

УДК 316.344.34 + 316.422

Е. Н. Заборова
М. В. Озерова**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ И ТРАДИЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ***

В статье обоснована актуальность использования понятия «образовательная стратегия» для изучения поведений социальных групп в сфере образования. На основании анализа общих свойств стратегического поведения дано авторское определение данного термина. Представлен обзор имеющихся традиций изучения образовательных стратегий. Показана специфика детерминации образовательных стратегий социальными факторами и условиями образовательной среды.

Ключевые слова: стратегии поведения, образовательные стратегии, неравенство в образовании, стартовые возможности, образовательная среда.

В ситуации масштабной модернизации российской системы образования исследователи испытывают потребность в выработке подходов к изучению поведения ключевых участников образовательного процесса — обучающихся. Характеристики их поведения являются одним из информативных способов оценки последствий реформирования, указывающих как на имеющиеся положительные эффекты модернизации, так и на социальные противоречия, возникающие в результате внедрения инноваций. Данная статья посвящена анализу подходов к определению понятия «образовательная стратегия» и описанию специфики различных традиций их изучения.

Понятие «образовательная стратегия» активно используется в современных социологических публикациях, этот термин применяется для анализа проблем образования на разных уровнях: государственном, региональном, организационном, групповом, личностном.

Повышение интереса исследователей к изучению поведения социальных групп и отдельных индивидов с позиции стратегического подхода обусловлено, с одной стороны, развитием социологической теории: произошло расширение сферы применения категории «стратегия», которая ранее употреблялась исключительно для анализа военно-политической сферы, области организационного управления и бизнес-процессов [6]. В настоящее время исследователи ведут речь о стратегиях поведения, стратегиях личности и необходимости «...определить, при каких условиях человек превращается в подлинного актора, способного к реализации собственных стратегий» [10, 10].

* Статья публикуется в рамках проекта РГНФ № 13-13-66502.

ЗАБОРОВА Елена Николаевна — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета (e-mail: ezaborova@yandex.ru).

ОЗЕРОВА Мария Викторовна — старший преподаватель кафедры социологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (e-mail: mv.ozerovala@yandex.ru).

© Заборова Е. Н., Озерова М. В., 2013

С другой стороны, популярность стратегического подхода объясняется социальными факторами, особенностями современных социальных условий жизнедеятельности индивидов. Так, актуальность исследования образовательных стратегий объясняется тем, что сама сфера образования в силу ряда современных тенденций является областью стратегического поведения социальных групп. Во-первых, в современных обществах сложно переоценить влияние института образования на процессы социального воспроизводства и мобильности, во всех развитых обществах образовательные стратегии используются представителями различных социальных групп для воспроизведения своей позиции в социальном пространстве. По мнению П. Бурдьё, «образовательные стратегии... представляют собой очень долгосрочные инвестиции, не обязательно воспринимающиеся как таковые и не сводящиеся, как полагает экономика “человеческого капитала”, к экономическому или денежному измерению. В действительности, они, прежде всего, направлены на производство социальных агентов, достойных и способных наследовать свойства группы...» [2, 103].

Во-вторых, происходит постепенное увеличение сроков получения образования, все большее распространение приобретает практика непрерывного образования человека в течение всей жизни. В таких условиях индивиды вынуждены продумывать линию своего поведения на достаточно длительный промежуток времени, выбирая уровни и направления подготовки.

В-третьих, система образования взяла курс на повышение вариативности образовательной среды, на всех ступенях образования прослеживается стремление к гибкости условий и форм обучения, к расширению спектра образовательных программ. Обучающимся все чаще предлагается самостоятельно делать выбор образовательных программ и самим нести ответственность за последствия принятых решений.

Таким образом, сфера образования для социальных групп является пространством неопределенности, в котором они должны совершать выбор, принимать решения, предполагающие отложенные во времени последствия, влияющие на их социально-профессиональный статус, образ жизни в будущем. В такой ситуации вполне оправдано обращение социологов к понятию «образовательная стратегия» для анализа поведения социальных групп в сфере образования.

