

ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ СОЦИОЛОГИЮ

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР И РОССИИ*

Я. У. Астафьев, В. Н. Шубкин

Институционализация отраслевых дисциплин в общих рамках социологии подчинена своеобразному закону неравномерности: одни отрасли возникают и получают развитие раньше, другие — позже. К первым можно было бы отнести исследования социальной структуры, социальной мобильности, девиантного поведения, социальных организаций и др. Как правило, мощные ускорения им придавали ученые, работавшие в этой области и ставшие затем классиками.

Социологию образования вряд ли можно поставить в этот ряд. Она относится к тем дисциплинам, которые сформировались и институционализировались позже, когда накопленный груз практических дел и проблем стал требовать своего социологического осмысления. По сути дела социология образования и сегодня находится в стадии становления. Слишком уж различны привлекаемые в ней теории для выработки рутинизированного образа объекта и норм его исследования. Не всегда годятся зарекомендовавшие себя в других отраслях методы, в частности, методы количественного анализа. Не решены «пограничные» вопросы теоретического разграничения с педагогикой, психологией, а также экономикой образования и демографией.

Это относится и к развитию социологии образования в Советском Союзе и в постсоветской России. Как будет показано ниже, ее становление и ускоренная динамика начинаются лишь в 1960-е гг., когда группа научных работников: философов, экономистов, юристов, педагогов, исходя из принципа «прозрачности» междисциплинарных границ, стала осуществлять широкомаштабные исследования проблем перехода от образования к труду, профессиональному самоопределению и карьере, игнорируя идеологические табу ЦК КПСС. Научный интерес отечественных ученых к этой области был обусловлен тем, что в советском обществе важным фактором социального расслоения стало образование. Его уровень и качество играли большую роль в социальной мобильности, в процессах формирования элитных групп. В силу этого дискуссии в советской социологии образования часто

* Статья рекомендуется в качестве учебного материала по курсам: социология образования и история социологии в СССР и России.

Я.У.Астафьев, В.Н.Шубкин
Социология образования в СССР и России

имели острый политической подтекст. То же самое происходило и в том случае, когда ученые начинали изучать профессиональные карьеры выпускников учебных заведений. Здесь неминуемо приходилось пользоваться терминами и цифрами, которые касались таких явлений, как трудоустройство, занятость, безработица. Социологи невольно подрывали святая святых советской пропаганды, которая утверждала, что в СССР нет и не может быть безработицы и всегда обеспечивается полная занятость. Выявились также отличия в шансах молодых людей различных демографических когорт на получение образования и успешную профессиональную карьеру.

Как эти, так и другие исследования в рассматриваемой области оказали большое влияние на решение практических задач, способствовали институционализации в СССР социологии в целом.

**Социологические подходы
к проблемам народного образования в дореволюционной (до 1917 г.)
России**

Возникновение социологии образования в нашей стране нельзя привязать к конкретной дате или публикации. Сам по себе социологический ракурс рассмотрения проблем образования и воспитания весьма характерен для отечественной общественно-педагогической мысли. Работы, касающиеся социальных аспектов педагогики, появляются в России еще до собственно социологических трудов. Это было неудивительно в силу запаздывающего характера экономического развития страны, когда задачи скорейшего образования и профессиональной подготовки населения для нужд модернизации стояли особенно остро. Просвещение в России наряду с подготовкой профессиональных кадров порождало движение общественной мысли, которая уже с начала XIX в. вступила в борьбу с властью за те идеи, которые неизбежно несло с собой образование. Как отмечал П. Н. Миллюков, «история школы и просвещения в XIX в., собственно, и есть замаскированная история этой борьбы» [20, с. 279].

В начале 1860-х гг. правительство начало широко обсуждать очередную учебную реформу, причем гласно в самых широких масштабах. Проект нового устава был разослан в высшие учебные заведения, ученым и общественным деятелям в России и за границей и несколько раз переделывался согласно их замечаниям. Именно в это время появляются многочисленные публикации по социальным вопросам образования. Эти публикации носили преимущественно теоретический характер. Что касается высшей школы, то здесь обсуждались вопросы автономии профессорской корпорации, положения студентов в учебных заведениях, надзора за учащимися. В отношении средней школы дискуссии велись главным образом вокруг проблемы, следует ли придать среднему образованию классический или «реальный» характер*. Дискуссии на данные темы стимулировали развитие исследований в области теории и истории образования в России. Однако значение этих исследований не стоит преувеличивать. Дореволюционная литература по данной теме складывается в основном из публицистических статей и немногочисленных юбилейных изданий, написанных профессорами, преподавателями, чиновниками и пр. на основе официальных источников и представляющих собой достаточно объективистские хроники деятельности как Министерства народного просвещения в целом, так и отдельных

* Реальное образование — общее среднее образование, основу которого, в отличие от классического образования, составляли естественно-математические предметы.

учебных заведений. Но наряду с этим развитие земства, прежде всего, стимулировало широкие дискуссии о роли и месте системы образования в стране.

Значительное явление представляет собой работа П. Н. Милокова «Очерки по истории Русской культуры. Ч. IV. Школа и просвещение» [20]. Она посвящена преимущественно социальным вопросам истории школы и просвещения в России, начиная с православной школы Древней Руси. Обсуждается состояние знания в соответствующие периоды отечественной истории, соотношение духовного и светского, классического и реального образования, этапы политической борьбы за школу и просвещение в связи с пятью учебными реформами XIX в. Много места уделено обсуждению социального состава учителей и учащихся различных учебных заведений, характерных особенностей начальной, сельской школы, народных чтений, учительских семинарий, а также вопросам, связанным с народным чтением и книгоиздательской политикой.

Интерес представляют также различные социолого-статистические исследования, предпринятые по инициативе чиновников Министерства образования и самих студентов. Работа осуществлялась студенческими семинарами, научными обществами учащихся высших школ, кружками под руководством видных профессоров-экономистов и юристов, землячествами. Выяснялось экономическое, материально-бытовое и правовое положение студентов, сословный состав, вероисповедание учащихся, их культурные запросы и политические ориентации [27].

В конце XIX — начале XX вв. в России развернулась общественная дискуссия об организационных формах высшего педагогического образования [56]. На суд специально созданных комиссий было представлено несколько проектов. Анализируя опыт, накопленный учебными заведениями, готовящими педагогические кадры (университетами и историко-филологическими институтами), большинство участников дискуссии выступило против создания специальных высших педагогических институтов. В качестве аргумента ими выдвигалось подкрепленное исследованиями утверждение, что данные институты будут содействовать замкнутости своих питомцев, отрыву их обучения от реальной жизни.

