



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3.
Autumn 2013

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова
А. Б. Бигдан

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

БАШМАНОВА Елена Леонидовна
доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Курский
государственный университет» (Курск)
allalena07@rambler.ru

РИСКИ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: рассматривая непрерывное образование как средство социальной адаптации и успешной самореализации личности, необходимо учитывать значительную дифференциацию образовательных возможностей учащихся. В статье анализируются результаты исследований ориентаций учащихся из различных социальных слоев на ценности непрерывного образования, готовности к самостоятельной познавательной деятельности, характера учебной мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о наличии у представителей различных социальных слоев специфических особенностей отношения к учению и школе, формировании противоположных ожиданий от школы и учителей, дезинтеграции межличностных отношений. К рискам, обусловленным влиянием социального неравенства и затрудняющим понимание ценностей и использование возможностей непрерывного образования молодежью, можно отнести закрепление «культуры бедности» в среде учащихся; консервирование образовательной отсталости учащихся из уязвимых социальных слоев; проявление интолерантности, зависти к успеху и богатству; формирование мотивации избегания неудач; закрепление неспособности к жизненному самоопределению; гипертрофию у части учащихся индивидуалистических и прагматических ориентаций и др. В связи с этим неотъемлемым компонентом содержания непрерывного образования должно выступать формирование стремления к самосовершенствованию, деятельностного отношения к образованию и личной ответственности за происходящее.

Ключевые слова: социальное неравенство, социальная стратификация, непрерывное образование, отношение к учению и школе, культура бедности.

Bashmanova E. L.

RISKS OF SOCIAL INEQUALITY IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Abstract: social differentiation of students' educational opportunities should not be overlooked while considering lifelong education as a means of social adaptation and successful personal fulfillment. The article analyzes the research results on attitude of students from different social classes towards lifelong learning, their readiness to self-determined learning, and nature of their learning motivation. The research findings show that people of different social classes have specific attitudes to learning and school, and different expectations of school and teachers. The findings also give evidence of the destruction of interpersonal relationships between the representatives of various social classes. Social inequality hinders the understanding of values and the use of lifelong learning opportunities. The risks of social inequality include "the culture of poverty" among students; educational backwardness of students from disadvantaged social classes; intolerance, envy of wealth and success; the motivation to avoid failures; inability of self-determination; excessive pragmatism and individualism, etc. In this regard, desire for self-improvement, active learning, and personal responsibility has to be created and maintained as the integral components of lifelong learning.

Key words: social inequality, social stratification, lifelong learning, attitude to learning and school, the culture of poverty.

Профессор (с зарплатой 5 тысяч рублей): «Вы хотите сказать, что я учился 15 лет, чтобы получать вот такую зарплату?!»

Бухгалтер (с зарплатой 50 тысяч рублей): «Никто не просил Вас учиться так долго! Могли бы окончить двухнедельные курсы бухгалтеров и сидели бы здесь».

Из популярного телевизионного шоу

Социальная адаптация и реабилитация маргинальных групп, изменение их образа жизни – основная задача непрерывного образования в большинстве европейских стран [1, с. 22]. Резкое расслоение российского общества на основе доступа к власти, богатству и престижу актуализирует функцию непрерывного образования по консолидации общества. Поскольку каждое из указанных благ – ключ к приобретению двух других, для 75 % населения, не владеющих собственностью, не участвующих в управлении и не имеющих привилегий [2], возникает риск минимизации шансов на полноценную самореализацию в соответствии со способностями и потребностями. Для значительной части учащихся еще более драматичен риск недоразвития самих способностей, гипотрофии образовательных потребностей и несформированности стремления к самосовершенствованию.

С 2000 года на базе кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета проводятся исследования особенностей субъективных отношений к учению и школе, личностных смыслов образования, готовности к самостоятельной познавательной деятельности, характера учебной мотивации школьников из различных социальных слоев с целью определения педагогических рисков социального неравенства [3]. Базой исследований выступили общеобразовательные школы № 1, 7, 11, 12, 12-я вечерняя сменная, № 27, 32, 33, 35, 44, 55, 58 города Курска; АНО НССУЗ «Региональный открытый социальный техникум»; ГБОУ СПО «Курский медико-фармацевтический колледж»; ОБОУ СПО «Курский колледж культуры»; ФБГОУ ВПО «Курский государственный университет»; Курский городской молодежный центр социальных программ «Спектр». В исследованиях принимали участие 392 учащихся, 144 родителя и 34 педагога общеобразовательных школ; 215 учащихся и 57 педагогов ссузов; 228 студентов младших курсов вузов; 152 педагога общеобразовательных школ города Курска и Курской области; специалисты муниципальных учреждений по работе с молодежью. Обобщенный анализ полученных данных позволяет очертить педагогические риски, препятствующие реализации непрерывного образования на уровне личности учащихся, педагогической системы, системы образования и социума в целом [4]. Остановимся подробнее на рисках, проявляющихся на уровне личности учащихся.

