

Лекция 4. Образование и социальная структура общества.

Образовательная политика.

План.

1. Образование и социализация.
2. Отбор и мобильность в образовательной среде.
3. Механизмы социального расслоения в системе образования. Элитарное образование.
4. Образовательная политика.

Образование всегда рассматривалось социальными мыслителями как один из важнейших аспектов целостной теории социального устройства и источник социальной динамики. В системе общественного устройства образование имеет целый ряд функций и, выполняя различные социальные задачи, может быть определено по-разному:

- образование есть вхождение человека в мир;
- образование есть постижение человеком смысла бытия;
- образование есть обретение человеком собственного образа;
- образование есть пробуждение духовности.

Духовность русские философы рассматривали как выражение человеческого духа, как историю духовных традиций, как становление личности. Так, основная идея Н. А. Бердяева, который определял свою философию как «философию духа», — в утверждении духовности человека, величия его предназначения в трагическом мире. По его мнению, природный и духовный мир несходны, они нигде не встречаются и не взаимодействуют. «В духовном мире опыту не соответствуют предметные реальности, но самый опыт духовный есть реальность высшего порядка. Духовная жизнь не есть отражение какой-либо реальности, она есть самая реальность».

Идея образования рождена двойственностью человеческой природы. С одной стороны, человек — природное существо. Именно поэтому он ведет себя как животное индивидуальность. С другой, человек — существо духовное и разумное. Широко известно выражение Гегеля: «Человек не бывает от природы тем, чем он должен быть». И в этом его трагедия и счастье, и именно этот ключевой момент определяет необходимость образования как социального института, через который передается культурное наследие от поколения к поколению. Только животное не нуждается в образовании, потому что оно от природы есть то, чем оно должно быть.

Этологи приводят многочисленные, очень любопытные примеры элементов обучения в животном мире. Однако даже в тех случаях, когда

обучение у животных действительно имеет место, оно осуществляется преимущественно путем импринтинга (запечатления) и не предполагает серьезной внутренней работы обучаемого, осмысления и преобразования им усваиваемого материала, как это происходит в человеческом мире. Более того, если природа и оставила высшим животным возможность некой адаптивной вариативности поведения, в том числе и передачи знаний от более опытных соплеменников менее опытным, эта свобода все же далеко не полная; как правило, она ограничена рамками инстинктов, определяющих, например, у кого и чему можно учиться. Человек в этом плане значительно свободней.

У этой свободы есть еще один аспект, который может считаться наиболее значимым. Образование — исключительно человеческое явление потому, что оно не сводится к распространению знаний, то есть к обучению, а включает и воспитание. «Воспитание — процесс взаимодействия общества и личности, который обеспечивает, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой — ее созвучность ценностям и интересам общества», — такое определение можно принять в качестве раскрывающего цели и смысл процесса воспитания. В философском словаре понятие «воспитание» дается через раскрытие ее механизмов: «Сейчас в самом широком философском смысле этот термин означает целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) становится содержанием внутреннего (субъективного), т.е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах».

Воспитание, как процесс передачи социальных ценностей и норм поведения, и обучение, как трансляция знаний, умений и навыков, в своем единстве и образуют целостный процесс образования. На протяжении человеческой истории неоднократно поднимался вопрос, который, впрочем, по крайней мере в теоретическом плане, не представляется достойным обсуждения: какому аспекту образования — обучению или воспитанию — должна принадлежать ведущая роль? Как было оговорено, если этот вопрос рассматривать в философском контексте, то проблема решается практически однозначно: воспитание и обучение суть единый процесс. «Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно».

Однако в реальной жизни характер соподчинения между воспитанием и обучением определяется, очевидно, потребностями педагогической практики, задачами школы, которые находятся в прямой зависимости от

социального запроса, и, стало быть, от всей совокупности социокультурных характеристик. Сохраняющееся различие этих понятий вызвано несовершенством, ограниченностью самой идеи школы, не соответствующей духу жизни. Позиция противопоставления обучения и воспитания достаточно прочно укоренилась в педагогической практике. С этой точки зрения образование отождествляется с обучением и рассматривается как развитие ума (познавательных способностей человека), обучение наукам и приобретение знаний. Воспитание же — как развитие сердца, обучение нравственным и духовным основам жизни. Образованный человек при этом не обязательно оказывается воспитанным, а воспитанный человек не всегда бывает образованным. Более того, образование порой приобретает в ущерб духовности. Причина такого несовпадения обусловлена противоречием между наукой и нравственностью, знанием и добродетелью, познанием мира и самопознанием человека.