В результате было принято решение осуществлять подготовку учителей на базе университетского образования. В 1910-х гг. в Педагогическом институте Москвы (созданном в 1911 г.) было развернуто обучение учителей гимназий и средних школ из числа выпускников университетов и духовных академий. И хотя количество обучающихся было невелико, данным институтом, можно утверждать, закладывался фундамент на будущее. Создание корпуса столь квалифицированных воспитателей выступало основанием для всестороннего социально-экономического развития страны.

Политизация исследований в первые годы советской власти

После революции в государственной политике в отношении образования наступил коренной перелом. Образование было поставлено на службу политике. Его первоочередной задачей выступило воспитание нового поколения людей, от деятельности которых зависела степень быстроты превращения России в социалистическое государство. Естественно, эта задача существенно отличалась от той, что преследовали даже самые радикальные педагоги предыдущей эпохи, стремившиеся создать новую школу. Когда перед школьным преподаванием была поставлена политическая цель, прогрессивные научно обоснованные педагогические идеи и методы утратили самостоятельное значение. Они должны были подводиться под неоканти-

анскую формулу «социального воспитания», марксистски выражавшуюся в тезисе «бытие определяет сознание», и под идею классово-борьбы.

Результатами явились устранение имевшейся ранее свободы преподавания и автономии учащихся, создание государственной системы управления образованием, в задачу которой входило как общее, так и детальное управление школой и педагогическим процессом; ориентирование школы в сторону «практизации» и трудового воспитания; многочисленные чистки советской школы от «неблагонадежных элементов» — от учителей несоциалистической ориентации (а по существу от тех, кто пытался придать обучению научный и творческий, а не сугубо политически ориентированный характер) и «классово чуждых» учеников. Что касается последних, то устанавливались специальные преграды к получению образования (речь идет в данном случае о высшем образовании) для детей дворянского, буржуазного и духовного сословий.

Характерным образом строились и социологические исследования в области педагогики и воспитания. С одной стороны, сохранялась объективистская инерция дореволюционных социолого-статистических исследований. Например, в течение нескольких лет осуществлялись обследования мировоззрения учащихся выпускных классов, образовательного ценза учителей, исследовалось экономическое положение рабочей молодежи рабфаков и пр. (см., например: [14]). С другой стороны, множилось число публикаций идеологического и директивного плана, где обсуждалось должное состояние образования и педагогического процесса в соответствии с суждениями классиков марксизма и партийными директивами.

Довольно быстро, еще в 1920-х гг., исследования первого типа были практически сведены на нет вместе с вытеснением «буржуазной социологии» марксистским историческим материализмом. В 1929 г. партийными органами было выдвинуто требование вовлечения «всей массы» научных работников и учителей «в активное социалистическое строительство». В связи с этим усиливается идеологический контроль за педагогической наукой. И хотя время от времени появляются некоторые оригинальные исследования в области социальных вопросов образования (например, примыкающие к социологии исследования Л.С.Выготского в области педагогической психологии на основе культурно-исторической теории [4], работы по педологии — междисциплинарному подходу к изучению целостного ребенка [5] - и проч.), в целом социология образования надолго прекратила свое существование как позитивная наука. Отрицательную роль сыграли развернувшиеся с 1931 г. политические разоблачения «меньшевицки-идеалистического эклектизма» педологов, закрытие в октябре 1934 г. 29 научно-исследовательских педологических учреждений, журнала «Психотехника». Окончательную точку зрения на положение идеологии в науке утвердило постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе народного образования» (1936 г.).

Становление дисциплины в 1960-1970 годы

Реально возрождение социологии образования, как и социологии в целом, началось в шестидесятые годы. Однако в первой половине 1960-х гг. количество публикаций по данной отрасли знания все еще чрезвычайно мало. И в двухтомнике «Социология в СССР», изданном в Москве в 1965 г., нет статьи о социологии образования, хотя в ряде разделов рассматриваются отдельные вопросы этой области социологического знания. В последующее пятилетие число статей увеличивается в несколько раз, затем возрастает в два с лишним раза, достигает максимума в 1975—79 гг. и стабилизируется на уровне примерно 150 публикаций [38, с. 4] в год.

Становление социологии образования тесно связано с развитием других смежных областей знания: социологии молодежи, социологии семьи, социологии культуры, социальной психологии, педагогико-социологических исследований и др. Поэтому социологию образования, особенно в период ее возрождения, трудно вычленивать в «чистом виде».

К тому же возрождение социологии образования, впрочем как и всей социологии, началось с эмпирических исследований. Власти были к ним более терпимы: лишь бы не было покушений на основы идеологии. Предполагалось, что выявление отдельных фактов может оказаться полезным для устранения недостатков и недоработок «на местах».

Новосибирская школа*. В начале 60-х гг. в Академгородке под Новосибирском под руководством В. Н. Шубкина были начаты крупные исследования социологических проблем образования [55]. Программа работ охватывала широкий круг социально-экономических, социологических и социально-психологических проблем выпускников средних и, отчасти, неполных средних школ. В частности, изучались объективные и субъективные факторы, влияющие на систему образования, профессиональные склонности, выбор профессии, трудоустройство, жизненные пути различных групп молодежи; престиж различных занятий и видов труда; социальная, профессиональная и территориальная мобильность; эффективность производственного обучения в школах, проблемы совершенствования системы профессиональной ориентации. Ставилась также задача выяснения на основе этих исследований, в какой мере можно прогнозировать личные планы, социальную, профессиональную и территориальную мобильность в связи с выбором профессии среди той группы молодежи, учащихся общеобразовательных школ, которая осуществляла этот выбор при минимальной регламентации.

Исследователи исходили из того, что вступление в самостоятельную трудовую жизнь можно описать как игровую ситуацию. Эта игра разворачивается на огромном поле, на территории огромной страны между миллионами юношей и девушек, стремящихся найти свое место в жизни, поприще для приложения своих сил, с одной стороны, и обществом: промышленностью, сельским хозяйством, сферой обслуживания, системой образования и пр., — которое предлагает определенное число вакансий, мест работы и учебы, — с другой.

Первый выбор — начало пути. К делу своей жизни человек идет до конца дней своих, все полнее самоосуществляясь, все глубже осознавая себя в этом мире. Экономический человек просто трудоустраивается, т. е. готов на любую работу, лишь бы добыть кусок хлеба. Человек социальный выбирает профессию. Человек духовный ищет смысл жизни. Такие этапы, такие слои угадывались сибирскими исследователями за проблемой выбора.

