



003473652

На правах рукописи

A handwritten signature in black ink, appearing to read "С. С. Архипова".

**Архипова Светлана Владимировна**

**Преемственность в образовании: социологический анализ**

Специальность 22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата социологических наук

Екатеринбург – 2009

16.05.2009

Работа выполнена на кафедре социологии  
НОУВПО Гуманитарный университет (г. Екатеринбург)

**Научный руководитель:** доктор философских наук, профессор,  
заслуженный деятель науки РФ  
**Зборовский Гарольд Ефимович**

**Официальные оппоненты:** доктор философских наук, профессор  
**Рубина Людмила Яковлевна**

кандидат социологических наук  
**Боброва Ольга Владимировна**

**Ведущая организация:** ГОУВПО «Уральский государственный  
технический университет – УПИ имени первого  
Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Защита состоится 9 июня 2009 г. в 13<sup>00</sup> часов на заседании диссертационного  
совета Д 212.286.05 по защите докторских и кандидатских диссертаций при Уральском  
государственном университете им. А. М. Горького по адресу: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, комн. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного  
университета им. А. М. Горького.

Автореферат разослан «06» мая 2009 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор социологических наук,  
профессор

*J. Kof* Г. Б. Кораблева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Институт образования является одним из наиболее значимых и фундаментальных институтов в современном обществе. Его роль в жизни отдельного человека и социума в целом постоянно возрастает. Увеличение и обновление знаний, быстрый рост темпов развития техники и технологий, появление новых форм и видов труда требует, чтобы образование стало непрерывным. В ноябре 2001 г. Европейская комиссия приняла коммюнике, направленное на «превращение Европы в пространство непрерывного образования». В документе подчеркивается, что непрерывное образование должно охватывать все виды формального и неформального образования, все группы граждан – от дошкольного до пенсионного возраста. Происходит отказ от понимания образования как одного из этапов жизни человека, признается, что образование является постоянной формой жизнедеятельности личности.

Культурно-образовательный капитал становится важнейшим стратегическим ресурсом развития экономической, социальной, культурной, политической сфер. Приобретаемые человеком знания и навыки должны позволить ему адаптироваться к постиндустриальному обществу, основанному на знании, для того чтобы он смог активно участвовать в экономической, социальной, политической жизни. Все это придает особый статус образованию, повышая уровень предъявляемых к его качеству требований.

В современном мире важно отказываться от понимания образования как результата усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, так как при таком подходе формируется человек, способный действовать лишь по жестко заданной схеме и в определенных условиях. В образовании надо видеть не результат обучения, а процесс накопления, передачи, преобразования и усвоения социального опыта. Это возможно только в условиях преемственности образования. Преемственность является базовым механизмом непрерывного образования.

Процессы, происходящие в отечественном образовании, свидетельствуют о том, что механизмы преемственности в нем выражены очень слабо.

Образование современного россиянина дискретно. Уровни российского образования (дошкольное, школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее, послевузовское) существуют фактически автономно друг от друга. Это ставит учащихся в ситуацию, когда обучение на каждом образовательном уровне они вынуждены начинать как бы «с нуля». Речь не идет, конечно, о содержании образования, хотя зачастую знаний, умений и навыков, полученных обучающимися в рамках одного уровня образования, не хватает для перехода на последующий. Дело в том, что на любом образовательном уровне предполагается наличие определенных, специфических отношений, стратегий поведения,

организации обучения, характера образовательной деятельности. У учащегося, не подготовленного к новым условиям на предыдущей ступени обучения, затягивается период адаптации. Фактически каждый раз человек вынужден кардинально менять свой образ жизни (некоторые ученики не могут приспособиться к изменившимся условиям, поэтому вынуждены отказываться от обучения на том или ином образовательном уровне). Это негативно сказывается на качестве образования и мешает нормальному ходу становления и социализации личности.

Проблема преемственности в образовании не является новой, однако в ее анализе преобладает психолого-педагогический подход. При этом необходимо понимать, что преемственность – это не только педагогический и психологический процесс, но и, что еще более важно, социальный. Отсюда следует, что данный феномен целесообразно рассматривать именно с социологической точки зрения. Такой подход позволит добиться целостности в исследовании поставленной проблемы.

Необходимость социологического анализа проблемы преемственности в образовании вызвана противоречиями между:

- ✓ декларируемой преемственностью в образовании на официальном, формальном уровне (что следует из Федерального закона РФ «Об образовании») и ее фактическим отсутствием в реальных образовательных практиках;
- ✓ традиционным пониманием преемственности в образовании на уровне учебных программ и стандартов и необходимостью ее рассмотрения сквозь призму деятельности основных образовательных субъектов;
- ✓ необходимостью включения образования в систему общественных отношений и его оторванностью от других подсистем общества;
- ✓ потребностями вузов в хорошо подготовленных абитуриентах и низким качеством образования выпускников школ;
- ✓ повсеместным введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и неопределенностью результатов этого процесса;
- ✓ школьной и вузовской жизнью, где школа предстает перед учащимися как пространство несвободы, безответственности, зависимости, а вуз интерпретируется студентами как мир свободы, самостоятельности, ответственности, взрослости;
- ✓ настоящей потребностью теоретического и эмпирического изучения преемственности в образовании и отсутствием целостных социологических концепций ее исследования.