Римский философ уже в I в. н.э. выразил сущность этого противоречия: «Ты умеешь измерить круг, называешь расстояния между звездами. Но если ты такой знаток, измерь человеческую душу. Скажи, велика она или ничтожна? Ты знаешь, какая из линий прямая; для чего тебе это нужно, если в жизни ты не знаешь прямого пути».

Любопытно в этой связи обратиться к анализу существующих этнокультурных различий в понимании соотношения категорий «образованность» и «духовность» и соответственно приоритетных целей образования. Так, анализируя понятие «интеллект», которое традиционно отождествлялось с уровнем овладения знаниями, умениями и развитием способностей и в целом с характеристиками умственных способностей человека (то есть с тем, что рассматривается в качестве сущности процесса обучения), специалисты по кросс-культурной психологии отмечают, прежде всего, что во многих языках нет даже слова, которое обозначало бы интеллект в западном понимании.

Определения интеллекта в значительной степени отражают ценности культуры. Например, в китайском языке наиболее близким к интеллекту понятием является иероглиф, который означает «обладание хорошим умом и талантами». Для китайцев это понятие часто внутренне связано с такими личностными чертами, как способность к подражанию, настойчивость и социальная ответственность. В одной из африканских культур (Западная Африка) используется термин «акал», который имеет широкое значение и является комбинацией интеллекта, личных знаний и умений, а также социальных навыков. Еще в одной африканской культуре применяется

понятие «н'глоуел» для характеристики детей не только умных, но и готовых предложить свою помощь до того, как их об этом попросят.

Относительно недавно в России Н. Л. Смирновой было проведено исследование образа умного человека, которое показало, что для российской выборки характерно преобладание социальных компонентов в представлении об интеллектуальной личности и акцент на морально-этических характеристиках интеллекта. Это согласуется с данными, полученными на японской выборке, и расходится с результатами американского и финского исследований, где выявлена ведущая роль когнитивного компонента. Таким образом, мы открываем и культурно обусловленную специфику в понимании задач целостного процесса образования.

Многими специалистами в сфере образования признается наличие существенных недостатков в устоявшейся системе образования в России как среднего, так и высшего.

Остро стоит проблема невостребованности полученных в школе знаний, их несоответствия потребностям учащихся: непонимание учащимися значимости получаемых знаний, невидение способов их применения в реальной жизни и профессиональной деятельности непосредственно сказываются на качестве усвоения знаний.

Такая же прикладная проблема — несоответствие формы подачи знаний возрастным особенностям учащихся. В современной как средней, так и высшей школе фронтально-книжный метод трансляции знаний — практически единственный тип взаимодействия педагога с учащимися. Между тем еще классиками психологической и педагогической науки подчеркивается гораздо большая эффективность игровых методов обучения. Более того, признается, что при взаимодействии с детьми игра должна быть основной формой подачи знаний и воспитательных воздействий. Для учащихся старшего возраста предлагается форма деловой игры. Именно игровая активность позволяет наилучшим образом сочетать воспитательный и обучающий эффекты образования, так как в ходе игры учащиеся усваивают систему не только знаний и навыков, но и норм взаимодействия и общения.

В результате использования активных методов обучения, подобных игре, происходит более глубокое осмысление полученной информации, связанное с необходимостью ее перевода в речь, развитие произвольности, «высших психических функций», в терминологии Л. С. Выготского, то есть собственно человеческих характеристик познавательной сферы.

Столь распространенный в современной системе образования учительский монолог как форма подачи знаний не только негативно сказывается на обучении, но и отрицательно влияет на личность учащихся,

ограничивая развитие их общих мыслительных способностей (не говоря уже о творческом потенциале), коммуникативных навыков. Молодежи часто трудно устанавливать контакты с людьми, находить друзей, а среди взрослых чрезвычайно высока популярность психотерапевтических групп, обучающих успешной коммуникации. Кроме того, отсутствие навыков общения приводит к тому, что молодежь особенно нетерпима — этнически, конфессионально, гендерно, межпоколенно, не способна видеть и понимать ценность иной, отличной от собственной, точки зрения.

Выход видится в распространении диалога как основной формы организации учебно-воспитательного процесса.

Впрочем, в современной педагогической практике понятие «диалог» часто упрощается. Диалог — это нечто большее, чем обмен репликами, суждениями, эмоциональными состояниями. Соответственно недостаточно лишь привлекать к обсуждению темы урока всех учащихся. Ведь философская идея диалога имеет гораздо более глубокое содержание.