Несмотря на свою популярность, термин «образовательная стратегия» не получил однозначного толкования. Авторы публикаций часто вообще избегают четкого определения этой категории, что создает сложности в сопоставлении имеющихся подходов. Поэтому определение данного понятия должно основываться на общих свойствах стратегии. При определении содержания понятия «образовательная стратегия» необходимо учитывать, что стратегия является многоуровневым феноменом, ее формирование происходит на двух уровнях: когнитивном и поведенческом. Основанием для выделения уровней формирования стратегии выступает степень реализации намерения по достижению стратегической цели в системе действий. Рассмотрение стратегии как когнитивной модели подразумевает, что социальные субъекты обладают способностью к целеполаганию, планированию своих действий на более или менее отдаленную перспективу. Способность выбрать цель рассматривается как основа для даль-

нейших стратегических действий. На этом уровне анализа стратегии социологи уделяют внимание рассмотрению проектов, общих планов и ценностных ориентаций, определяющих основания того или иного способа действия. Переход к анализу стратегии как поведенческой модели предполагает, что происходит реализация стратегии, воплощение ее на практике. Поведенческий подход учитывает, во-первых, прохождение индивидами «узловых» точек, осуществление выбора, определяющего дальнейший ход событий, во-вторых, реализацию определенной модели поведения, подчиненную общей направленности действий и принятым стратегическим решениям. К подобным выводам пришел К. С. Фурсов, который, рассматривая понятие образовательной стратегии, отмечает, что ментальный уровень включает структуру представлений индивида о системе образования и способах действия в ней, а практический уровень формирует реальное поведение индивида на этапе обучения [16].

Возникает вопрос о том, какой элемент стратегии является необходимым для того, чтобы зафиксировать наличие стратегического поведения. Центральным элементом стратегии, на наш взгляд, выступает стратегическое решение (или стратегический выбор как результат решения), его наличие позволяет эмпирически фиксировать стратегию, кроме того, стратегическое решение указывает на наличие долгосрочной цели, желание ее реализовать и готовность предпринимать конкретные шаги для ее достижения. Такой подход созвучен идеям как отечественных, так и зарубежных социологов. Так, Г. Кроу (Crow) при определении стратегии отмечает, что «...это сознательные и рациональные решения, затрагивающие долгосрочную перспективу» [14]. По мнению В. В. Радаева, стратегический выбор «...связан с выбором не просто способов поведения, а самих принципов действия (например, продолжать ли образование, платить ли налоги...). Это выбор, который определяет совокупность практических действий на достаточно длительную перспективу...» [10, 12].

Принятие стратегического решения обусловлено наличием неоднозначной ситуации, требующей от субъекта совершения выбора из ряда альтернатив. Например, А. Г. Рытов так описывает ситуацию выбора: «Выбор цели, стратегии и способа адаптации — это оценка существующих альтернатив и определенное решение... осуществляя выбор стратегии и способов адаптации к новым условиям, субъект стремится к поиску оптимального решения. Критерий оптимальности принято рассматривать как показатель, выражающий меру эффекта от выбранного решения, когда сравниваются всевозможные решения-альтернативы и выбирается наилучшее» [13, 195]. Принятие стратегических решений может быть понято как преодоление противоречий между намерениями человека и встречающимися условиями жизни [1].

Для того чтобы отделить стратегическое поведение в сфере образования от ситуативных фрагментарных практик поведения, необходимо учитывать, что образовательная стратегия представляет собой связную линию поведения и является следствием принятия стратегического решения, выбора, который совершил обучающийся. Эту специфическую особенность образовательной стратегии подчеркивают многие авторы. Например, И. И. Харченко отмечает, что образовательная стратегия представляет собой выбор молодым поколением

способа получения профессионального образования и реализации определенных моделей поведения в сфере образования [17]. По мнению М. Л. Максимовай, образовательная стратегия представляет собой последовательность выборов форм и способов получения высшего образования [8]. Германский исследователь Д. Ван Дамм (D. Van Damme) считает, что «...образовательные стратегии направляют процесс принятия решений за счет генерирования прагматически-рациональных ответов на возникающие вызовы, проблемы» [22].