Указанные противоречия свидетельствуют об актуальности изучения преемственности в образовании на теоретическом и практическом уровнях.

**Степень научной разработанности проблемы.** При рассмотрении основных аспектов феномена преемственности в рамках философских, культурологических, психологических, педагогических наук мы опирались на работы Э. А. Баллера, Л. С. Выготского, Г. Гегеля, С. М. Годнико, Б. С. Ерасова, А. С. Запесоцкого А. И. Зеленкова, М. С. Кагана,

Л. Н. Когана, А. Н. Леонтьева, Э. С. Маркаряна, С. Т. Мелохина, М. К. Петрова, Н. М. Розиной, С. Л. Рубинштейна, Л. А. Савинкова, М. Н. Скаткина, К. Д. Ушинского, С. А. Фадеевой, К. М. Хоруженко и др.

Социологический анализ преемственности мы осуществили на основе трудов представителей классического и современного этапов развития западной и отечественной социологии: Э. Дюргейма, О. Конта, П. Л. Лаврова, К. Манхейма, Н. К. Михайловского, П. А. Сорокина, Т. Парсонса, Е. В. де Роберти, Г. Спенсера, Г. Тарда, Л. Уорда, А. Шютца и др.

Исследование преемственности в образовании опирается на работы отечественных авторов: Я. У. Астафьева, С. И. Григорьева, Г. Е. Зборовского, Н. А. Матвеевой, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова, М. Н. Руткевича, Е. Э. Смирновой, Н. Д. Сорокиной, В. Н. Турченко, Ф. Р. Филиппова, В. Г. Харчевой, В. Н. Шубкина, Е. А. Шуклиной и др.

Среди западных исследователей наиболее значимыми для нашей работы оказались труды П. Вудса, А. Грина, А. Полларда, Д. Харгривса, Р. Шарпа и др.

Методология системного, институционального, процессуального анализа и интерпретации преемственности в образовании осуществлена нами на основе трудов П. Бурдье, Э. Гидденса, Т. И. Заславской, Г. И. Козырева, А. Турена, П. Штомпки и др.

Базой для социологического анализа основных проблем и противоречий развития отечественного образования послужили исследования А. Е. Аврамовой, В. И. Байденко, Е. С. Баразговой, Е. Г. Галицкой, Е. Н. Заборовой, Л. А. Закса, Ф. Г. Зиятдиновой, Е. А. Карпухина, Т. Л. Клячко, Ю. В. Левицкого, В. С. Магуна, А. А. Овсянникова, А. Ослона, Е. С. Петренко, Я. М. Роциной, А. Ю. Рыкуна, Ф. Э. Шереги, К. М. Южанинова и др.

Существенное значение для исследования проблем мотивации обучения в школе и в вузе имели работы Л. В. Абросимовой, А. Бакшаевой, А. В. Брушлинского, А. Вербицкого, Ю. Р. Вишневского, О. В. Виштак, М. И. Воловиковой, Е. В. Грунт, Т. Г. Калачевой, Р. К. Малинаускаса, А. В. Меренкова, М. Рогова, Л. Я. Рубиной, В. С. Собкина, Г. А. Чередниченко, В. Т. Шапко и др.

Анализ противоречий преемственности в профессиональном самоопределении осуществлен с помощью трудов И. А. Винтина, Л. Д. Гудкова, Я. В. Дицковской, Б. В. Дубина, Г. Б. Кораблевой, А. Г. Левинсона, В. Л. Осовского, Н. С. Пряжникова, Э. А. Саара, О. И. Стучевской, М. Х. Титмы и др.

Для изучения процесса ценностной преемственности наиболее важными для нас оказались работы Е. Д. Вознесенской, В. И. Дудиной, О. Я. Дымарской, Д. Л. Константиновского, Е. В. Пряниковой, М. Р. Радовеля и др.

Для социологического анализа проблем, связанных с учебно-организационным процессом преемственности, нами использованы труды Л. Н. Банниковой, С. Г. Вершловского, В. В. Гаврилюк, Е. М. Добрускина, В. В. Емельянова, А. С. Заборовской, Е. Ф. Сабурова, Ю. Н. Толстовой и др.

Описание опыта установления преемственных связей между школой и вузом мы нашли в работах К. Г. Барбаковой, А. А. Волынцевой, Ю. А. Захарова, Н. Н. Кононовой, Е. И. Макаренко, В. И. Микрюкова, А. Н. Соловьевой, Т. М. Чурековой и др.

Для проведения эмпирического исследования наиболее значимыми были труды, в которых отражена специфика использования метода глубинного интервью и методика написания сочинений. Это работы отечественных и зарубежных авторов С. А. Белановского, Н. В. Веселковой, А. С. Готлиб, К. С. Дивисенко, В. Ф. Журавлева, В. И. Ильина, П. Кендалл, С. Квала, Дж. Корбин, О. М. Масловой, Р. Мертона, Е. Ю. Мещеркиной, А. Э. Миличина, В. В. Семеновой, А. Страуса, Е. Г. Трубиной, Л. Н. Федотовой, М. Фиске, Т. Ю. Шманкевич, В. А. Ядова и др.