В работе «Проблемы поэтики Достоевского» М. М. Бахтин писал: «Человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом». Речь Бахтин ведет вовсе не о социальной взаимозависимости. Он говорит о хрупкости индивидуального бытия, тонкости человеческого в человеке; чтобы ощутить и сохранить это тонкое и ранимое, нужно впитать в себя живые голоса Других. Иначе говоря, диалог как учебно-воспитательный прием и как способ познания мира может быть и в индивидуальном исполнении, его задача — продемонстрировать возможность сосуществования (более того, взаимообогащения) различных точек зрения и пути поиска компромисса.

Выявление структуры воспитания, его основных направлений и тенденций развития необходимо для создаваемой всей социологией картины социальной эволюции в целом, так как воспитание личности выступает одним из фундаментальных механизмов воспроизводства общественной жизни.

В современной России наиболее животрепещущей задачей является определение путей выхода из социального кризиса и кризиса системы воспитания. Однако задача эта решается не изолированно, а лишь в контексте развития всего человечества, с привлечением и использованием всей суммы накопленных знаний.

Следует остановиться на самом термине «воспитание». Распространенной является позиция, когда наиболее общим понятием выступает «социализация», включающая воздействие среды, собственно воспитание (целенаправленную деятельность педагога или иного субъекта воспитания) и самовоспитание.

Мы рассматриваем здесь воспитание как деятельность по приобщению человека к социальному опыту во всех его формах и проявлениях, а также по развитию специфических индивидуальных способностей личности. Это наиболее широкое понятие, включающее процесс социализации (воздействие общества, среды на личность: оно может быть нецеленаправленным и целенаправленным) и процесс самовоспитания.

Таким образом, основными субъектами воспитания являются общество — через окружающую личность среду; личность (сам объект воспитания выступает одновременно и как его субъект — субъект самовоспитания); а также педагог, к деятельности которого зачастую сводят все воспитание. При таком подходе функция педагога предстает как деятельность по координации процесса социализации и самовоспитания, по совершенствованию взаимодействия двух основных социальных субъектов, под воздействием которых формируется личность — общества и индивида.

Анализ соотношения процессов социализации и самовоспитания внутри целостной системы воспитания является центральным в социологии воспитания. Условно здесь выделяются две позиции: индивидуалистская — личность выступает как высшая ценность и самоцель общественного развития; социалистская — личность существует и имеет значение прежде всего как элемент, частичка общества, значимость которой — в степени ее вклада в общество. Соответственно можно говорить об основных видах воспитания: в одном акцент делается на индивидуальные, в другом — на общественно значимые цели и ценности.

Очевидно, эти крайние позиции не могут обеспечить воспроизводство социальной гармонии в современном обществе. Попытки выстраивать систему воспитания, не учитывая противоречий взаимодействия общества и личности, неизбежно приводят к признанию приоритетной роли одного из двух основных субъектов социокультурного процесса. В результате возникает узкая, некомплексная нормативная система, нарушается механизм саморегуляции социума.

Воспитание, как один из центральных при воспроизводстве социокультурного процесса видов деятельности, предполагает учет интересов общества (сохранение стабильности, общих цивилизационных норм существования) и специфических интересов индивидуальности (оставить неповторимый след в культуре, обновить социокультурное пространство). Анализ путей совершенствования системы воспитания предполагает использование «синтетического» метода. Здесь исследуются в первую очередь динамика, моменты роста, перехода, изменения качества. И следовательно, здесь нельзя слишком широко использовать

формализованные усредняющие методы конкретных социологических исследований.

Социокультурный процесс развивается благодаря внутреннему качественному многообразию. В разных регионах планеты формируются специфические системы воспитания. Своеобразие целей социализации, самовоспитания, педагогики, методов воздействия на человека в них порой выглядит как прямое противопоставление. Для обыденного европейского сознания характерно восприятие медленно изменяющихся структур азиатской социальной жизни как отсталых. Напротив, в культуре Востока зафиксировано отношение к способу развития западной цивилизации и механизмам ее воспроизводства, включая воспитание, как к опасно своемерным. В настоящее время для части социологов, занятых анализом социокультурного процесса, характерна попытка полного отказа от «европейского стиля» мышления и понимания, что, также как и абсолютизация «западной» позиции, не позволяет оздоровить ни воспитание, ни социальную жизнь в целом.

Преодоление региональной замкнутости при анализе общей направленности эволюции воспитательной деятельности ведет к переосмыслению роли «дикого» Юга, «молчащего» Востока, «потерянного» Запада. Возникающее в каждой культуре представление о личности и путях ее формирования специфично сочетает идею общественной сущности человека и его индивидуальное своеобразие. В соответствии с данным представлением вырабатывается модель разрешения противоречий между обществом и личностью, которая становится основой функционирования системы воспитания. Акцент на общественной сущности человека ведет к доминированию социализации в системе воспитания. При этом сохранение общества становится наиболее значимой целью воспитательной деятельности. Если же признается необходимым и неизбежным доминирование в человеке его сугубо индивидуальных интересов, целей и ценностей, тогда главной целью педагога становится такое изменение влияния на личность социальной среды, общества, которое не нарушило бы наиболее ценный в рамках данной воспитательной модели процесс — самовоспитание.