В ряде исследований подчеркивается, что такие решения могут приниматься неоднократно. В подобном ключе определяет образовательную стратегию Г. В. Градосельская, отмечая, что семьи на разных стадиях обучения делают свой выбор, разрабатывают стратегии получения образования в зависимости от разных факторов [3]. Пошаговый характер образовательной стратегии — переход от одного уровня образования к другому фигурирует и в исследовании А. В. Родина, который определяет образовательную стратегию как «образовательную активность, сопровождающую всю жизнь человека и носящую пошаговый характер от цели к цели, от одного образовательного уровня к другому» [11, 15].

На основании проведенного анализа сложившихся традиций использования понятия «стратегия» применительно к исследованию поведения индивидов можно сформулировать следующее определение термина «образовательная стратегия». *Понятие «образовательная стратегия» будем определять как систему поведения обучающегося, выраженную в использовании средств образовательной среды для достижения перспективных образовательных целей и реализации принятых решений относительно получения того или иного уровня образования и достижения определенных образовательных результатов.*

Возникает вопрос: какие исследовательские задачи решаются с применением понятия «образовательная стратегия»? На данный момент сложились две основные традиции изучения стратегий поведения в сфере образования, так называемые «структурный» и «субъектный» подходы, их сравнение представлено в таблице.

Структурный подход дает возможность анализировать образовательные стратегии в широком социальном контексте, позволяет ответить на вопросы: как представители разных социальных групп принимают решения в сфере образования? Чем обусловлен их выбор? Как он зависит от имеющихся у них ресурсов? Методологические основы этого подхода заложены П. Бурдье, Р. Будоном, Дж. Коулманом и др.

При таком подходе носителем образовательной стратегии чаще всего является коллективный субъект: семья, социальный класс (например, новый обеспеченный класс [4] и т. д.) Индивидуальные действия рассматриваются как продукт влияния социально-стратификационной группы, к которой принадлежит обучающийся. Например, нежелание школьника учиться рассматривается не как субъективный выбор, а как дисфункция образовательной системы; такие школьники воспринимаются как «жертвы системы»; причины подобного поведения исследователи ищут в социальном происхождении отстающих учащихся.

Образовательные стратегии могут быть основаны на сознательном и рациональном намерении индивида или группы, такое поведение, по мнению

Подходы к изучению стратегий поведения в сфере образования

Параметры	Структурный подход	Субъектный подход
Понимание образования	Образование — средство достижения социального статуса	Образование — сфера познавательной деятельности
Проблематика исследования	Неравенство в образовании, социальное воспроизводство, социальная мобильность	Эффективные способы обучения, принципы организации обучения для достижения позитивных результатов
Субъект образовательной стратегии	• Семьи (домохозяйства); • Обучающиеся как представители социально-стратификационной, национальной группы и т. д.	Обучающийся
Компоненты стратегии	• Выбор уровня и направления образования; • Выбор средств подготовки к продолжению образования	• Выбор способа освоения образовательной программы; • Мотивация поведения
Результат стратегии	• Достижение желаемого социального статуса; • Социальная мобильность; • Преодоление статусных ограничений	• Успешное освоение содержания определенной образовательной программы; • Удовлетворение познавательных интересов
Используемые термины	Образовательные стратегии (Educational strategies)	Стратегии обучения (Learning strategies), познавательные стратегии

П. Бурдые, почти всегда является результатом кризиса устоявшегося способа воспроизводства и не обязательно приводит к достижению предполагаемых целей [2]. В остальных случаях, когда индивид не стремится выйти за рамки своей статусной группы, стратегическое поведение основано на диспозициях габитуса, который спонтанно стремится воспроизвести условия своего собственного производства [2, 104]. Стратегия строится на основании воспринятой легитимной для данной социальной группы программы действий, на основании принятых групповых норм. Например, в исследовании воспроизводства нового обеспеченного класса Ю. А. Зеликовой наглядно продемонстрировано, что выбор западного образования для детей является принятым в данной социальной группе способом демонстрации своей принадлежности к этому классу [5].