Анализ литературы, проведенный нами по теме диссертации, показал, что в исследовании феномена преемственности в образовании явно доминирует педагогический подход, представители которого акцентируют внимание, прежде всего, на учебном процессе. Методология социологического анализа данной проблемы находится в состоянии формирования: нет целостной концепции преемственности в образовании, изучаются лишь ее отдельные элементы.

**Объектом исследования является современное российское образование как система и социальный институт.**

**Предмет исследования – преемственность в образовании.**

**Цель исследования – изучение преемственности в образовании как социологической проблемы.**

Для достижения цели в работе были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть феномен преемственности в рамках философской, культурологической, психологической, педагогической, социологической науки.

2. Сформулировать социологический подход к анализу преемственности в образовании.

3. Определить сущность, содержание и особенности преемственности в образовании.

4. Провести эмпирическое исследование преемственности общего среднего и высшего образования.

5. На основании результатов эмпирического исследования осуществить сравнительный анализ понимания преемственности школьного и вузовского образования основными его субъектами: учащимися, учителями, студентами и преподавателями.

6. Выявить противоречия и проблемы, возникающие в условиях слабого развития (или отсутствия) преемственности между школой и вузом.

7. Предложить основные механизмы установления преемственных связей между средним и высшим уровнями образования.

**Теоретическую и методологическую основу диссертационной работы** составили теории и концепции преемственности, разработанные в философской, социологической, культурологической, психологической, педагогической науках.

Основу анализа преемственности в образовании составили подходы, разработанные в зарубежной и отечественной литературе: системный, структурно-функциональный, институциональный, деятельностный, социокультурный, аксиологический, процессуальный.

В качестве методологической базы диссертационного исследования были использованы многочисленные социологические теории образования.

Для изучения основных проблем и противоречий, возникающих из-за нарушения преемственных связей между школой и вузом, имели большое значение теории мотивации, социализации, профессионального самоопределения, социального взаимодействия.

При исследовании процессов взаимодействия общего среднего и высшего образования были использованы принципы диалектики и социального сравнения.

**Эмпирическую базу диссертации** составляют материалы двух эмпирических исследований, проводившихся в рамках качественных стратегий.

Первое исследование «Студент – первокурсник» было осуществлено в 2006–2007 гг. с использованием метода написания сочинений. Объектом изучения выступили студенты младших курсов государственных и негосударственных вузов г. Екатеринбурга. Всего было собрано и проанализировано 344 сочинения.

Второе исследование – «Преемственность среднего и высшего образования в оценках его основных субъектов» – было проведено в 2008 г. В ходе реализации данного исследования был применен метод глубинного интервью. Объектом явились одиннадцатиклассники и учителя старших классов средних общеобразовательных школ г. Екатеринбурга, а также студенты-первокурсники и преподаватели государственных и негосударственных высших учебных заведений г. Екатеринбурга. Всего со старшеклассниками было проведено 12 интервью, с учителями – 10, с первокурсниками – 12, с преподавателями вузов – 11.

В работе также проведен вторичный анализ данных исследований, реализованных в рамках количественных стратегий, проводимых Аналитическим центром Юрия Левады («Левада-Центр»), Институтом социологии РАН, Российской академией образования, Независимым институтом социальной политики, Государственным университетом – Высшей школой экономики, другими социологическими организациями и отдельными исследователями.

**Научная новизна** диссертационного исследования заключается в следующем:

- ✓ разработан социологический подход к анализу преемственности в образовании, сущность которого состоит в выявлении ее места и роли в общественной жизни и системе образования, в определении ее субъектов, их отношения к образовательной деятельности и участию в ней;
- ✓ дано социологическое определение преемственности в образовании, понимаемой как процесс взаимодействий, при котором на основании прошлого образовательного опыта участников образования формируется новый, обеспечивающий непрерывное воспроизведение, изменение и развитие системы и института образования, а также становление и развитие личности посредством образования;
- ✓ обосновано, что преемственность является базовым механизмом непрерывного образования;
- ✓ представлена структура преемственности в образовании, включающая в себя социальный, социальный и индивидуально-личностный уровни. Доказано, что преемственность в образовании имеет функциональный характер (последовательность, непрерывность, согласованность, взаимосвязь и др.);
- ✓ на материалах эмпирического исследования разработана классификация преемственности в образовании на индивидуально-личностном уровне. Выявлены два типа преемственности – социальная и учебная. К социальному типу отнесены такие виды преемственности, как мотивационная, социально-ролевая, ценностная, культурно-досуговая, социально-бытовая, преемственность профессионального самоопределения. Учебный тип включает в себя содержательную, организационную преемственность, преемственность умений, навыков, компетенций;
- ✓ выявлены противоречия и вытекающие из них проблемы, возникающие при переходе учащихся из школы в вуз и в процессе обучения на первом курсе: низкая степень мотивации (или вообще демотивация) к учебной деятельности, ролевая напряженность и конфликты, невозможность осуществить осознанный выбор будущей профессии, отсутствие базовых знаний, умений, навыков;
- ✓ доказано, что одной из значимых причин низкой степени преемственности между общим средним и высшим образованием является отсутствие единых мнений и представлений у субъектов образования (учащихся, студентов, учителей, преподавателей) о целях, задачах, ценностях, содержании образования на этих уровнях;
- ✓ исследованы предложенные учителями и преподавателями способы налаживания преемственных связей между школой и вузом (договоры сотрудничества между конкретными вузами и конкретными школами, приглашение вузовских преподавателей в школу и т. д.). Доказано, что они являются традиционными и работают только на микроуровне,

не устранил проблему в масштабах всей системы и института образования;

✓ на основе анализа основных противоречий преемственности между общим средним и высшим образованием (противоречия между образовательными мотивами, стратегиями взаимодействий, образом жизни, статусами и т. д.) разработаны рекомендации по выработке механизмов, обеспечивающих установление пресмественных связей между ними (сделать школу и вуз более транспарентными друг для друга во всех аспектах образовательной деятельности, внедрить практику совместной, школ и вузов, разработки стандартов общего среднего образования и др.).