Согласно полученным результатам, отличительной чертой учащихся из *нижнего социального слоя* является кардинальное несоответствие отношения к школе и отношения к учению. Его представители терпимо относятся к недостаткам школы, бодро чувствуют себя в ее стенах, с большим сожалением расстанутся с ней, любят о ней поговорить. Они чаще других выражают удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками и учителями, отмечают доброжелательное отношение к себе со стороны учителей, считают, что их оценивают «лучше, чем они есть на самом деле». У них отмечается повышенная потребность в эмоциональных контактах в стенах школы. Они чаще других испытывают «радость от предстоящей встречи с друзьями» и близко к сердцу воспринимают возникающие в общении трудности, избегают учителей, «с которыми не сложились отношения». Они дисциплинированы, редко опаздывают без уважительной причины, однако им реже доверяют значимые поручения. Таким образом, школа привлекает их преимущественно *внеучебными* сторонами своей жизни: возможностью пообщаться, принять участие в общественных мероприятиях.

Главной функцией образования данные учащиеся считают обеспечение высоких доходов. Как уже указывалось, связывать напрямую уровень образования с качеством жизни, по крайней мере, в российских условиях не представляется возможным. Наивный идеализм школьников из нижних слоев формируется вследствие недостаточно глубокого понимания происходящих вокруг перемен и представляет собой *инерционный тип* отношения к образованию, характеризующийся пассивным потреблением (в отличие от активного присвоения) [5]. Однако в структуре мотивации учения данных школьников направленность на будущее материальное благополучие занимает последнее место. По всей видимости, они интуитивно связывают материальное неблагополучие своих семей с малообразованностью родителей, но не считают возможным в будущем преодолеть бедность и улучшить качество своей жизни посредством образования.

Отношение к учению у данных школьников амбивалентное и пассивное. Они спокойно или даже равнодушно относятся к проблемам в учебе. Успеваемость в их группе ниже, чем в группах представителей других социальных слоев. Большинство учатся на «3», нет «отличников», «хорошисты» в меньшинстве. Они слабо дифференцируют учебный материал по степени значимости, не умеют учиться, слабо владеют приемами учебной деятельности, но при этом добросовестны, бережливы. Уровень познавательной активности невысок по сравнению с учащимися из базового и среднего социальных слоев. Вместе с тем в структуре мотивации чаще встречается мотив «привлекает сам процесс», из чего можно сделать вывод, что данным учащимся нравится учиться именно в школе, так как здесь они могут удовлетворить потребность в общении, а их учебная деятельность организуется и направляется учителем. Объективно нуждаясь в помощи учителя больше других, эти учащиеся редко обращаются к нему за помощью в учении. По всей видимости, они не ощущают потребности в участии учителя, что свидетельствует о невысоком уровне рефлексии по поводу учебной деятельности.

Указанные особенности отношения школьников из нижнего социального слоя к учению и школе обусловлены рядом причин. Низкий культурно-образовательный уровень родителей, бедственное материальное положение и неудовлетворительные жилищно-бытовые условия ограничивают воспитательные возможности семей из нижнего социального слоя. Большая часть родителей занята малоквалифицированным и низкооплачиваемым трудом. Отсутствие времени и средств на дополнительное образование исключают возможность увеличения заработков за счет повышения квалификации. Нередко они «кичатся своей бедностью», презирают богатство и собственность и не стремятся больше работать. Такие же установки наследуют дети. Часть родителей, в прошлом относящаяся к более высоким слоям общества, сохраняет значительный воспитательный потенциал. Но утрата статусных позиций и бедственное материальное положение являются для детей аргументами в пользу скептического отношения к образованию. В результате большинство детей из нижнего социального слоя воспринимают учение как неизбежную необходимость, а школу – как место приятного общения и встреч с друзьями.