Социальные группы неодинаково относятся к инвестициям в систему образования. Готовность к вложениям в образование детей зависит не только от материального, но и культурного капитала. По мнению П. Бурдые, «...склонность инвестировать в школьную систему зависит от относительного веса культурного капитала в общей культуре наследства: в отличие от служащих или учителей,

которые концентрируют свои инвестиции на рынке образования, владельцы семейных предприятий, чей социальный успех зависит в меньшей степени от школьных достижений, инвестируют меньше “интереса” и труда в свое образование и получают иной доход от своего культурного капитала» [2, 108].

Выбор образовательной стратегии обусловлен не только объемом ресурсов, но и амбициозностью планов (уровнем притязаний), которые, в свою очередь, тоже могут определяться структурными факторами. Согласно теории избегания риска (relative risk aversion) Р. Будона, индивиды из разных социальных групп приписывают разные веса затратам, издержкам и риску при принятии решений о том, продолжать ли далее учебу или поступать на работу [12]. Принимая те или иные решения, индивиды стремятся избежать нисходящей мобильности и достигнуть уровня образования, обеспечивающего им вхождение в социальный класс, находящийся на социальной лестнице не ниже, чем социальный слой, к которому принадлежат родители [23].

Приверженцы структурного подхода к изучению образовательных стратегий приходят к выводу, что неблагоприятные группы требуют социальной поддержки, специальных мер, чтобы их шансы на получение образования были такими же, как у социально благоприятных групп [18]. В своей концепции формирования человеческого капитала Дж. Коулман обосновал значимость социального капитала [7]. По отношению к образованию размер и качество социального капитала в окружении ребенка (семья, сообщество, школа) играют важную роль для формирования его намерений, взаимопомощи, обмена информацией, способности соответствовать стандартам и мобилизовать ресурсы.

Таким образом, структурный подход к образовательной стратегии позволяет интерпретировать ее как функцию существующей социальной стратификации: образовательные стратегии, с одной стороны, определяются принадлежностью к той или иной стратификационной группе, а с другой стороны, направлены на воспроизводство и повышение социального статуса.

В рамках *субъектного подхода* к пониманию образовательных стратегий внимание переносится на фигуру обучающегося, исследователи предлагают отказать от восприятия учебного процесса как черного ящика и рассматривать стили обучения (стратегии обучения), которые демонстрируют индивиды в процессе освоения того или иного учебного материала, образовательной программы.

Сложилось два основных понимания стиля обучения [21]. В узком смысле под стилем обучения понимают когнитивные процессы обработки информации. Например, российский исследователь А. А. Плигин отмечает, что познавательные стратегии строятся на основании мыслительных операций и проявляются в последовательности внешних действий, направленных на достижение результата в познавательной деятельности [9].

В широком смысле в индивидуальном стиле обучения дополнительно к когнитивному компоненту выделяются мотивационный и регуляционный компоненты индивидуальных предпочтений [15, 21].

Таким образом, обучающийся воспринимается как субъект стратегии, способный выработать собственную линию поведения в процессе обучения, основанную на его субъективных потребностях и предпочтениях.

Для представителей субъектного подхода к образовательной стратегии характерно задаваться вопросом о том, каким образом можно воздействовать на поведение и успехи обучающихся, изменяя характеристики образовательной среды. Например, в исследовании стратегий обучения студентов в условиях проблемно ориентированного обучения Д. Ньхуис (J. F. H. Nijhuis) основывается на следующей концептуальной схеме: подход студента к обучению формируется на основании восприятия среды обучения, которое определяется, с одной стороны, характеристиками студента, а с другой — специфическими чертами самой среды (методами преподавания, оценивания, набором курсов и т. д.) [19].