Анализ истории становления системы воспроизводства воспитательной деятельности показывает, как по мере развития социальной дифференциации постепенно осуществляется институализация воспитания, определяются субъекты воспитания и их функции, формируются основные «корпусы текстов», системы норм, предназначенные для усвоения объектом воспитания.

По мере развития классового общества все более определенно разграничивается элитарное и массовое воспитание. Попытки преодолеть, снять эту границу предпринимались достаточно часто. Одна из таких попыток была предпринята в период раннего христианства, но и она ослабевает уже в раннем Средневековье. Решающую роль в преодолении средневековой стабильности в воспитании играет складывающаяся в городской среде культура, в которой был развит «гуманистический индивидуализм» Возрождения. Здесь в основном осуществляется формирование идеологий двух классов буржуазного общества, что отражается на развитии воспитательной практики. При этом в рамках той части культуры, которая развивалась буржуазией, главной целью воспитания выступило свободное развитие индивидуальности. В исследованиях М. Липсета, например, выявляется зависимость иерархии ценностей от социального положения индивида: рабочих менее привлекают ценности индивидуальных (буржуазно-демократических) свобод и гражданских прав, чем представителей среднего класса. У пролетариата как социальной группы, в психологии которой с большей полнотой отражена идея братства, равенства, именно эта идея воспринималась как основа воспитательной деятельности.

Если апология неравенства нередко приводит к готовности индивида пренебречь любыми социальными нормами, то и абсолютизация равенства может выявлять не меньше эгоизма, но в трансформированном виде. В групповом сознании находит отражение «общий эгоизм». Поляризация в социально-классовых отношениях вела к новой оценке приоритета общественного над индивидуальным. В пролетарском сознании он приобретает абсолютную ценность, рассматривается как единственно прогрессивный, оправданный не просто интересами общественной стабильности, но и целью гуманизации внутриличностной жизни.

В XVI в. возникла критика буржуазного меркантилизма, буржуазным отношениям была противопоставлена мечта о сообществе равных (прежде всего имущественно), одухотворенных общими целями личностей. В XIX в. учащаются попытки реализовать эту идею, создаются теории, развернуто обосновывающие необходимость и возможность преодоления в будущем индивидуализма в сознании каждого по-новому воспитанного человека. Наиболее фундаментальная теория, в деталях разработавшая вопрос об исторической миссии пролетариата,— марксистская. Коммунистическое общество, рассматриваемое в марксизме, предполагает человека, главным свойством которого является преданность общественным целям и ценностям.

Однако не менее активно развивалось и буржуазное обоснование необходимости индивидуалистического воспитания.

Страстный поиск «нездешнего царства правды» создал в России предпосылки для принятия идеалов коммунизма, а присущий национальному характеру поведенческий, психологический коллективизм, допускавший даже деспотию, сделал возможной временную реализацию идеи доминирования общественных интересов над индивидуальными, создания «нового человека» — коллективиста.

Воспитание не является совершенным ни в одном обществе. Более того, именно XX век породил ситуацию значительного отрыва воспитания от традиции, стремление сформировать, с одной стороны, эталонного, воплотившего идеал человека, человека-коллективиста, подчиняющего индивидуальные интересы общественным и через общее представление о единственной нравственной истине сливающегося с «мы»; а с другой — человека-индивидуалиста, ставящего индивидуальные интересы выше общих и через общее представление о единственной правильности подобной иерархии ценностей также в конечном счете вливающегося в по-своему не менее консолидированное «мы». По мере осознания несовершенства одномерного подхода в воспитании как в первом, так и во втором случае реальную ценность обретает практический опыт, учет которого в воспитании ведет к совершенствованию этой деятельности.

Перейдем к анализу функционирования основных подсистем системы воспитания.

Наиболее традиционным в социологии воспитания является изучение социализации. В самом общем виде под социализацией понимается процесс передачи человеку социальной информации, опыта, культуры, накопленных в обществе. Понятие «социализация» используется в социологии воспитания шире, чем какое-либо другое. По мере его разработки оформились два основных подхода к интерпретации социализации как явления. Внутри процесса социализации предложено учитывать два вектора развития, каждый из которых может стать объектом преимущественного внимания в той или иной концепции: направление информации от общества, активность общества и трансформация общества в связи с включением в социальное целое новой «единицы», а также круг проблем, связанный со «встраиванием» обществом предложенной информации, включением норм существования общества в структуру мировоззрения личности. Своеобразные подходы к роли общества и личности ведут к формированию расходящихся концепций социализации.