**Научно-практическая значимость исследования** заключается в разработке методологии социологического анализа преемственности в образовании и в ее изучении с позиций основных субъектов образования – учащихся, студентов, учителей, преподавателей.

Основные выводы, полученные в работе, могут послужить основой для дальнейшей разработки концепции непрерывного образования.

Результаты диссертационного исследования представляют также интерес для сферы управления системой образования. Они имеют практическое значение для руководителей средних и высших образовательных учреждений, преподавателей вузов и школьных учителей, а также для самих учащихся, студентов и их родителей при определении путей и методов оптимизации образовательного процесса.

Основные положения диссертации могут быть использованы в преподавании вузовских курсов «Социология образования», «Социология высшей школы», «Методика преподавания социологии», «Педагогическая социология», «Общая социология».

**Апробация результатов диссертационного исследования.** Основные положения и выводы диссертационного исследования были представлены в публикациях и выступлениях автора на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях: «XVI Уральские социологические чтения: Социальное пространство Урала в условиях глобализации – XXI век» (Челябинск, 2006), «Власть иственные отношения в современном мире» (Екатеринбург, 2006), «Развитие систем высшего образования в обществе знания: тенденции, перспективы, прогнозы» (Москва, 2006), «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» (Екатеринбург, 2007), «Человеческая жизнь: ценности повседневности в социокультурных программах и практиках» (Екатеринбург, 2007), «XVII Уральские социологические чтения» (Екатеринбург, 2008), «Современная Россия: путь к миру – путь к себе» (Екатеринбург, 2008), III Всероссийский социологический конгресс (Москва, 2008), «Власть, бизнес, образование» (Тюмень-Тобольск, 2008), «Культура, личность, общество в современном мире: методология и опыт эмпирического исследования» (Екатеринбург, 2009) и др.

Работа прошла апробацию в Центре социологического и политологического образования Института социологии РАН в рамках специализированного курса «Социология образования» (грант Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров), Москва, 2008, а также в Центре социологии культуры Казанского государственного университета в рамках специализированного курса «Социология социальных проблем» (грант фонда Форда), Казань, 2007.

Материалы диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры социологии Гуманитарного университета г. Екатеринбурга.

**Структура и объем диссертационной работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав (четыре параграфа), заключения и списка литературы из 259 наименований. Объем диссертации – 165 страниц.

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, анализируется степень ее научной разработанности, определяются цели и задачи, объект и предмет, теоретико-методологическая и эмпирическая база исследования, формулируется научная новизна работы, указываются ее теоретическая и практическая значимость, основные формы апробации полученных результатов.

В первой главе «Теоретико-методологический анализ проблемы преемственности в образовании» представлен теоретический анализ феномена преемственности, раскрываются его сущность и особенности.

В параграфе 1.1 «Проблема преемственности в отечественной и зарубежной науке: основные подходы» представлены подходы зарубежных и отечественных специалистов к анализу феномена преемственности.

В рамках философского подхода преемственность анализируется в связи с законами диалектики. Она предстает как взаимосвязь между старым и новым, между прошлым, настоящим и будущим. Преемственность предполагает не просто отмену (отрицание) старого, но и сохранение, развитие того рационального, что уже было достигнуто, тем самым обеспечивается непрерывность развития. Благодаря преемственности сохраняется устойчивость и целостность развития природы и общества.

В философии выделяют два основных вида преемственности – «горизонтальную» и «вертикальную». «Горизонтальная» преемственность предполагает процесс количественных изменений, происходящих в рамках одного уровня. «Вертикальная» преемственность – процесс качественных изменений на разных уровнях.

С точки зрения культурологического подхода преемственность имманентно присуща культуре. Представители культурологической науки

рассматривают преемственность в связи с такими родственными категориями, как культурное наследие, социальная память, культурное развитие и др. Благодаря преемственности осуществляется накопление, хранение, передача и изменение социокультурного опыта. Механизмы преемственности в культуре предстают в материальной и нематериальной формах. К первым относятся предметы быта, произведения искусства, ремесла и т. п.; ко вторым – язык, архетипы, мифы, традиции, обычаи, «социокоды» и т. д.

С позиций педагогического подхода преемственность определяется как общепедагогический принцип, который выступает условием и механизмом реализации других принципов (научность, доступность, последовательность, систематичность) учебно-воспитательного процесса. Традиционно в педагогике преемственность рассматривается на горизонтальном и вертикальном уровнях. Результатом горизонтальной преемственности является последовательность в изучении материала, сформированность целостного знания, единство образовательных технологий, схожесть методик обучения. Результат вертикальной преемственности – подготовка к обучению на последующей ступени образования.