Немаловажное значение для субъектного подхода имеют эффективность и результативность стратегий обучения. По мнению исследователей, знание того, какие приемы используют обучающиеся для достижения наилучшего результата, дает возможность воздействовать на неуспешных учащихся [20].

Субъектный подход к пониманию стратегии позволяет анализировать стратегическое поведение субъекта в условиях конкретной образовательной среды, оценивать потенциальную эффективность той или иной среды обучения.

На наш взгляд, целесообразно интегрировать структурный и субъектный подходы к изучению образовательных стратегий. Сопоставление структурного и субъектного подходов к образовательной стратегии позволяет предложить схему детерминации стратегического поведения в сфере образования. Влияние среды на образовательные стратегии можно изучать в двух плоскостях. Во-первых, существуют значимая дифференциация в возможностях, которые предоставляют различные образовательные среды, для воспроизводства и изменения социальных позиций обучающихся в будущем. Доступ же в конкретные образовательные учреждения, использование услуг дополнительного, платного образования определяются ресурсами семьи, стартовыми возможностями, которыми обладает обучающийся для реализации образовательных планов. Второй аспект анализа образовательных условий предполагает сосредоточение на вопросах организации обучения в условиях конкретных образовательных учреждений. Организация образовательного процесса должна быть направлена на достижение соответствия образовательной среды потребностям и интересам обучающихся.

Таким образом, вхождение в образовательную среду в большей степени определяется социальными характеристиками семьи, стартовыми возможностями обучающегося. В то время как поведение субъектов внутри образовательной среды в процессе получения образования в большей степени определяется характеристиками конкретного образовательного учреждения.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

2. Бурдые П. Стратегии воспроизводства и способы господства // Бурдые П. Социология социального пространства. М. ; СПб., 2005. С. 97–120.

3. Градосельская Г. Образовательно-экономические стратегии населения // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 88–101.

4. Зеликова Ю. А. Стратегии социального воспроизводства нового обеспеченного класса России: западное образование детей : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2001.

5. *Зеликова Ю. А.* Стратегии социального производства и воспроизводства нового обеспеченного класса России: западное образование детей // Российское общество на рубеже веков: штрихи к портрету / отв. ред. И. А. Бутенко. М., 2000. С. 77–104.
6. *Карлоф Б.* Деловая стратегия: концепция, содержание, символы. М., 1991.
7. *Коулман Дж.* Роль социального капитала в создании человеческого капитала // Социология образования: теории, исследования, проблемы : хрестоматия / сост. и ред. С. А. Ерофеев и др. ; пер с англ. Г. М. Гиззатуллиной и др. ; пер. с фр. Д. Х. Ханновой. Казань, 2004. С. 28–36.
8. *Максимова М. Л.* Образовательные стратегии студентов регионального университета : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2007.
9. *Плигин А. А.* Познавательные стратегии школьников. М., 2007.
10. *Радаев В. В.* Еще раз о предмете экономической социологии // Социол. исслед. 2002. № 7. С. 3–14.
11. *Родин А. В.* Проблемы развития образовательной активности специалистов в после-вузовской профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2005.
12. *Рощина Я. М.* Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом? // Проблемы доступности высшего образования / отв. ред. С. В. Шишкин. М., 2003. С. 94–153.
13. *Рытов А. Г.* К вопросу об адаптационных стратегиях инвалидов трудоспособного возраста // Вестн. СамГУ. Естественно-научная серия. 2006. № 7 (47). С. 191–197.
14. *Савинова А. Н.* Стратегии поведения выпускников вузов на рынке труда : дис. ... канд. социол. наук. Самара, 2006.
15. *Творогова С. В.* Terra incognita: стратегии обучения студентов ведущих технических вузов г. Москвы конца 1990-х годов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.socio.ru/wr/2-02/Tvorogova.htm> (дата обращения: 18.10.2007).
16. *Фурсов К. С.* Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования // Вопр. образования. 2006. № 2. С. 222–241.
17. *Харченко И. И.* Формирование и реализация образовательных и профессиональных стратегий современной молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новосибирск, 2007.
18. *Collatos A., Morrell E., Nuno A., Lara R.* Critical Sociology in K-16 Early Intervention: Remaking Latino Pathways to Higher Education [Electronic resource] // Journal of Hispanic Higher Education. 2004. № 3. P. 164. URL: <http://jhh.sagepub.com/content/3/2/164> (accessed: 10.09.2010).
19. *Nijhuis J. F. H.* Learning Strategies, Students' Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment [Electronic resource]. URL: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=6488> (accessed: 12.04.2009).
20. *Qingquan N., Chatupote M., Teo A.* A Deep Look into Learning Strategy Use by Successful and Unsuccessful Students in the Chinese EFL Learning Context [Electronic resource] // RELC Journal. 2008. № 39. P. 338. URL: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/3/338> (accessed: 13.10.2009).
21. *Semeijn, J., Velden R. van der et al.* Graduats Learning Style and Labour Market Entry [Electronic resource] // J. Hommes, P. K. Keizer, M. Pettigrew, J. Troy (eds.). Educational Innovation in Economics and Business IV, Learning in a Changing Environment, Kluwer Academic Publishers. Dordrecht ; Boston ; London, 1999. Vol. 4. URL: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=728> (accessed: 11.05.2008).
22. *Van Damme D.* Adult Learning as Strategic Behaviour and Strategic Learning as Competence [Electronic resource] // P. Alheit, J. Beck, E. Kammler et al. (eds.) Lifelong Learning Inside and Outside Schools : collected Papers of the European Conference on Lifelong Learning (2nd, Bremen, Germany, Febr. 25–27, 1999). Roskilde, 2000. Vol. 2. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED467906.pdf> (accessed: 15.06.2012).