Сторонники так называемой жесткой социализации, представители школы структурного функционализма (Т. Парсонс, Р. Мертон) определяют этот процесс как полную интеграцию личности в социальную систему. Здесь анализ социализации опирается на понятия «адаптация», «конформность», «равновесие». Их оппоненты, сторонники «нового гуманизма» социализацию видят как деятельность личности по развитию своих способностей и потенций на основе критического разбора предлагаемых обществом стереотипов. Соответственно, здесь успех социализации означает преодоление личностью тех элементов среды, которые мешают ее самореализации, «самоутверждению».

Однако если у Парсонса речь идет об определенном образом сориентированном воздействии среды, то в таких концепциях, как «критическая теория социализации» представителя Франкфуртской школы Ю. Хабермаса или в теории эмансипирующей социализации В. Орбана — происходит полная подмена понятий. Из системы воспитания делается попытка практически исключить социализацию, заменить ее самовоспитанием.

Разумеется, негуманно подчинять сугубо общественным интересам весь внутренний мир личности. Но, так или иначе, общество воздействует на человека, и это влияние нельзя не учитывать. Социализация и есть воздействие на личность среды, общества. Причем воздействие это хотя и недостаточно, но абсолютно необходимо для становления личности. Однако, отражаясь в гуманистической, или понимающей, социологии, процесс социализации меняет субъекта, практически устраняется общество, оно «лишается права» участвовать в воспитании человека. Выход изданного тупика обозначается при отказе от расширительной трактовки понятия «социализация», которая предполагала поглощение всех формирующих личность влияний. Общество играет огромную роль в воспитании личности, однако оно не является универсальным воспитателем, социализация не более атрибут системы воспитания, чем самовоспитание. Соответственно целый ряд идей, развитых под «вывеской» проблемы социализации, находит свое место в социологии воспитания в качестве подсистемы—теории самовоспитания. В эту подсистему, например, переходят такие теории, в которых анализируются внутренние механизмы усвоения человеком той или иной информации, роли, прежде традиционно рассматривавшиеся как часть теории социализации (теория самоидентификации, теория половой типизации, теория самокатегоризации и др.).

Среда оказывает социализирующее влияние через воздействие на человека многих социальных явлений, функций, субъектов, которые чаще

всего представлены группами — семья, этнос на той или иной стадии развития, класс или сословие, поколение. Одна из важнейших функций социализации — «одевание личности в ролевые одежды», без которых она осталась бы неопознанной, одинокой в обществе. Общение дифференцировано и в каждой социальной группа насыщено своеобразными символами. Желая быть понятым, чело век овладевает этими символами. Полноценная социализация предполагает как результат свободное владение личностью языками тех групп, общение в которых представляет для нее интерес.

Здесь социология воспитания вновь оказывается в центре конфликта между культурой и цивилизацией. Нет никаких сомнений, что социализация предполагает овладение личностью ролями, основанными на «безличной, внешней индивиду нормативности» (Р. Дарендорф). Однако социально значимые роли личности способны подавить, поглотить ее индивидуальность, «запереть» в клетке норм неповторимое, никем прежде не воспроизводимое своеобразие социокультурных проявлений личности. Поэтому как негуманная социализация рассматривается такое воздействие среды на человека, при котором неоправданно подавляется его активность, общественные функции навязываются вопреки склонностям, стремлениям индивида. При совершенствовании воспитания роль среды заключается в том, чтобы передавая, проводя общественные требования к индивиду, способствовать одновременно его самораскрытию, «вытягивать» его потенциальные возможности на уровень актуальных способностей.

Среда может быть более или менее плотной, может уплотняться или разрежаться. В соответствии с этим в каждом обществе складываются как общие, так и специфические элементы процесса социализации, вырабатывается определенный механизм оптимизации этого процесса. В одном обществе в целях совершенствования социализации ставится задача преодолеть «дистанцию», избыточно выраженное отчуждение общества от личности, в другом - наоборот, увеличить «свободную зону», отстраниться, не мешать человеку осознать собственную индивидуальность.

Социализация — процесс внутренне противоречивый уже в силу того, что объективно отражает противоречивость жизни общества. Но, признавая это, необходимо выявить приемлемый уровень противоречивости, который позволяет говорить о гуманной социализации. Оптимизация воспитания предполагает развитие в качестве субъекта социализации гражданского общества, в котором формируется механизм саморегуляции общения. Именно поэтому у гражданского общества складываются непростые отношения с системой внешнего регулирования, с системой власти, с

политическими структурами. В то же время сам субъект социализации в силу своей дифференцированности внутренне противоречив.