Отношение большей части представителей *базового социального слоя* к школе в отдельных аспектах аналогично отношению школьников из предыдущей группы. Им интересно поговорить о школе, их не раздражают ее недостатки, большинство из них с сожалением расстанутся со школой в случае переезда. Особенностью отношения данных школьников является отсутствие концентрации на сфере межличностных контактов и проявление широких интересов во внешкольных сферах жизни. В отличие от школьников из нижнего социального слоя, они имеют возможность удовлетворять потребность в общении и налаживании эмоциональных связей не только в школе, но и в семье, во дворе, в учреждениях дополнительного образования, поэтому не обнаруживают острой нужды в школе и социальном окружении в ней.

Отношение данных школьников к учению имеет свои особенности. Они придают небольшое значение абстрактной функции образования в обеспечении высоких доходов, но в своей собственной жизни чаще рассчитывают добиться материального благосостояния за счет получения образования, что позволяет судить о деятельно-активном отношении к своему будущему. Образование, по их мнению, необходимо для развития ума, расширения кругозора. Они учатся, стремясь узнать что-то новое, достаточно критично относятся к собственным школьным достижениям. Однако в школу нередко идут с опасением за невыученные уроки, утверждая, что трудности в учении возникают из-за отсутствия интереса к большинству предметов. Анализ школьной мотивации и успеваемости также отражает отсутствие ярко выраженных доминирующих тенденций в данной группе учащихся. Так, среди мотивов учения в равной мере выделяются стремление к познанию и нацеленность на поступление в вуз, овладение профессией. Характеризуя успеваемость, можно отметить равное количество «среднячков» и «хорошистов», но, в отличие от группы респондентов из нижнего социального слоя, здесь появляются «отличники». Они прагматично оценивают значение образования в своей жизни, стремятся к знаниям.

Отличительными личностными чертами большинства представителей *среднего социального слоя* является повышенная требовательность к себе, самокритичность. В пробелах эти школьники винят себя и свои личностные особенности. Среди них обнаружился наименьший процент потерявших веру в свои силы вследствие прошлых неудач. Они умеют конструктивно анализировать собственные просчеты, что говорит о более высоком уровне рефлексии по поводу собственной учебной деятельности, чем у школьников из других социальных слоев. Это обстоятельство обуславливает их эмоциональное самочувствие в стенах школы: они чаще других недовольны своими учебными достижениями, болезненно относятся к неудачам, вследствие чего нередко испытывают подавленное самочувствие.

Данные школьники в наибольшей степени нетерпимы к недостаткам школы, критикуют скучное преподавание предметов. Разговоры о школьной жизни и ее проблемах интересуют их меньше всех остальных учащихся и в списке предложенных тем для обсуждения занимают последнее место. Они почти не беспокоятся по поводу трудностей во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками и признаются, что учителя чаще относятся к ним лучше, чем они есть на самом деле. Им доверяют важные поручения в школе. Они не стесняются, как, например, учащиеся из нижнего социального слоя, обращаться к учителям за помощью в учебе, позволяют себе опаздывать в школу по неуважительной причине. Расставание со школой, по признанию большинства из них, произойдет без особых чувств, во всяком случае, с меньшим сожалением, чем у школьников из других социальных слоев. Именно в данной группе выражено противоречивое стремление к конкурентной борьбе в педагогическом процессе вместо сотрудничества.

Вразрез с отношением к школе идет отношение к учению. Им нравится учиться. Именно этот факт, несмотря на прагматичное отношение к школе, обуславливает потребность в ней как образовательном институте, способствующем развитию личности и дальнейшему карьерному росту. Определенным свидетельством заинтересованного отношения к учению служит самый высокий уровень успеваемости, наименьшее количество «троечников» и наибольшее количество «отличников». Согласно результатам корреляционного анализа, в данной группе доминирует избирательное, активно-положительное и осознанное отношение к учению. Причем оно встречается у представителей данной группы в два раза чаще, чем пассивное отношение. У большинства учащихся сформирована познавательная мотивация учения. Однако им в большей степени нравится учиться вообще, чем учиться в школе.