В методологическом и методическом плане это исследование было примечательно [54]. В первой серии обследований (1963-1973 гг.) роль социологов заключалась в том, чтобы, во-первых, весной с помощью «Анкеты выпускника» фиксировать личные планы, aspirations, ожидания, отношение к различным профессиям тысяч юношей и девушек и, во-вторых, осенью собирать данные о том, какие профессии они избрали, в какой мере осуществили свои планы сразу после окончания средней школы. Здесь речь шла в основном о первых, всегда сложных

* Этот раздел был подвергнут авторитарному редактированию В. Ядова, так что авторы главы не несут ответственности за оценочные суждения, касающиеся описываемых исследований.

самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17-17».

Был и более общий смысл в таком методологическом подходе, когда в одной анкете агрегировалась информация не только о планах, желаниях, aspirations, но и о реализации этих планов, о реальных решениях и поведении выпускников школ уже после окончания школы. Эти стартовые решения, которые фиксировались в «Проекте 17-17», были дополнены и развиты в «Проекте 17-25», когда изучались жизненные пути молодых людей, о которых хранилась стартовая информация, уже в возрасте от 17 до 25 лет.

Предполагалось установить взаимосвязь между структурой потребностей данного региона в кадрах (по профессиям), системой производственного обучения в школах и профессионально-технических училищах и структурой профессиональных aspirations выпускников. Однако не все предусмотренные программой исследования задачи были решены. Выяснилось, что областная плановая комиссия, несмотря на соответствующие директивы Госплана СССР, не имеет реальных данных о потребностях, ибо большинство предприятий принадлежит ВПК, и не представляет соответствующие данные в областные органы. Не была реализована и идея о проведении обследований по этой программе в рамках РСФСР. Демографические данные о численности и половом составе учащихся в рамках республики (не говоря уже об СССР в целом) были секретными, и их можно было использовать лишь в закрытых публикациях. Поэтому в исследовании использовались лишь отдельные данные о потребностях в кадрах, и оно было ограничено рамками Новосибирской области (г. Новосибирск, крупные города области, средние и малые города, села и деревни).

Спецификой этого проекта была прогностическая ориентация. Поэтому обследования по одной и той же анкете и по тем же объектам исследования повторялись ежегодно более 10 лет подряд.

Еще одна особенность проекта — широкое использование количественных методов. Этому способствовало то, что оно проводилось в учреждениях Сибирского отделения АН СССР, где был не только Институт математики, но и Вычислительный центр и лаборатории, занимавшиеся применением статистики и математики в различных областях науки. Благодаря этому взаимодействию в 1966 г. была издана монография «Количественные методы в социологии» (в переработанном виде она вышла в Москве, Берлине и Варшаве) [12], где широко использовались методы математической статистики и оптимального планирования, разработанные нобелевским лауреатом Л. В. Канторовичем.

Говоря о теоретических и эмпирических результатах этого исследования, нужно прежде всего сказать о так называемых «пирамидах профессий». Первая пирамида отражала потребности общества в кадрах по профессиям, которые были ранжированы по привлекательности от самых непрестижных внизу до наиболее престижных вверху. Потребности же в рабочей силе по каждой из профессий фиксировались по горизонтали. В итоге мы получаем нечто вроде пирамиды. Если же теперь провести опрос среди тех юношей и девушек, которым предстоит работать или учиться, и которые должны заполнить все эти вакансии, то получится вторая, как бы перевернутая пирамида — пирамида профессиональных aspirations

Рассматривая эти две структуры, исследователи отмечали, что число желающих работать по самым престижным профессиям значительно превышает потребность в работниках. Напротив, меньше всего желающих работать по профессиям с низким престижем. Здесь число вакансий больше числа претендентов. Создавались возможности измерить потери разных групп молодежи при вступлении в самостоятельную жизнь. Каждый знает, что если человек свыкся с мыслью о своей незау-

рядной роли в будущем, ему не всегда просто адаптироваться к роли, которую он вынужден исполнять, и наоборот.

К тому же исследование новосибирских социологов проводилось в специфической демографической ситуации. Юноши и девушки, которые обследовались в 1963 г., представляли собой последнее поколение родившихся в годы второй мировой войны. Известно, что в воевавших странах в годы войны наблюдался резкий спад рождаемости. Он был тем глубже, чем активнее участвовала в войне страна. И наоборот, после окончания войны рождаемость резко увеличилась [51]. Поэтому в начале шестидесятых в СССР наблюдалось своеобразное «демографическое эхо» войны. Оно выражалось в лавинообразном увеличении численности молодежи в возрасте 17-18 лет, вступающей в самостоятельную жизнь. Так, по расчетам сибирских исследователей, число юношей и девушек в Новосибирске в возрасте 17 лет увеличилось за 1963-1965 гг. на 60%, а в возрасте 18 лет — на 70%. Численность учащихся, оканчивающих школы области, увеличилась в несколько раз.

Впервые советские социологи прямо обратились к властным структурам с вопросом о трудоустройстве оканчивающих средние учебные заведения и необходимости воссоздания не только Министерства труда, но и бирж труда (они назывались в публикациях «территориальными управлениями перераспределения рабочей силы»), которые, во-первых, информировали бы население о потребностях в кадрах; во-вторых, давали бы руководителям предприятий информацию об имеющихся трудовых ресурсах; в-третьих, занимались бы трудоустройством, переподготовкой и переквалификацией работников. Эти публикации вызвали острую полемику в стране и за рубежом.

В проекте новосибирских исследователей отмечалась целая «обойма» конфликтов, которые постоянно сказываются на развитии системы образования. Это не только противоречие между потребностями общества в кадрах и профессиональными склонностями, но и между задачей наиболее эффективного использования интеллектуального потенциала страны и задачей изменения социальной структуры; между задачей подготовки квалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства, что предполагает специализацию, и проблемами передачи культуры, где узкая специализация противопоказана; между подходом к системе образования с позиций будущих перспективных потребностей общества и подходом, ориентированным на ближайшие нужды; между новыми потребностями общества и сложившимися организационными структурами в системе образования; между имеющимися финансовыми возможностями общества и потребностями образования и пр. и пр.

Большое внимание в этом исследовательском проекте уделялось социальной и профессиональной мобильности. Анализ материалов массовых обследований молодежи позволил установить, что социальный статус родителей оказывает заметное влияние на жизненные ориентации детей, выбор профессии, обуславливает специфические социальные переходы. Если брать профессиональный аспект, то продолжать линию родителей желали 88% сыновей техников и математиков, 56% сыновей естественников и лишь 5% — гуманитариев. У дочерей же наоборот: в первой группе оказались 30%, во второй — 46%, в третьей — 50%. Реально поступили учиться и работать по первой группе 83% юношей и 45% девушек. По второй — 8% юношей и 19% девушек. По третьей — 7% юношей и 30% девушек.