В психологической науке интерес к феномену преемственности проявляется, прежде всего, в возрастной психологии и психологии развития. Преемственность определяется здесь как атрибутивное свойство развития личности, где периоды ее становления последовательно сменяют друг друга.

С социологической точки зрения, преемственность является частью социального развития, включена в его контекст. Диссертант подчеркивает, что в литературе имеет место рассмотрение преемственности на макро- и микросоциологическом уровнях.

Сторонники макросоциологического подхода связывают преемственность с такими явлениями, как изменение, эволюция, прогресс, развитие, становление, традиция, инновация и т. д. Под преемственностью понимается последовательная смена стадий развития, которая одновременно обеспечивает стабильность и изменение общества, а также взаимодействие различных социальных структур, систем, институтов друг с другом.

В микросоциологии (прежде всего, феноменологической социологии) преемственность анализируется в рамках повседневного мира, как мира интерсубъективного, в котором слиты воедино прошлое, настоящее и будущее. Действия и взаимодействия, осуществляемые людьми, преемственны по своей природе, так как определены прошлым опытом, который актуализируется в настоящем, и оказывают влияние на будущее.

Таким образом, преемственность предстает как объективная необходимость, условие и закономерность процесса существования и развития природы, общества, личности.

**В параграфе 1.2 «Преемственность и взаимосвязь уровней образования»** рассмотрены основные подходы (системный, институциональный, процессуальный) к пониманию преемственности в образовании и выявлены противоречия, возникающие из-за низкой степени или отсутствия преемственности в нем.

Преемственность в образовании, с точки зрения системного подхода, – это, во-первых, последовательность и согласованность образовательных программ, то есть обязательная опора на предыдущую и ориентация на последующую программу; во-вторых, это взаимосвязь, взаимная поддержка и непротиворечивая деятельность различных образовательных учреждений и органов управления образованием.

Система российского образования описана в восьмой статье Федерального закона РФ «Об образовании». В статье четко определено, что система российского образования «представляет собой совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов ...» ([URL: http://www.consultant.ru/popular/edu/](http://www.consultant.ru/popular/edu/)).

С позиций институционального подхода, преемственность в образовании – это преемственность функций, ступеней и структур института образования, а также его функциональное взаимодействие с другими социальными институтами (семьей, культурой, производством, наукой, армией и т. д.), базирующееся на использовании результатов деятельности друг друга, взаимосвязях социальных общностей в сфере образования.

В рамках процессуального подхода преемственность в образовании предстает как процесс социальных взаимодействий, при котором на основании прошлого образовательного опыта формируется новый, обеспечивающий непрерывное воспроизведение, изменение и развитие системы и института образования, а также становление и развитие личности посредством образования.

Процессуальный подход к исследованию преемственности в образовании определяется диссертантом как один из основных и наиболее значимых. Он позволяет показать, что в современном российском образовании низка степень преемственности, что оно дискретно, фрагментарно, разорвано.

Преемственность в образовании рассматривается на трех уровнях: индивидуально-личностном, социальном, социetalном.

Преемственность на индивидуально-личностном уровне – это связь между стадиями развития личности, реализуемая в процессе ее перехода с одной ступени образования на другую. Это преемственность между образовательными социальными статусами и ролями, знаниями и навыками, мотивами, ценностями, нормами образовательной деятельности, самой деятельностью и ее стратегиями, я-концепциями личности, наход-

дящейся на разных этапах своего развития и связанной с разными ступенями образования.

На социальном уровне преемственность предстает как взаимосвязь допрофессионального и профессионального образования, с одной стороны, дошкольного, общего среднего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего, послевузовского образования, – с другой.

На социетальном уровне преемственность выступает как взаимодействие института образования с другими социальными институтами. В работе показано, что это взаимодействие не прямое, а опосредованное. Здесь значима преемственность неформального знания, которое человек получает в рамках института образования, и в других институтах (СМИ, культуре, производстве, науке и т. д.).

Таким образом, применение социологического подхода к анализу преемственности в образовании позволяет выявить как объективные ее стороны, так и субъективные аспекты исследуемой проблемы. Преемственность функций, программ, ступеней, уровней, структур образования формирует условия для преемственного развития самих субъектов образовательной деятельности.

**Во второй главе «Преемственность среднего и высшего образования в оценках его основных субъектов»** на материалах анализа данных эмпирического исследования, проведенного диссертантом, охарактеризованы проблемы преемственности между школой и вузом в представлениях основных субъектов процесса образования.

В параграфе 2.1 «**Преемственность среднего и высшего образования: проблемы и противоречия**» доказывается, что в современной России основная образовательная траектория разворачивается в рамках «школа-вуз», отсюда и возникает необходимость рассмотрения преемственности именно между этими уровнями образования.

На основании качественного анализа сочинений студентов младших курсов об их жизни на первом курсе было выявлено, что в большинстве текстов встречается ситуация сравнения школы и вуза, сюжетные линии выстраиваются на их противопоставлении. Студенты более позитивно интерпретируют свою вузовскую жизнедеятельность, чем школьную. В итоге формируется своеобразная бинарная модель «школа-вуз», которая трактуется в категориях несвободы-свободы, безответственности-ответственности, зависимости-самостоятельности, подчинения-равенства, что свидетельствует о значительном разрыве между общим средним и высшим образованием.