Важной причиной затруднений в учебе они, как и школьники из базового социального слоя, называют отсутствие интереса к большинству предметов, скучное преподавание, в отличие от учащихся из нижнего и верхнего социальных слоев, указывающих на сложность учебной программы. По всей видимости, этот нюанс связан с доминирующими типами отношения. Отсутствие интереса и скучное преподавание способствуют формированию избирательного отношения к учению у школьников из базового и среднего социальных слоев.

Сложность учебной программы обуславливает формирование пассивного отношения к учению у школьников из нижнего и верхнего социальных слоев.

Наиболее уверены в себе и оптимистично смотрят в будущее школьники из *верхнего социального слоя*, о чем свидетельствуют самые низкие показатели фоновых уровней тревожности и негативных эмоциональных переживаний. По всей видимости, не последнюю роль в этом играет крепкая материальная база семьи. Им не свойственны сильные негативные эмоции разрушительного характера. Их скорее характеризуют эмоциональный холод, одиночество, скепсис, прагматизм. Вместе с богатством подобные семьи приобретают не свойственные им ранее сдержанность в отношениях, замкнутость от внешнего мира, отсутствие широкой поддержки, тепла, участия при возникновении трудностей и проблем [6]. Отличительными чертами данных школьников являются повышенное чувство собственного достоинства и дисциплинированность. Они очень редко опаздывают на занятия без уважительной причины. Амбициозные планы на будущее и осознание своего превосходства в средствах их реализации обуславливают обособленность школьников, препятствуют благоприятной адаптации в школьной среде и формированию положительного отношения к школе.

Данные учащиеся в меньшей степени удовлетворены характером взаимодействия с внутришкольной средой, но предпочитают не беспокоиться по поводу проблем в общении с одноклассниками и учителями. Они без удовольствия участвуют в жизнедеятельности школы. Ситуация усугубляется тем, что большинство из них учатся в престижных школах, где установлены сложные межличностные отношения, приоритет учебной деятельности и интеллектуального труда, что усложняет социальную ситуацию развития данных школьников. Согласно результатам исследования, количество учащихся из данного слоя, готовых без сожаления расстаться со своей школой в случае переезда родителей на другое место жительства, в два-три раза выше, чем в других социальных слоях.

Отношение большинства данных школьников к учению, так же как у представителей нижнего социального слоя, характеризуется как амбивалентное пассивное. В данной группе респондентов был обнаружен невысокий фоновый и учебный уровень познавательной активности. Учебно-познавательные мотивы недостаточно сформированы. Значительная часть школьников не приучены к самообслуживанию, плохо организованы, от случая к случаю наводят порядок на письменном столе. Главными причинами трудностей в учении они называют отсутствие интереса к школьным предметам, собственную лень и сложность учебной программы. Согласно их мнению, образование необходимо для того, чтобы человек мог развивать ум, жить интересно и ни в чем не нуждаться. В структуре мотивации учения ведущие места занимают узколичностные мотивы, такие как «поступить в вуз», «получить профессию» и «обеспечить себе материальное благополучие». Использовать свои знания на благо других людей данные учащиеся не готовы.

Согласно результатам корреляционного анализа, количество учащихся с активным положительным отношением к учению в данном социальном слое в два раза превышает аналогичный показатель в других социальных слоях. Исследование взаимосвязи отношения с отдельными компонентами социального

статуса родителей показало, что улучшение материального положения семьи способствует оптимизации отношения к учению, формированию учебно-познавательной мотивации и улучшению успеваемости. Таким образом, высокий уровень материальной обеспеченности, не будучи необходимым условием, благоприятствует формированию активного положительного отношения к учению.

Аккумулятивная у полюсов картина успеваемости школьников из состоятельных семей косвенно указывает на возможность формирования двух *диаметрально противоположных* траекторий влияния высокого социального статуса родителей на отношение школьников к учению и школе. Данное обстоятельство, по всей видимости, объясняется неоднородностью социальной базы верхнего слоя. Некоторые представители верхнего социального слоя, внезапно разбогатевшие, сохраняют черты менталитета предыдущего социального слоя.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии у представителей различных социальных слоев специфических особенностей отношения к учению и школе, формировании противоположных ожиданий от школы и учителей, а также о дезинтеграционных тенденциях в межличностных отношениях школьников. Часть обучающихся находится в состоянии взаимного сравнения не столько достижений, сколько семейных ресурсов. Другие вообще отчуждены от жизни школы, класса. Проявления индивидуализма, эгоизма, пресыщенности у одних сочетаются с отсутствием перспектив, надежд и планов у других. Нереализованность жизненных планов представителей непривилегированных социальных слоев приводит к разочарованию, провоцирует протестное поведение, поиск других, зачастую асоциальных, путей жизненного самоопределения.