При анализе «вертикальной мобильности» все занятия отцов на основе оценок экспертов были разбиты на три группы: первая — наименее творческие, вторая — промежуточные, третья — наиболее творческие профессии. Была установлена следующая закономерность: большинство детей, выходцев из первой группы,

стремится перейти во вторую, большинство из второй группы — в третью. Большинство из третьей группы хочет в ней же и остаться. Те же тенденции были выявлены и при анализе реальных социальных перемещений в связи с выбором профессии.

Такая же «ступенчатость» в стремлениях и реальных переходах различных групп молодежи обнаруживается и при группировке отцов по социальным показателям. Большинство детей из семей колхозников и сельскохозяйственных рабочих хочет стать промышленными рабочими; большинство детей рабочих — служащими и работниками интеллигентного труда; большинство детей интеллигентов — остаться в этой же группе.

Все это свидетельствовало о том, что система образования обуславливает интенсивную социальную и профессиональную мобильность, что не может не сказываться и на воспроизводстве социальной структуры.

Большое внимание в исследовании уделялось изучению престижа профессий, что многим руководителям казалось ненужным. Считалось, что все профессии важны и нужны, и куда тебя партия и правительство направят, там ты и должен служить. Однако проведенные в Сибири массовые обследования перечеркнули эти представления. Оказалось, что в сознании молодежи имеется своеобразная иерархия различных занятий, шкалы предпочтений, которые дифференцированы в разрезе различных классов и социальных групп.

Уже при проведении первых обследований в начале 60-х гг. был установлен крайне низкий престиж профессий сферы обслуживания и профессий сельского хозяйства. И это в условиях, когда потребности в таких специалистах в стране резко возрастали. Поскольку по этой методике вскоре стали проводить обследования в других регионах страны, было установлено, что выявленные различия имеют массовый характер.

Выявлялась и динамика престижа во времени и пространстве, например, влияние урбанизации на оценки престижа: оценки ленинградских выпускников так относились к оценкам в г. Новосибирске, как последние относились к оценкам в деревнях и селах Новосибирской области.

Были обнаружены «ножницы» в оценках городской и сельской молодежи: в городе выше оценивают профессии преимущественно умственного, а в селе — физического труда. Вместе с тем, поскольку обследования в Сибири повторялись ежегодно, создавалась возможность выявить динамику престижа профессий. Оказалось, что «ножницы» закрываются, т. е. наблюдается сужение разрыва в оценках в пользу города за счет села.

Рассчитывались и шансы молодежи из различных социальных групп на продолжение образования. И опять, поскольку обследования по той же методике и на тех же объектах продолжались ежегодно 10 лет подряд (затем через 20 и через 30 лет), создавалась возможность прогнозировать шансы молодежи. На основе разработанной модели был сделан прогноз шансов, а затем он сопоставлялся с реальными шансами юношей и девушек разных лет выпуска из школы [16].

С годами расширялась и география опросов по этой методике. Исследования проводились в Ленинградской области, в десяти областях центра России, в Латвии, Эстонии, Узбекистане, Таджикистане, Армении, среди малых народов Сибири и Дальнего Востока. Поскольку все они основывались на единой методике, создавались предпосылки для выявления тенденций в aspirations и поведении молодежи в самых разных районах страны [33], [35], [39], [48].

Все материалы обследований в Сибири образовали своеобразный банк информации. Поэтому имелась возможность опросить тех, кто заполнял «Анкеты выпускника» в 18, 19, 20... 25 лет. Так возник «Проект 17-25», который был реализо-

ван и дал ответы на вопросы о профессиональной карьере и судьбах бывших выпускников новосибирских школ [52].

Экстенсивный период развития социологии образования (1970-1980 годы)

В последующие годы исследования по различным вопросам социологии образования активно велись в самых разных регионах страны. Количество работ в это время возросло в два с лишним раза [38]. Это прежде всего работы М. Х. Титмы в Эстонии по ценностным ориентациям при выборе профессии [10], [33]. В Ленинграде большую работу по социальным проблемам высшей школы и молодежи вели Л. Н. Лесохина, В. В. Водзинская, В. Т. Лисовский [2], [17], [18]. Интересные исследования по проблемам молодежи и студенчества осуществлялись на Украине [48]. В Москве начались социально-педагогические обследования под руководством Р. Г. Гуровой [7].

На Урале выделяются работы Ф. Р. Филиппова о жизненных путях учащихся. В 1972 г. [42] в Нижнем Тагиле было предпринято исследование, цель которого заключалась в изучении изменений в социальном составе школьников и учащихся профтехучилищ одного и того же поколения по мере их продвижения к выпускному классу. Выяснилось, что в средней школе существуют определенные социально-дифференцирующие факторы, результатом действия которых являются некоторый отсев детей рабочих после окончания обязательного восьмилетнего образования и увеличение в выпускном классе доли детей специалистов и служащих с высшим образованием [42]. В 1973 г. почти аналогичные результаты дало обследование учащихся различных учебных заведений шести регионов страны, проведенное под руководством М. Н. Руткевича и Ф. Р. Филиппова Институтом социологических исследований АН СССР. Обнаружилось неравномерное распределение учителей-выпускников университетов и педагогических институтов между школами города и села, оседание значительной части выпускников наиболее крупных вузов в местах расположения этих учебных заведений, низкий уровень приживаемости выпускников крупных вузов в сельской местности, особенно в восточных районах страны. Все это сказывалось на уровне подготовки школьников и, в конечном счете, способствовало воспроизводству социальных различий в области образования [42, с. 43, 82]. Исследования Филиппова обнаружили нарастающую феминизацию учительских кадров при неравном распределении юношей и девушек между различными формами среднего образования.

Очевидно, что уже первые работы в области социологии образования несли в себе сильный социально-критический заряд. Хотя в них не было прямых выпадов против господствующей идеологии, статистические выкладки и их анализ рисовали образ совсем иного общества, иной системы образования. Выявилось, что в существующей системе очевидны острые противоречия между aspirations и потребностями, неравенство шансов на получение образования, большие различия между социальными группами в отношении к профессиям, многие учащиеся не уверены в том, что они смогут работать по тем профессиям, которые им нравятся, так как производственное обучение поставлено плохо.

Здесь нет возможности перечислить всех исследователей, которые принимали участие в становлении социологии образования, да и сам процесс специализации еще не зашел так далеко, чтобы можно было четко выделить тех, кто работал именно в этой области знания.