В ходе анализа сочинений и глубинных интервью выделены блоки проблем и противоречий, возникающих вследствие слабой выраженности или отсутствия преемственности: низкая степень мотивации (демотивация) к учебной деятельности; отсутствие четкости в профессиональном самоопределении; неверные изначальные представления о статусе студента; трудности включения в систему социальных отношений (взаи-

моотношения с одногруппниками и преподавателями); резкая смена об-раза жизни; трудности, связанные с учебным процессом.

Познавательные мотивы, которые являются определяющими в учебной деятельности, у большинства выпускники школ, приходящих в вуз, фактически отсутствуют. Среди основных мотивов обучения в школе и в вузе одиннадцатиклассники и первокурсники указывают мотивы-до-стижения: получение в будущем престижной высокооплачиваемой работы, повышение социального статуса, попадание в определенные профес-сиональные и социальные круги и т. п.

Образование из терминальной ценности трансформируется в инструментальную. Отсюда низкая степень заинтересованности в учебе, от-сутствие желания учиться, плохая успеваемость. Вуз (в лице вузовских преподавателей) ориентирован, прежде всего, на познавательную актив-ность студентов, но эта мотивация у них слабо выражена, так как школа оказалась неспособной актуализировать ее.

Обучение в вузе – это период освоения профессии, требующей спе-циальной подготовки. Профессиональное образование будет полноценным и эффективным, если первичное профессиональное самоопределение про-изошло на предыдущем этапе обучения (в школе). Как показывает ис-следование, для большинства старшеклассников и студентов получение высшего образования не связано с профессиональными установками:

*Студент А.:...специальность мне без разницы...главное, чтобы высшее [образование]. Сейчас надо везде высшее, даже любая профессия при трудо-устройстве, но чтобы в дипломе было написано «высшее»...*

Соответственно, изначально не будучи настроенными на активную профессиоナルную деятельность, в вузе студенты демонстрируют от-сутствие желания по-настоящему осваивать вузовскую программу. Пред-профессиоナルная ориентация школьников могла бы скорректировать про-цессы профессиоナルного самоопределения, но она не ставится как зна-чимая цель школьного образования.

Одна из насущных проблем, которая прослеживается во всех ин-тервью с одиннадцатиклассниками и первокурсниками, а также в их со-чинениях – это трудности социального взаимодействия, то есть пробле-мы включенности в систему социальных отношений. Прежде всего, эти трудности связаны с неверным представлением о статусе студента.

Фактически все опрошенные нами студенты отмечают кардиналь-ные перемены в образе жизни и трудности адаптации к ним. Приходится принимать самостоятельные решения по учебным (как распределить время для подготовки к сессии), социальному-бытовым (подсчет денег, приготовление еды) и иным вопросам. Принятие собственных решений, без постоянного контроля и подсказки со стороны взрослых, оказывается непривычным и трудным.

Учебно-организационные проблемы связаны с наличием пробелов в содержании знаний по тем или иным предметам, низкой степенью сфор-

мированности общеучебных навыков и умений, отсутствием навыков организации самостоятельной работы, плохой готовностью к вузовскому учебному процессу:

Студентка М.: Меня огорчило то, что в школе нам много чего не дали, не научили. А в вузе рассчитывали именно на такой уровень знаний. В результате, по некоторым предметам нужно было прочитать много литературы, книг, много чего-то вы зубрить, чтобы потом сдать экзамен...

Преподаватель вуза Л.: Я их [студентов-первокурсников] пытаюсь как-то разстремошить, привлечь, заинтересовать, но это ребята, которые из трех слов не могут составить предложение. У них трудности с развитием языка, памяти, мышления, оперировать понятиями вообще не умеют, они не понимают, что значит дать определение, сделать вывод...

Рассогласованность между школой и вузом возникает из-за «дефицитности» (ущербности, недостаточности) школьного образования. Именно школа закладывает фундамент, на основе которого выстраивается дальнейшая образовательная и жизненная карьера человека.

При вторичном анализе данных было выявлено, что выводы, полученные диссертантом, подтверждаются результатами общероссийских и региональных исследований, реализованных в рамках количественных стратегий.

**В параграфе 2.2 «Механизмы преемственности среднего и высшего образования»** представлен сравнительный анализ мнений одиннадцатиклассников, студентов, учителей и преподавателей о причинах, лежащих в основе нарушения преемственных связей между школой и вузом на индивидуально-личностном уровне, а также дан анализ их представления о механизмах преемственности в образовании.

Учителя и старшеклассники причины низкой степени выраженности или отсутствия преемственности видят в деятельности вуза: искусственное завышение требований к знаниям абитуриентов; отсутствие единобразных (унифицированных) требований со стороны вуза; распространение платных (договорных) форм обучения, когда вуз имеет возможность принять практических всех желающих, даже не способных к обучению в сфере высшего профессионального образования; массификация высшего образования. Учителя также не отрицают, что преемственность отсутствует не только между школой и вузом, но и между различными ступенями школьного образования:

Учитель школы О.: Уровень, который предлагает вуз, намного отличается от нашего [школьного], там более сложные задания...