Бедность может провоцировать педагогические риски, поскольку закрепляется как субкультура, являющая собой особый стиль жизни с присущими ему стереотипами и образцами поведения. «Нужды и недостатки, – обращает внимание В. Н. Дружинин, – сами по себе являются травмирующими факторами. Нехватка жилплощади, беспорядок в помещении из-за скученности ведут к постоянным конфликтам. Дети из таких семей отстают в психическом развитии» [7, с. 141]. Принадлежность к социальному слою обуславливает характер восприятия родителями социальной действительности и специфику вырабатываемого к ней отношения, которое ретранслируется детям благодаря естественности усвоения социального опыта в семье. Значительная часть россиян, включившихся в «*культуру бедности*» (О. Льюис), претерпевают изменение привычного круга общения, отчуждение, болезненное переживание отторжения от прежней социальной среды; ограничение потребления кругом товаров невысокого качества; отказ от важных услуг по поддержанию здоровья, повышению образования, туризму; готовность отдавать детей в непрестижные или малопрестижные школы, качество преподавания в которых ниже из-за дефицита ресурсов. К сожалению, «бедность “новых бедных” – это не просто временная нехватка денег, а то психологическое состояние, которое реально влияет на социализацию детей: заставляет их занижать уровень своих притязаний, вырабаты-

вает в них готовность смириться с судьбой и ограничиваться малым, затрудняет адаптацию к школе» [8].

К педагогическим рискам, обусловленным влиянием резкого социального расслоения, можно отнести закрепление «культуры бедности» в семьях, воспитывающих детей школьного возраста; наличие ограничений для самореализации и консервирование образовательной отсталости учащихся из уязвимых социальных слоев; дезинтеграцию ученических коллективов; проявление интолерантности, зависти в ученической среде; формирование мотивации избегания неудач; ухудшение отношения учащихся из непривилегированных социальных слоев к учению и школе и закрепление их неспособности к жизненному самоопределению; гипертрофию у части учащихся индивидуалистических и прагматических ориентаций; неготовность педагогов к работе в условиях социальной стратификации.

Нарастающая опасность ограничения доступа и снижения качества образования для непривилегированных социальных слоев обуславливает трудности в реализации стратегии непрерывного образования. Как подчеркивают М. К. Горшков и Г. А. Ключарев, образовательное неравенство имеет кумулятивный (накопительный) характер. Возникая на уровне детского сада и начальной школы, неравенство углубляется и закрепляется в старших классах средней школы [1, с. 39]. Окружающая действительность демонстрирует примеры безудержного накопительства, неограниченного потребления, похвальбы роскошью. Легитимация неоправданно высоких и недопустимо низких жизненных стандартов для различных социальных слоев, зачастую не связанных с их реальным вкладом в общественное производство, способствует формированию у школьников сомнений *в достаточности* личной деловой активности, *возможности* справедливой конкуренции и *необходимости* деятельностного и ответственного отношения к образованию. В связи с этим актуализируется обозначенная И. А. Колесниковой проблема диалектической связи непрерывного образования с *непрерывным воспитанием* «личностных качеств, необходимых, чтобы учиться всю жизнь, достойно выполнять профессиональные функции, использовать во благо общества полученные знания» [9], придерживаясь высоких нравственных принципов.

Список литературы

1. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, 2011. 232 с.
2. Ястребов Г. А. Характер стратификации российского общества в контексте международных сопоставлений: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2011. 24 с.
3. Башманова Е. Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики. Курск: Курский госуниверситет, 2011. 240 с.
4. Римарева И. И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема. URL: <http://www.rozmarin.narod.ru/text9.htm> (дата обращения: 01.09.2013).
5. Матвеева Н. А. О соотношении инерционности и субъектности в образовании // СОЦИС. 2002. № 3. С. 46–50.
6. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 272 с.
7. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

8. Шурыгина И. И. Бедность – не просто недостаток денег // Женщина плюс: социально-просветительский журнал. 1999. № 1. URL: <http://www.owl.ru/win/womplus/1999/bedn.htm> (дата обращения: 21.03.2011).

9. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. URL: <http://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=1941> (дата обращения: 28.07.2013).