Эмпирические исследования стимулировали и теоретические разработки. Они велись, во-первых, в рамках самих эмпирических исследований, когда получен-

Я.У.Астафьев. В.Н.Шубкин
Социология образования в СССР и России

ные данные обобщались на уровне главным образом «теорий среднего уровня». Одновременно эта сфера знания подпитывалась исследованиями, которые вели социологи других направлений, а также социальные философы, психологи и культурологи.

Важную роль в развитии социологии образования сыграла опубликованная в 1967 г. книга И. С. Кона по проблемам социологии личности [15]. В том же году выходит ряд публикаций по социологическим и социально-психологическим проблемам образования (работы А. Г. Здравомыслова, В. А. Ядова [46], С. Н. Иконниковой [11], В. В. Водзинской [34] и др.). Они были важным стимулом для разработки теории и проведения эмпирических исследований в области социологии образования.

Международные исследования

В 1970 г. на Всемирном социологическом конгрессе в Варне по предложению советских специалистов при Исполкоме Всемирной социологической ассоциации был создан Научно-исследовательский комитет по социологии образования, который стимулировал международное сотрудничество. Был реализован ряд международных проектов, в которых активное участие принимали советские ученые.

Прежде всего сотрудничество охватывало социологов из СССР и стран Восточной Европы. Так, специальный международный проект был реализован в конце 70-х гг. исследователями из СССР, Болгарии, Венгрии, ГДР, Чехословакии. Он был нацелен на изучение общего и специфического в сознании и поведении различных групп молодежи в период завершения образования и начала трудовой деятельности. Итоги проекта были опубликованы в монографии «Трудящаяся молодежь: ориентации и жизненные пути» [41], где содержались эмпирические данные и методические документы. Проводя эти исследования, участники проекта исходили из необходимости многостороннего подхода к изучению социологических проблем образования: анализу ценностных ориентаций, профессиональных склонностей, личных планов и т. п. и реального поведения, т. е. социальной, профессиональной, территориальной мобильности, жизненных путей выпускников школ.

Такие исследования проводились и позже социологами из СССР и Восточной Европы. Специалисты в области социологии образования отчетливо представляли себе, что эти проблемы имеют не только академический интерес. Обсуждались практически важные проблемы, связанные с профессиональным самоопределением, т. е. те, с которыми приходится сталкиваться молодежи, органам просвещения и социального управления: в чем специфика престижа профессий среди разных групп выпускников школ; какие социальные факторы влияют на выбор профессии; как сказывается первый выбор на процессах социальной мобильности, на жизненных путях молодежи; как разрешается противоречие между потребностями общества в кадрах и aspirations и ожиданиями молодого поколения; в чем специфика современной демографической ситуации, и какое влияние оказывает она на профессиональное самоопределение разных социальных групп; с какими проблемами и трудностями в этом плане придется столкнуться в ближайшие годы; какой опыт накоплен в каждой стране-участнице данного проекта в решении этих проблем, и в какой мере он может быть использован в других странах?

Теоретические и эмпирические исследования в области социологии образования после ее возрождения в СССР в 1960-е гг. оказали заметное влияние на решение практических задач, способствовали институционализации социологии в целом, создали серьезный научный задел для ее развития в последующие десятилетия.

Дальнейшее развитие исследований в области социальных вопросов образования было тесно связано с политической ситуацией в стране и отношением представителей власти к социологии. Здесь можно выделить два этапа.

Исследования конца 1970-х — начала 1980-х годов

Первый этап был связан с разгромом по приказу ЦК КПСС в начале 1970-х гг. ведущего социологического центра, Института конкретных социальных исследований АН СССР и введением жесткой цензуры. В результате социология образования более чем на десятилетие утратила динамизм; разработки в данной области стали в большей степени ориентироваться не на разрешение актуальных проблем и практических задач, но на политическую конъюнктуру и диктуемые сверху идеологии (скажем, «становление социальной однородности», «повышение политического сознания молодежи» и пр.). Многие исследователи вынуждены были находить и «открывать» в эмпирическом материале то, чего там не было, но что отвечало данным идеологемам, при этом скрывая или искажая реальные социальные факты.

Тем не менее и в это время появляются значительные и отличающиеся высоким профессионализмом исследования в рассматриваемой предметной области, например, изучение формирования социального облика молодежи в процессе воспроизводства социальной структуры общества (работы Н. А. Аитова, М. Х. Титмы, О. И. Шкаратана [6], [10], [30], [40]). В работах Ф. Р. Филиппова второй половины 1970-х — начала 1980-х гг. [44] заострилось внимание на том, что выбор социального статуса и профессии выпускником учебного заведения не исчерпывает всей сложности его социальных ориентаций. Социальный облик молодого человека следует рассматривать целостно, отмечал автор, в том числе с точки зрения его социального происхождения и направленности его жизненных планов. Именно в результате определяющего действия этих факторов и происходит воспроизводство и развитие социальной структуры общества.

Продолжались исследования профессиональных ориентаций и образа жизни отдельных групп молодежи, в частности, работы, посвященные анализу профессиональных aspirations выпускников средних школ (Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин [16]), образу жизни и духовному облику студентов высших учебных заведений (В. Т. Лисовский [18], [24]).

В том же ряду - социально-психологические исследования показателей состояния учебно-педагогического коллектива (А. И. Донцов [8]). Опираясь на марксистскую методологию, автор разработал концепцию предметно-ценностного единства как ведущего фактора интеграции коллектива. В результате были выделены показатели для измерения состояния учебно-педагогических коллективов: целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность.

Активно начинает свою работу по социальному прогнозированию И. В. Бестужев-Лада [26]. Им выдвигается ряд методов и подходов к прогнозированию, которые могли широко использоваться и в системе образования. Исследования строились в рамках комплексной методики разработки социальных прогнозов, которая предусматривает следующие этапы. Вначале осуществляется построение программы прогностического исследования (предпрогнозной ориентации) с уточнением объекта, предмета, целей, задач, рабочих гипотез и пр. Далее следует построение исходной (базовой) модели простейшего типа в виде совокупности минимально необходимого числа показателей, а также модели прогнозного фона в виде параллельной системы аналогичных показателей по внешним факторам, влияющим на раз-

витие объекта исследования — научно-техническим, демографическим, экономическим, социологическим и другим. Затем следует поисковый прогноз (экстраполяция в будущее показателей исходной модели с учетом данных прогнозного фона для выявления перспективных проблем, подлежащих решению средствами управления) и нормативный прогноз (построение средствами целеполагания «дерева целей», определение альтернативных путей их достижения, т. е. оптимального решения проблем, выявленных поисковым прогнозом). Последним этапом прогнозного исследования социолог полагает верификацию полученных данных и выработку рекомендаций для принятия решений на их основе.