Одиннадцатиклассник В.: ...нам учителя говорят, что поступить очень сложно, что в вузе высокие требования к поступающим и школьная программа не рассчитана на эти требования...

Преподаватели и студенты-первокурсники полагают, что причины нарушения преемственных связей заключены, прежде всего, в недоработках со стороны школы: ее ориентированности на свои строго ограниченные цели; чрезмерном стремлении школы подготовить ученика не к

учебе в вузе, а к поступлению в него; в низкой квалификации и нехватке учителей, особенно высококлассных специалистов:

Преподаватель вуза Е. Я думаю, что это упущение школы, она своих функций не выполняет. Школа поставила себе цель выпустить определенное количество ребят, но то, насколько они готовы к жизни и как дальше будут учиться, ее это не интересует...

Анализируя ответы учащихся и первокурсников, сравнивая их с мнением учителей и преподавателей, автор пришел к выводу, что одной из главных причин низкой степени преемственности на индивидуально-личностном уровне является отчужденность учащегося от школы. Учащийся как основной субъект преемственности «выпадает» из образовательного института, призванного создать условия, обеспечивающие преемственность его образовательной деятельности.

Отчужденность ученика от школы может быть представлена в ряде аспектов: в нежелании учащегося посещать школу (прогулы занятий), в отказе от участия в школьных мероприятиях, в стремлении проводить свободное время за пределами школы. Школа проигрывает конкуренцию друзьям, семье, СМИ, компьютеру, учреждениям дополнительного образования (музыкальная школа, спортивные секции и т. п.) и даже торгово-развлекательным центрам.

Нахождение учащегося в школьном пространстве определенным образом нормирует его жизнь. Здесь важны особенности, связанные с принятием определенной социальной роли, включенность в особый тип социальных отношений, характерный жизненный ритм, который предполагает своеобразное чередование фаз учебной деятельности и отдыха (уроки и перемены; учебные дни и выходные; учебные четверти и каникулы). Происходит это сегодня неэффективно, так как учащиеся дистанционированы от школы.

Отчужденность заключается и в различном понимании учащимися и учителями целей школьного образования. Одннадцатиклассники и студенты-первокурсники считают, что школа должна не только давать знания или готовить к поступлению в вуз, но и готовить к жизни в широком плане, то есть учить понимать тот мир, в котором живет человек, вырабатывать навыки самостоятельного решения проблем в различных сферах жизнедеятельности, налаживать взаимоотношения с людьми на основе взаимного уважения и толерантности, ответственности за свои поступки. Современная же школа, по мнению учащихся, с этими задачами не справляется:

Студент П.: Меня жизни научила мама и улица...

Отчужденность проявляется в неверных представлениях учеников и учителей друг о друге. Тенденция этих различий такова, что самооценка учителей намного выше, чем оценка их учащимися. Учитель не называется в качестве значимого субъекта, способного существенным образом повлиять на жизнь своих подопечных:

Одиннадцатиклассница К.: У нас в школе в основном все учителя «домашние курочки». Знаете, это такие, у которых дома свои дети, свои заботы. Они приходят в школу, отведут уроки, полностью оторванные от жизни, и скорей домой. А настоящих учителей с сформировавшейся гражданской позицией всего два–три.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что растет «отчуждение» ученика от школы, снижается интерес к содержанию учебной деятельности, а межличностные отношения с учителями становятся менее значимыми. Соответственно, влияние на мотивацию поступления в вуз, профессиональное самоопределение, подготовку к новой системе социальных отношений и образу жизни существенно ограничено, а значит, ограничены и ресурсы выстраивания социальной преемственности между школой и вузом.

В определении механизмов установления преемственных связей между средним и высшим образованием учителя и преподаватели проявили единодушие. Среди основных механизмов ими были названы следующие: организация в структуре вуза среднего общеобразовательного учреждения; договоры сотрудничества между вузами и школами, предполагающие открытие специальных вузовских классов, приглашение вузовских преподавателей; активное взаимодействие школьных педагогов и вузовских преподавателей (совместные семинары, конференции и т. п.); создание специальных структур, которые занимались бы налаживанием преемственных связей.

Диссертант показывает, что указанные учителями и преподавателями механизмы имеют узкую сферу применения. Реально работающие механизмы преемственности «школа–вуз» в рамках целостной системы образования отсутствуют. Институциональная, системная проблема макроуровня решается на микроуровне индивидуальным путем.

Для решения проблемы преемственности между средним и высшим образованием в масштабах всей системы и института диссертант предлагает следующее:

- ✓ сделать школу и вуз более транспарентными друг для друга во всех аспектах образовательной деятельности;
- ✓ создать условия для того, чтобы «вернуть» учащегося в школу, так как он является главным субъектом преемственности в образовании;
- ✓ разработать комплекс мероприятий по работе с учащимися на рубеже 8–9 классов, так как именно на этом этапе обучения происходит их резкое отчуждение от школы;
- ✓ вернуть в практику средних учебных заведений занятия по профессиональной ориентации с привлечением практических специалистов;
- ✓ внедрить практику совместной школ и вузов разработки стандартов общего среднего образования.

В **Заключении** подводятся итоги диссертационного исследования, формулируются основные выводы, даются рекомендации по разрешению выявленных проблем преемственности между школьным и вузовским уровнями образования.