В интересах оптимизации воздействия среды на личность необходимо, с одной стороны, не абсолютизировать возможность регулирования этой сложной, многообразной системы общений, а с другой — не полагаться полностью на спонтанность, саморегуляцию процесса социализации. Общество формируется постепенно, также как гражданская самостоятельность его членов. Попытки полностью упразднить политический механизм регулирования могут вести лишь к разрушению существующих основ общения, к дезинтеграции среды как субъекта социализации.

Не отказываясь от услуг государственных структур в оптимизации общественного прогресса и развития личности, важно учитывать их конкретную роль, формы влияния на человека, анализировать и фиксировать изменения сущности государственного управления, не допускать манипулирования сознанием формирующейся личности. Манипуляция может осуществляться разными способами: могут быть «упразднены» те или иные факторы среды, социальные субъекты, может быть осуществлен отсев информации, поступающей от общества личности, — главным образом с помощью средств массовой коммуникации. Последний способ легален и наиболее употребим в современном мире, с его помощью реальный облик общества может быть изменен как в лучшую, так и в худшую сторону и в таком виде подан личности. Среда, воспринимаемая личностью в обработанном пропагандой виде, может вызвать ассоциации с мечтой или кошмаром. Пропаганда видоизменяет среду в глазах человека, как бы ставит фильтр между обществом и отражающей его личностью.

Поскольку пропаганда является целенаправленным переформированием среды, ее влияние на социализацию допустимо лишь в ограниченной степени. Оно предусматривает частичную «корректировку поведения» среды в отношении индивида.

Оптимизация процесса социализации начинается с преодоления деформации основного принципа общения — принципа неравенства-равенства. При этом гуманизация социализации предполагает сокращение регулирующего воздействия государства и других политических субъектов. Это ведет к высвобождению саморегулируемого процесса развития гражданского общества из-под навязчивого политического, идеологического влияния, к изменению внутренней логики развития всех социальных групп, а соответственно и представлений личности о своей роли в каждой из них — в

семье, в группе единомышленников, сверстников, соучеников или сотрудников и т. д.

Наряду с малыми социальными группами в социализации участвуют и большие социальные группы — нация, поколение, класс и др. И здесь смещение в соотношении принципов неравенства и равенства ведет к дегуманизации среды, оказывающей на человека социализирующее воздействие. Углубление неравенства и разобщенности не только между индивидами, но и между социальными группами в современном российском обществе — обособление поколений, групп, участвующих в воспроизводстве экономической жизни, и в особенности обострение межэтнических отношений — является наиболее острой проблемой, которую необходимо решать при совершенствовании социализации.

Не только общество, но и сама воспитываемая личность выступает как субъект воспитательной деятельности, субъект самовоспитания. В развитой форме способность целенаправленно корректировать саморазвитие полностью складывается лишь на этапе становления зрелой личности, но начинается она формироваться практически с рождения человека. «Самоформирование» (самовоспитание в широком смысле) включает осознанно-самовоспитательную деятельность как необходимую часть, постепенно обособливающуюся по мере углубления самопознания личности. При этом личность последовательно подключает, использует основные каналы самопознания: оценки, мнения других людей (функционирование этого канала детально проанализировано в теории «зеркального Я» Ч. Кули, Дж. Мида); социальное сравнение; самооценку. Последняя предполагает уже достаточно высокую дифференциацию процесса саморазвития, преодоления его полной спонтанности.

Характер отношения личности к действительности непосредственно связан с проблемой сбалансированности в нем центробежных и центростремительных сил, с взаимодействием мотивов свободы и ответственности при выборе поступка.

Тяга к свободе рассматривается как стремление личности как относительно самостоятельного социального субъекта к расширению зоны независимости от социальных связей. Это стремление, олицетворяющее в личности силу индивидуальности, соперничает с потребностью личности сохранить общество как систему, в которой только она может самореализоваться.

Проблема соотношения свободы и ответственности как путей и целей самовоспитания не имеет окончательного решения. Она пронизывает поиски

мировоззренческих принципов и путей самореализации на каждом из этапов развития личности.

Выделяются две основные формы самовоспитания: самообучение, направленное на преодоление собственного невежества, и систематизация добытых личностью знаний, соизмерение их, выработка на этой основе меры, нормы, с помощью которой из суммы знаний образуется система представлений о мире — мировоззрение.