Исследования Бестужева-Лады, ориентированные не столько на ближайшую, сколько на длительную перспективу, явились одним из направлений поисков путей развития системы образования. В них доказывалась необходимость глубокого реформирования отечественной школы перед лицом тех социально-культурных проблем, с которыми столкнется общество на пороге XXI в. [1].

По мере ужесточения цензуры, дабы избежать обсуждения советских реалий и не следовать навязываемым сверху идеологемам, некоторые исследователи вынуждены были уйти от собственно социологической трактовки образования и воспитания молодых людей в сторону психологизации тематики. Ярким примером являются работы И. С. Кона, который сконцентрировал внимание на внутренних механизмах человеческого «Я» и на том, как модифицируются процессы самосознания в сравнительно-исторической, кросскультурной, возрастной перспективе [14]*. Этот поворот благоприятно сказался на исследованиях ученого: в профессиональном отношении его труды существенно выиграли. В них также содержался значительный нравственный пафос — утверждение независимости личности, автономии ее мыслей и действий. В абстрактной форме на материале иных культур и общественных систем здесь обсуждались проблемы личной ответственности индивида за его социальный и нравственный выбор. Работы Кона идейно стимулировали к продолжению исследований многих социологов образования и молодежи, морально поддерживали их в условиях цензуры и необходимости бороться за каждое обобщение фактуальных данных о социальной действительности.

* В области социологии труда аналогичный социально-психологический «поворот» предпринял В. А. Ядов, что оказалось весьма плодотворным и привело к разработке диспозиционной теории социального поведения личности [31]. То же самое предприняла Г. М. Андреева, начавшая свою карьеру заведующей сектором прикладной социологии на философском факультете МГУ¹, а впоследствии, став лидером советской социальной психологии, также подвергалась остракизму со стороны официальной психологии, по канонам которой «марксистская психология», уже по своему определению, не может не быть социальной.

Исследования в области социологии образования после 1985 года

Второй этап связан с эпохой перестройки — социально-экономических и политических реформ, приведшей к распаду Советского Союза и повороту России на путь либерально-демократического развития. Эти процессы наложили свой отпечаток и на исследования в области социологии образования. Вместе с вторичной «реабилитацией» социологии и снятием с нее цензурных ограничений появилась возможность привлечения новых фактических и статистических материалов, возникли реальные перспективы для более глубоких теоретических обобщений в данной сфере и для практических решений проблем, назревших в системе образования.

В целом в социологии образования после 1985 г. можно условно выделить два направления. Одно из них связано с обобщением опыта социологических исследований, проведенных в предыдущие годы. В 1985 г. выходит книга Г. А. Черденченко и В. Н. Шубкина «Молодежь вступает в жизнь» [47], где в сравнительной перспективе разрабатываются материалы эмпирического исследования «Двадцать лет спустя», уже без цензурных ограничений.

В середине 1980-х гг. осуществляется международное исследование под эгидой ЮНЕСКО и Европейского центра исследований в области социальных наук (Венского центра) «Молодежь и новые технологии: ориентации европейской молодежи в отношении работы и окружающей среды». В рамках этого исследования изучалось отношение молодых людей к новым техническим средствам, с которыми они сталкиваются в учебе, на работе и дома, анализировались изменения во взглядах и поведении, обусловленные проникновением новых технологий в жизнь подрастающего поколения [56].

Среди аналитических монографий, обобщающих опыт эмпирических исследований, появляются новые работы *Ф. Р. Филиппова*. В работе «От поколения к поколению: социальная подвижность» [43] автор анализирует опыт проведенных под его руководством лонгитюдных обследований одних и тех же групп молодежи на протяжении относительно длительного периода их жизненного цикла. Изучались группы населения в возрасте 15-30 лет различных регионов страны (Урал, средняя полоса России, Москва и Московская область, Ленинград и Ленинградская область, Псковская область и др.), различного социального происхождения (из села, малых, средних и крупных городов, городов-миллионеров). Исследования были сфокусированы на роли образования в формировании жизненных стратегий самоопределения основных групп молодежи. Фиксировалась ярко выраженная поэтапность самоопределения молодежи, отмечалось, что каждый пройденный этап детерминирует прохождение следующих. Этапы самоопределения различались исследователем по социальным условиям, в которые включается молодежь по мере своего созревания и по «социальному возрасту», достигнутому в данном процессе. Лонгитюдная стратегия позволила проследить процесс самоопределения по внешним (ситуативным) и внутренним (психологическим) параметрам смены этих этапов.

Во второй половине 1980-х гг. осуществляются исследования социального облика учащихся на базе Института молодежи, бывшей Высшей комсомольской школы (Л. А. Коклягина). Особенность этих исследований — акцент на региональные проблемы. Изучались процессы воспроизводства социальных структур регионов за счет включения в трудовую жизнь когорты учащейся молодежи, составляющей значительную часть молодого поколения. Регионы были типологизированы по следующим основным элементам: социально-классовым, образовательным, поселенческим. Были выделены два типа регионов: с преобладанием воспроизводства и с преобладанием развития. В регионах разного типа одни и те

Я.У.Астафьев. В.Н.Шубкин
Социология образования в СССР и России

же процессы (например, урбанизационная миграция молодежи, выпускников средних школ) имеют социально различные последствия.

Выяснилось и обратное — зависимость процессуальных моментов от структурных характеристик. Наличие сети средних профессиональных учебных заведений существенно влияет на межрегиональную миграцию молодежи. Различия в социально-структурных характеристиках регионов определяют специфику социального облика выпускников школ и направленность их жизненных планов, связанных с включением в различные социальные подструктуры региона.

Во второй половине 1980-х гг. продолжились исследования отдельных институтов системы образования, в частности высшей школы (*А. А. Овсянников [5]*). Целью здесь выступало определение уровня и тенденций развития профессиональной направленности студентов вуза. Изучались информированность молодого человека о будущей профессии и месте работы, эмоциональные оценки по поводу получаемой профессии, мотивации, связанные с будущим трудоустройством, и т. д. Большое значение придавалось такому косвенному показателю, как учебно-познавательная активность студентов: оценки степени интереса к учебе, уровню и регулярности самостоятельной работы над учебным материалом, оценки навыков учебного процесса, степень участия в научно-исследовательской работе.

Этим же исследовательским коллективом были реализованы проекты «Духовный облик студента» и «Преподаватель на работе и дома» [23]. Одним из интересных результатов последнего был социально-демографический «портрет» преподавателей вузов страны. Выяснилось, что политехнические и инженерные вузы являются наиболее «мужскими» (76% преподавательского состава — мужчины); здесь также довольно высок процент молодых сотрудников и в то же время самое низкое число не устроенных в семейном отношении людей. Сравнительно «молодыми» являются юридические и экономические вузы. Но там значительную долю преподавателей составляют женщины (42%). В этих вузах довольно велика доля преподавателей, не устроенных в семейном отношении. Самыми женскими оказались педагогические, медицинские вузы, институты культуры (49% женщин), а самыми «старыми» по преподавательскому составу — сельскохозяйственные.