Основные положения диссертационной работы нашли отражение в следующих публикациях автора по теме диссертации:

**Статья, опубликованная в ведущем научном рецензируемом журнале, определенном ВАК:**

1. *Архипова С. В. Проблема преемственности в образовании: социологический подход / С. В. Архипова // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного нефтегазового университета. – 2008. – № 4 (19). – С. 86–88. (0,4 п. л.).*

**Другие публикации:**

2. *Архипова С. В. Проблемы взаимоотношения среднего и высшего образования в России / С. В. Архипова // XVI Уральские социологические чтения: Социальное пространство Урала в условиях глобализации – XXI век: Материалы международной научно-практической конференции (Челябинск, 7–8 апреля 2006 г.): В 3 ч. / Отв. ред. С. Г. Зырянов. – Челябинск: Центр анализа и прогнозирования, 2006. – Ч. III. – С. 5–7. (0,2 п. л.).*

3. *Архипова С. В. Проблема взаимосвязи среднего и высшего образования / С. В. Архипова // Власть и властные отношения в современном мире: Материалы IX научно-практической конференции, приуроченной к 15-летию Гуманитарного университета (Екатеринбург, 30–31 марта 2006 г.): Доклады / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2006. – Т. 2. – С. 478–480. (0,1 п. л.).*

4. *Архипова С. В. Проблема преемственности уровней образования: содержательный и социальный аспекты / С. В. Архипова // Развитие систем высшего образования в обществе знания: тенденции, перспективы, прогнозы: Тезисы I Международной научно-практической социологической конференции (Москва, 21 декабря 2006 г.). – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. – С. 17–19. (0,1 п. л.).*

5. *Архипова С. В. Проблема преемственности уровней образования / С. В. Архипова // Гуманитарное образование в современном Российском вузе: материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГГУ-УПИ, 2006. – С. 12–13. (0,1 п. л.).*

6. *Архипова С. В. Преемственность в образовании: системный и институциональный подходы / С. В. Архипова // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического иссле-*

дования: В 4 ч. – Екатеринбург: Минитиполаборатория факультета политологии и социологии УрГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 64–65. (0,1 п. л.).

7. Архипова С. В. Идея преемственности в повседневных образовательных практиках / С. В. Архипова // Человеческая жизнь: ценности повседневности в социокультурных программах и практиках: Материалы X научно-практической конференции Гуманитарного университета (Екатеринбург, 5–6 апреля 2007 г.): Доклады / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2007. – Т. 1. – С. 563–565. (0,1 п. л.).

8. Архипова С. В. Преемственность в образовании: процессуальный подход / С. В. Архипова // Социальные проблемы современного российского общества: региональный аспект. Материалы Всероссийской конференции «XVII Уральские социологические чтения» / Под. общ. ред. Ю. Р. Вишневского, Г. Е. Зборовского, В. Т. Шапко. – Екатеринбург, 2008. – Т. 2. – С. 13–14. (0,1 п. л.).

9. Архипова С. В. Противоречия во взаимодействии образования, производства, науки / С. В. Архипова // Материалы XI международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология опыта эмпирического исследования»: В 5 ч. / Редкол.: Е. В. Грунт и др. – Екатеринбург: Минитиполаборатория факультета политологии и социологии УрГУ, 2008. – Ч. 3. – С. 114–116. (0,2 п. л.).

10. Архипова С. В. Преемственность в образовании и Болонский процесс / С. В. Архипова // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции Гуманитарного университета (Екатеринбург, 10–11 апреля 2008 г.): Доклады / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2008. – Т. 2. – С. 196–199. (0,1 п. л.).

11. Архипова С. В. Преемственность в образовании: опыт социологического определения [Электронный ресурс]: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: ИС РАН, РОС, 2008. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (0,1 п. л.).

12. Архипова С. В. Опыт социологического определения преемственности в образовании / С. В. Архипова // Уральские социологи в общероссийском социологическом пространстве. – Екатеринбург: ГОУ ВПО имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2008. – С. 10–11. (0,1 п. л.).

13. Архипова С. В. Проблема рассогласованности среднего и высшего образования: социологический анализ / С. В. Архипова // Материалы XII международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология опыта эмпирического исследования» / Редкол.: Е. В. Грунт и др. – Екатеринбург: Минитиполаборатория факультета политологии и социологии УрГУ, 2009. – Ч.3. – С. 215–218. (0,2 п. л.).

14. Архипова С. В. Ценностные ориентации учащихся 11-х классов школ г. Екатеринбурга / С. В. Архипова // Мультикультуральная современность: Урал-Россия-Мир: Материалы XII Всероссийской научно-прак-

тической конференции (с международным участием) Гуманитарного университета (Екатеринбург, 2–3 апреля 2009 г.): Доклады / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2009. – Т. 2. – С. 385–389. (0,2 п. л.).

Подписано в печать 05.05.2009.  
Бумага для множительных аппаратов  
Усл. печ. л. 1,4.  
Тираж 100 экз.

Формат 60×84 1/16  
Уч. изд. л. 1,14  
Заказ № 63.

Гуманитарный университет  
620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, 19  
Отпечатано с оригинал-макета в копировальном центре  
Гуманитарного университета  
620041 г. Екатеринбург, ул. Железнодорожников, 3.