23. Van de Werfhorst H. G., Andersen R. Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies [Electronic resource] // Acta Sociologica. 2005. № 48. P. 321. URL: <http://asj.sagepub.com/content/48/4/321> (accessed: 10.09.2010).

Статья поступила в редакцию 07.05.2013 г.

УДК 37.018.12 + 316.334.22 + 347.5/6

А. П. Багирова

МОТИВАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ТРУДА: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ*

В статье развивается представление о трудовом характере деятельности по рождению и воспитанию детей. Приводятся результаты теоретического социологического анализа мотивации родительского труда. Описываются потребности, факторы, влияющие на формирование мотивов родительского труда, процесс формирования установок на него. Делается вывод, что раскрытие механизма мотивации родительского труда необходимо для понимания возможностей преодоления демографического кризиса в России.

Ключевые слова: труд, родительский труд, мотивы, потребности, установки, мотивация труда.

Актуальной темой исследований различных наук в последние годы стал поиск новых подходов к изучению проблем воспроизводства населения. Сегодня очевидно, что для решения задач демографического развития страны усилий исключительно демографической науки недостаточно, здесь необходим междисциплинарный подход, сочетающий в себе положения социологии, демографии, психологии, экономики и др.

Основой одного из вариантов снижения остроты проблем в данной сфере представляется признание трудового характера деятельности по рождению и воспитанию детей, выделение деятельности по воспроизводству человеческого капитала в особый вид родительского труда.

Идея выделения особого вида труда в сфере воспроизводства и развития личности, сущность, роль и место этого вида труда прямо или косвенно рассматриваются в трудах У. Бека [6], Г. Беккера [1], Дж. Гершуни [7], Р. Гронау [8], К. Маркса [2], В. В. Радаева [3], О. Тоффлера [4], Ф. Энгельса [2, 5] и др.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проведения научных исследований («Мотивация родительского труда, стратегия и тактика регулирования репродуктивных установок населения в Уральском регионе»), проект № 12-03-00073а.

БАГИРОВА Анна Петровна — кандидат социологических наук, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета (e-mail: a.p.bagirova@ustu.ru).

© Багирова А. П., 2013