Оптимизация самовоспитания — процесс установления баланса между двумя основными объективными тенденциями: саморазвитием личности как непрерывным «выходом за пределы самого себя» (Л. С. Рубинштейн) и саморазвитием «в пределах» собственной индивидуальности (гуманистическая теория А. Маслоу и др.). Конечно, этот баланс может быть различным, зависит от глубины развитости обеих сторон противоречия. Как социально значимые, так и индивидуально значимые цели и ценности личности могут быть разными, по-разному проявляться — от поверхностного конфликта до самых зрелых форм взаимодействия с социумом, распространяемых и на себя как его часть, как часть культуры. Продуманное, ответственное отношение к себе возникает на основе осознанной, целенаправленной деятельности по самовоспитанию.

Самореализация или самоосуществление, самоактуализация — это и цель, и результат процесса формирования личности и, одновременно, критерий его успешности. Однако и здесь в определении успешности процесса воспитания личности пространство интерпретаций едва ли не безгранично. Так, по словам Ж.-Ж. Руссо, кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот и воспитан лучше всех. Вероятно, как приемников воспитания можно рассматривать современных авторов концепции «воспитания жизнеспособных поколений» (направленность на выносливость, на отстаивание себя ради выживания).

С другой стороны, И. А. Бердяев подчеркивал, что человек исчезает в самоутверждении, в самодовольстве, а потому «жертва есть путь реализации личности». Это последнее видение еще недавно если не полностью исключалось из пространства социологического сознания, то допускалось в него как некая религиозно-философская мифологема. За ней признавалась (более или менее) функция создания «одушевляющего антуража», «рамки социальных приличий», которыми назойливые фундаменталисты от морали пытаются ограничить «нормальных» людей, «естественно» стремящихся к индивидуальному успеху. Однако в начале XXI века в социологии все чаще, а особенно ярко и доказательно — в работах наиболее цитируемого современного социолога. Баумана выстраивается рациональное обоснование

необходимости — для выживания человечества, для глобального самосохранения социальной жизни — перехода личности от самореализации «рядом» (с другими людьми) к самореализации «для» (других людей), т. е. преодоления отчуждения процессов самоосуществления отдельного человека и воспроизводства социальной жизни в целом. Это доказательство опирается на и прежде имевший место, но лишь сегодня становящийся все более очевидным факт ограниченности — прежде всего экологической — пространства индивидуальной самореализации. Внутри этого пространства для человека открываются безграничные возможности жизни для других людей, предполагающей собственный духовный рост, роскошь глубокого человеческого общения. Однако путь внутрь него сопряжен с огромными трудностями индивидуально- и социально-психологического характера.

Сегодня призыв: «Заработай миллион — обмани мир» — воспринимается гораздо спокойнее и радостнее, чем призыв: «Живи для других». Последний скорее вызывает ассоциации с рудиментами общественного сознания тоталитарных эпох или самооправданием неуспешных, бесталанных — тех, кто не «не хочет», а не может «обмануть мир». В «споре» между ориентациями самореализации человека 1) на общий, общественный успех, на участие в том, что могло бы быть определено как «общее дело» и 2) на индивидуальную успешность — последняя функционирует как доминирующая. И в формировании такой ситуации в общественном сознании вполне заметную стимулирующую роль сыграла социология. Речь здесь идет, прежде всего, о социологическом анализе мотиваций деятельности, поведения личности, который привел к оформлению теории социального обмена. В соответствии с данной теорией люди вступают в социальные отношения из корысти — потому что ожидают вознаграждения, и поддерживают их постольку, поскольку получают то, к чему стремятся. В качестве вознаграждения могут выступать социальное одобрение, уважение, статус, а также практическая помощь. В этом качестве может выступать и, например, загробная жизнь, ради обеспечения себе которой люди вступают в отношения с Богом. С особым интересом рассматриваются случаи, в которых отношения в процессе взаимодействия не равны. В этих случаях, как показывает теория обмена, человек, обладающий средствами для удовлетворения потребностей других людей, использует их для приобретения власти — при наличии специально доопределяемых условий (если нуждающиеся не смогут получить их из другого источника, или силой, или не перестанут рассматривать их как необходимые). Теория обмена действительно технологична, она многое может подсказать — и подсказывает — стремящейся к успеху личности.

Однако она одновременно и не позволяет личности видеть, рассматривать как значимые какие-либо иные, кроме своемерных, эгоистических ориентиров, целей и ценностей.

Теория обмена является своеобразной гибридизацией социологии и психологии, приводящей к сужению до масштаба индивида или малой группы (Дж. К. Хоманс) горизонта видения социальной жизни и принципов ее воспроизводства.