Другим направлением в социологии образования пореформенного периода выступили работы новых исследовательских коллективов. В их числе лаборатория педагогической социологии Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», созданного в 1987 г. при Академии педагогических наук СССР под руководством *В. С. Собкина*. Здесь изучались проблемы современного состояния средней школы, основные направления перестройки системы среднего образования, взаимодействие средств массовой коммуникации и школы [49]. Школьное образование, структуры и взаимосвязи различных субъектов, участвующих в педагогическом процессе: учителя и ученика, школы как института, телевидения — рассматривались с точки зрения перспектив демократизации образования. Выявлялись различные «тормозящие» демократизацию факторы: снижение уровня культуры и профессиональной этики, приспособление подрастающих поколений к требованиям командно-административной системы, наличие затяжного конфликта учителей с учениками. В то же время выявились инновационные моменты в ориентациях большой группы учительства, выступающие базовым основанием демократизации школы.

Коллектив ВНИК «Школа» стал основой созданного в 1992 г. при Российской Академии образования Центра социологии образования. Здесь были проведены исследования ценностно-нормативных ориентации, динамики художественных предпочтений, отношения к образованию старшеклассников [28], [29]. Был проведен также международный кросскультурный социологический опрос учителей,

учащихся и родителей Москвы и Амстердама [32], и выявлены различия оценок респондентами своих жизненных перспектив, межнациональных отношений, уровня криминогенности в молодежной среде, отношения к профессиональной деятельности и семейной жизни, мнения учителей, учащихся и родителей о современном состоянии системы образования, их характеристики основных целей современного школьного образования и той мотивации, которая определяет необходимость повышения уровня образования.

Исследователями Центра социологии образования при поддержке Фонда фундаментальных исследований в 1994 г. было проведено эмпирическое исследование ценностных ориентаций старшеклассников в связи с выбором будущей профессии. Изучались представления об образовании, профессиональные намерения и жизненные ориентации выпускников девятых и одиннадцатых классов Москвы, Новосибирска, Новосибирской области и Краснодарского края. Результаты представили большой материал для понимания современных профессиональных склонностей молодежи.

Снятие прежних запретов на развитие контактов российских социологов с европейскими и американскими учеными сказалось на использовании новых теоретических подходов в отечественной социологии образования. Так, Г. А. Чередниченко [37] изучает учащихся средних специальных школ с углубленным знанием иностранного языка, ставя задачу выявить скрытые стратегии обретения разнообразных социальных ресурсов (капиталов), позволяющих в дальнейшем занимать выпускникам данных школ более высокие позиции в социальной структуре, нежели их сверстникам из обычных школ. При этом обнаруживается, что данные образовательные институты создают и воссоздают социальное неравенство, воспроизводят латентные механизмы присвоения одними людьми власти, собственности, престижа при недостаточности или отсутствии этих атрибутов у других. Таким образом, система образования становится ключевым моментом в стратегиях по обеспечению преемственности в среде высших слоев (элит), монополизации ими своих позиций в обществе.

В последнее время появляются также работы на стыке социологии, социальной психологии и психосемантики. Появились исследования, связанные с восприятием учащимися представителей новых социальных групп и профессий (имидж предпринимателя и пр.). Наконец, все большее внимание уделяется социологическому изучению конфликтов в коллективах учащихся, педагогов, конфликтов в системе образования.

Социология образования в России за более чем вековую историю своего существования прошла довольно насыщенный событиями и изменениями путь. Она сыграла существенную роль в институционализации социологии как дисциплины в целом в дореволюционный период и в 1960-е гг. Социология образования оказала влияние на осуществление реформ системы народного образования, профессиональной ориентации выпускников средней и высшей школы, организации педагогического процесса и пр.

Взгляд в будущее

По мере развития социологии образования ее задачи усложняются. К тому же в настоящее время российская социология образования находится на распутье. Помочь ей найти свою подлинную роль — одна из важных проблем, которые стоят перед учеными, работающими в этой области знания [36], [37]. Это касается как целей, так и методов, как качественной, так и количественной стороны дела, учи-

тывая, что каждый этап в развитии общества требует специфического распределения населения по уровню образования.

Впрочем, самое существенное здесь не количественные пропорции. Институт образования сам по себе как бы расщепляется на функцию открытую (задачу освоения знаний, навыков, социализации) и функцию латентную (наделение человека определенным статусом, воспроизводство социального неравенства). Вторая является прежде всего областью приложения сил специалистов-социологов.

В современных условиях, особенно в стране, переживающей острый экономический и политический кризис, резко возрастает непредсказуемость решений и поведения различных социальных групп и организаций. Это также ставит новые задачи перед обществоведами, поскольку нельзя изучать такое общество с помощью доктрин, рожденных веком Просвещения. Новое состояние социума требует и новых подходов [53].

В связи с этим все более ощущается потребность в использовании элементов тех концепций и теорий, в которых предпринимались попытки изучения таких сложных, многослойных феноменов [25]. В свою очередь это требует поиска новых теоретических и методических подходов. Если социология, в том числе и такая ее ветвь, как социология образования, возрождалась в СССР как область знания, широко использующая статистические и математические методы, то в недалеком будущем ей предстоит значительно расширить применение качественных методов. Без этого нельзя глубоко понять роль образования в социокультурном воспроизводстве, в частности, в развитии экономики, его влияние на социальную структуру, на демографические процессы.

Общество, которое в своем развитии стремится ориентироваться на либеральные модели, неизбежно сталкивается с их как позитивными, так и негативными последствиями, и должно как бы заново изучать и оценивать возникающие конфликты и новые социальные механизмы. Селекция, которую неизбежно предстоит изучать социологам, в таком обществе функционирует при помощи тонкого, замаскированного и тем не менее четко работающего механизма. Он включает в себя большое разнообразие каналов подготовки учащихся, формальную и неформальную иерархию типов школ, открытые и латентные ценностные ориентации различных образовательных организаций, специфические критерии оценки успеваемости, «судей-педагогов», которые принимают должные правила игры. Без исследования этих механизмов нельзя дать обоснованную оценку той или иной модели образования.

