

Анализируя также методологические проблемы, такие, как различия в типе образовательных организаций, тестирующие и регистрирующие технологии, стоимость кросскультурных исследований, автор приходит к выводу о том, что достижение единых стандартов компаративных техник является сложным делом. Для проведения этих исследований приходится использовать информацию на разных языках. Пытаясь стандартизировать поступающую информацию, ООН установила некоторые технические требования к исследованиям образования в отдельных странах, и по мере того как эти технологии реализуются на практике, компаративный анализ становится все более возможным для исследования статистических данных.

Ж. Баллантайн предлагает следующий подход к решению данной проблемы: прежде чем анализировать систему образования в отдельной стране, необходимо изучить ее окружение или взаимосвязь с другими системами.

В итоге исследователь называет пять основных принципов кросскультурного исследования: 1) изучение специфики систем образования в различных странах; 2) изучение ключевых элементов внутренней структуры образовательных систем; 3) изучение политики образования в различных странах; 4) изучение различий между государственными стандартами образования и реальным многообразием образовательных практик; 5) изучение взаимоотношений между социальными институтами и образованием.

Баллантайн также предлагает методику компаративных исследований, связанную с выделением четырех уровней анализа образования и общества: географического, локального, демографического, социального.

К первому уровню относятся континенты, страны, государства и провинции, регионы внутри государств. Ко второму – школы, личность учащегося. К третьему – этнические, возрастные, региональные, гендерные группы, все население. К четвертому – образовательное пространство, учителя, финансирование образования, компаративные интернациональные исследования образовательных достижений.

По мнению Баллантайна, примером успешного осуществления обширных кросскультурных исследований проблем образования является деятельность, осуществляемая Международной ассоциацией образовательных достижений. Исходной целью этих исследований является идентификация ключевых характеристик, касающихся национальных систем образования и трудностей процесса обучения. В рамках данных исследований анализируются школьные предметы, степень их освоения детьми, например, в возрасте 10 – 14 лет. Ключевыми переменными являются возраст поступления в школу, размеры школы или класса, процент учащихся, успешно заканчивающих школы, социально-экономический статус учащихся и половые различия. Таким образом, может быть сформулирована совокупность данных для проведения исследований и выдвижения гипотез. Социология образования XXI века, убежден Баллантайн, будет непосредственно связана с решением задач, стоящих перед обществом. В частности, она неизбежно столкнется с проблемой социального неравенства. Автор считает, что образовательный разрыв между отдельными социальными группами увеличивается. Проведение компаративного исследования является нелегкой задачей, так как часто сравниваются совершенно непохожие системы, что вызывает методологические трудности. Однако такого рода анализ является единственно теоретически верным. Образование может быть правильно понято только рассмотренное во взаимосвязи с другими институтами общества и во взаимоотношениях с интернациональным окружением. Это особенно важно в случае с развивающимися странами, многие из которых находятся в постколониальном периоде существования и наследуют образовательные системы колониальных властей.

Баллантайн также анализирует в своей работе глобальную институциональную зависимость. Каждое общество имеет сеть одинаковых институтов: семья, система образования, религия, политика, экономика, система здравоохранения и т. д. Однако с тех пор, как мир оказался сжатым в результате развития современных технологий, сети коммуникаций, произошла утрата некоторых различий между ранее непохожими системами. В данном контексте институционалисты рассматривают образование как процесс создания и распространения политической и экономической власти в национальных обществах и государствах.

Завершая рассмотрение проблем и общего состояния компаративистики в современной зарубежной социологии образования, следует сказать, что сравнительные исследования, основывающиеся подчас на различных подходах и парадигмах, тем не менее и не претендуют на внутреннее теоретическое единство. Их объединяет генеральный метод исследований. И реализуя его, представители сравнительной социологии образования достигли весьма впечатляющих результатов, которые во многом подтверждают выкладки теоретиков, а также «самоочевидные вещи». Компаративистика позволяет выявить факты неравенства, социокультурную зависимость образования, убедительно показывает динамику образовательных достижений в различных странах мира.

Summary

V.V. Fursova. Comparative Research in Sociology of Education.

The article presents the analysis of comparative theoretical-methodological research of educational institution (since the early 20th century up to the present time). European and Asian educational systems are reviewed, methodological approaches to their research are revealed, prevailing in classic sociology as well as in modern trends.

Key words: education, educational institution, comparative research, cross-cultural research.

Литература

1. *Sadler M.* How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems education. – London, 1990. – 320 p.
2. *Kandell J.L.* Comparative education. – Boston, 1983. – 280 p.
3. *Green A.* Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems // *Education: Culture, Economy, Society* / Ed. by A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A.S. Wells. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – P. 42–63
4. *Ballantine J.H.* The Sociology of Education: a systematic analysis. – Prentice Hall, 2001. – 400 p.

Поступила в редакцию
16.12.08

Фурсова Валентина Владимировна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Казанского государственного университета.

E-mail: vafursova@yandex.ru