Если ориентироваться лишь на экономические показатели темпов роста национального дохода, рентабельности, конкурентоспособности и т. п., т. е. рассматривать систему образования как придаток производства, то мы получим совсем далекую от демократических традиций структуру. В этом случае в обществе будет готовиться узкая группа элиты — специалистов высокой квалификации, которые затем получают доступ к рычагам власти в экономике и политике. Что же касается образования широких масс населения, то оно будет консервироваться на весьма низком уровне. В качестве придатка к этому трудящиеся слои получают эрзац-культуру, так называемую массовую культуру. Своевременно изучить эти тенденции — важная цель, стоящая перед исследователями в области социологии образования.

Литература

1. Бестужев-Лада И. В. К школе XXI века. Размышления социолога. М.: Педагогика, 1988.
2. Водзинская В. В. Ориентация на профессии // Социальные проблемы труда и производства. М.: Мысль, 1970.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 томах, т. 3. М.: Педагогика, 1982.
5. Высшая школа в зеркале общественного мнения / Отв. ред. А. А. Овсянников. М.: Высшая школа, 1989.
6. Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества / Отв. ред. М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов. М.: Наука, 1978.
7. Гурова Р. Г. К вопросу о конкретных социально-педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1966, № 2.
8. Донцов А. И. Психологическое единство коллектива. М.: МГУ, 1979.
9. Жизненные планы молодежи / Отв. ред. М. Н. Руткевич. Свердловск: УГУ, 1966.
10. Жизненные пути молодого поколения / Отв. ред. М. Х. Титма. Таллин: Ээсти раамат, 1985.
11. Иконникова С. Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ. Л.: ЛГУ, 1974.
12. Количественные методы в социологических исследованиях / Отв. ред. А. Г. Аганбегян и В. Н. Шубкин. Новосибирск: НГУ, 1964.
13. Колотинский П. Н. Опыт длительного изучения мировоззрения учащихся выпускных классов. Краснодар: Кр. новь, 1929.
14. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
15. Кон И. С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967.
16. Константиновский Д. Л., Шубкин В. Н. Молодежь и образование. М.: Наука, 1977.
17. Лисовский В. Т. Советское студенчество: Социологические очерки. М.: Высш. школа, 1990.
18. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: ЛГУ, 1974.
19. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры, т. 2, ч. 2. Искусство. Школа. Просвещение. М.: Прогресс-Культура, 1994.
20. Молодежь и образование / Отв. ред. В. Т. Лисовский. М.: Молодая гвардия, 1972.
21. Молодежь: Ориентации и жизненные пути. / Под ред. М. Х. Титма. Рига: Зинатне, 1988.
22. Начало пути: Поколение со средним образованием / Под. ред. М. Х. Титмы, Л. А. Коклягиной. М.: Наука, 1989.
23. Нечаев В. Я. Социология образования. М.: МГУ, 1992.
24. Образ жизни современного студента: социологическое исследование / Отв. ред. В. Т. Лисовский. Л.: ЛГУ, 1981.
25. Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты / Отв. ред. В. Н. Шубкин. М.: ИС РАН, 1994.
26. Прогнозирование социальных потребностей молодежи. Опыт социологического исследования / Отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. М.: ИС АН СССР, 1978.
27. Радин Е. П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты 1912 года. СПб.: Н. П. Карбасников, 1913.
28. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ / Отв. ред. В. С. Собкин. М.: ЦСО РАО, 1993.
29. Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития / Под ред. Э. Д. Днепров, В. С. Лазарева, В. С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1991.
30. Рубина Л. Я. Советское студенчество. М.: Мысль, 1981.

Я.У.Астафьев, В.Н.Шубкин
Социология образования в СССР и России

31. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. Л.: ЛГУ, 1979.
32. Собкин В. С, Писарский П. С. Жизненные ценности и отношение к образованию: Кросскультурный анализ, Москва — Амстердам. М.: ЦСО РАО, 1994.
33. Социально-профессиональная ориентация молодежи / Отв. ред. М. Х. Титма. Тарту: Ээсти раамат, 1973.
34. Социальные проблемы труда и производства. Советско-польское сравнительное исследование / Отв. ред. В. Я. Ядов. М.: Мысль, 1969.
35. Социология и высшая школа / Отв. ред. А. А. Терентьев, В. В. Туранский. Горький: ГГУ, 1975.
36. Социология образования, т. 1, вып. 1 / Под ред. В. С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1993.
37. Социология образования, т. 2, вып. 3 / Под ред. В. С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1994.
38. Социология образования. Библиографический указатель публикаций на русском языке / Отв. ред. В. С. Собкин. М.: ЦСО РАО, 1993.
39. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: Знание, 1975.
40. Титма М. Х., Саар Э. А. Молодое поколение. М.: Мысль, 1986.
41. Трудящаяся молодежь. Ориентации и жизненные пути / Под. ред. Ф. Гаждо и В. Н. Шубкина. Будапешт: ИОН, 1980.
42. Филиппов Ф. Р. Всеобщее среднее образование в СССР. Социологические проблемы. М.: Мысль, 1976.
43. Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению: Социальная подвижность. М.: Мысль, 1989.
44. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М.: Наука, 1980.
45. Филиппов Ф. Р. Школа и социальное развитие общества. М.: Педагогика, 1990.
46. Человек и его работа / Под ред. А. Г. Здравомыслова, В. П. Рожина и В. А. Ядова. М.: Мысль, 1967.
47. Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (социологическое исследование проблем выбора профессии и трудоустройства). М., 1985.
48. Черноволенко В. Ф., Оссовский В. А., Паниотто В. И. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи. Киев: Наукова думка, 1979.
49. Школа— 1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы / Отв. ред. В. С. Собкин. М.: ВНИК «Школа», 1988.
50. Шубкин В. Н. Выбор профессии в условиях коммунистического строительства // Вопросы философии. 1964, № 8.
51. Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (на материале социологического исследования проблем трудоустройства и выбора профессии) // Вопросы философии. 1965, № 5.
52. Шубкин В. Н. Начало пути. М.: Молодая гвардия, 1979.
53. Шубкин В. Н. Пределы // Новый мир. 1978, № 2.
54. Шубкин В. Н. Социологические опыты. М.: Мысль, 1970.
55. Шубкин В. Н., Артемов В. И., Москаленко Н. Р., Бузукова Н. В., Калмык В. А. Количественные методы в социологических исследованиях проблем трудоустройства и выбора профессии // Количественные методы в социологических исследованиях / Под ред. А. Г. Аганбегяна и В. Н. Шубкина. Новосибирск: НГУ, 1964.
56. Astafiev J., Firsova O., Shubkin V. Youth and New Technologies in the USSR // European Youth and New Technologies: A Comparative Analysis of 12 European Countries / Ed. by R. Furst-Dilic. Vienna, 1991.