Принципиально иное, противостоящее апологии самодостаточного, социально безразличного прагматичного эгоизма видение «феномена человека» оформляется в теории ноосферы. Один из ее создателей П. Тейяр-де-Шарден подчеркивал, что для того, чтобы быть полностью самим собой, человеку надо идти к другому. Социальная жизнь возникает в духовном взаимодействии, в синтезе, но не любом синтезе, а синтезе «центров», душ или устойчивых внутренних образований, обеспечивающих собранность, целостность, устойчивость личности, ее тождественность себе во всех социальных перипетиях, — синтезе глубинных «я». Такое видение сущности самореализации личности приводит к постановке задачи развития синтеза, накопления энергии социальной жизни как силы «межцентровых» взаимодействий. Конечно, решение такой задачи куда труднее, чем выработка технологии оптимизации деятельности личности, направленной на ее индивидуальный успех. Но развитие столь сложной формы жизни, как социальная, и не может быть простым.

Наконец, о роли института педагогики в системе воспитания. Педагог осуществляет функцию «диспетчера» во взаимодействии личности и общества как субъектов соответственно самовоспитания и социализации. При определении содержания педагогического труда мы исходим из того, что педагог — это человек, занимающийся воспитательной деятельностью, чтобы не допустить или преодолеть конфликты между социальными и индивидуальными целями формирования личности.

Порожденная общественными потребностями, профессия педагога обретает относительную независимость от тех требований, которые не отвечают критерию гуманности, идут вразрез с актуальными или потенциальными потребностями личности. Педагогика непосредственно и глубоко связана с социализацией и самовоспитанием, но не является ни тем, ни другим. Ее главная функция — соблюсти меру влияния на становление личности стремления человека к самостоятельности, с одной стороны, и социального заказа — с другой.

Учитывая недавний опыт функционирования педагогической системы в нашей стране, особенно важно исходить из признания того, что и до

социализации каждый человек специфичен, хотя, разумеется, без воздействия общества он никогда не может развиваться в личность. А поскольку общественно-значимые и индивидуально-значимые черты личности опосредуют друг друга, постольку и индивидуальность без социализации не превращается даже в «вещь в себе», остается вся в сфере нереализованного возможного.

Совершенствование педагогического воздействия на личность предполагает своеобразие человека, определяемое его исходными биосоциальными характеристиками. Педагогу нельзя абстрагироваться от учета влияния фактора половой принадлежности человека на логику и структуру самореализации; влияния на взаимодействие эмоционального и интеллектуального развития личности двух подходов к миру — от веры и от сомнения; влияния на становление волевых качеств воспитуемого стиля, особенностей его взаимодействия с педагогом как с представителем иного поколения. Данные факторы являются ключевыми, позволяют выстраивать систему анализа деятельности педагога, систему его подготовки.

Сегодня в России новая программа педагогической деятельности формируется в поле разрешения следующих основных противоречий: «омассовление» образования, его доступность и элитарность; традиционное и инновационное, творческое обучение; соотношение национальных моделей педагогики и приобщение к мировому опыту; информирование и развитие нравственных, мировоззренческих основ личности; множественность форм, методов образования и необходимость их стандартизации; специализация и интеграция системы образования; непрерывность и своеобразие педагогического воздействия на каждой стадии развития личности; самоуправление и «распределенное управление» педагогической подсистемы системы воспитания.

Каждое из этих противоречий — сложная самостоятельная проблема, требующая творческого осмысления, поиска нетрадиционных новаторских подходов к решению, огромное поле деятельности для всех, кто занимается воспитанием.

Образование можно рассматривать как один из механизмов выделения и закрепления социальных групп как элементов социальной структуры. Оно не дает гарантии жизненного успеха, но увеличивает шансы индивида в современном обществе. Ввиду заметных различий в образовательных достижениях и неодинаковых запросов к образованию закономерен вопрос о природе и механизмах социального неравенства в образовании.

В античности уже сложились представления о роли образования в социальной дифференциации. В общем виде они сводятся к двум

теоретическим схемам: 1) образование организационно укрепляет систему социального неравенства (Платон); 2) образование выступает фактором сглаживания социальных различий (Аристотель). Идеи античных философов были дополнены и развиты европейскими мыслителями Нового Времени и эпохи Просвещения. Джон Локк видел в образовании средство формирования культурного контекста, призванного закреплять социально-экономическое расслоение людей. Французские просветители (К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо) рассматривали его как механизм морального воспитания людей разного социального происхождения и их интеграции в обществе. Взгляд на образование как инструмент социальной справедливости особенно характерен для социалистического движения. По убеждению теоретиков утопического социализма (А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн), грядущему социалистическому строю присущ идеал всеобщего образования.

Два отмеченные выше подхода в рассмотрении связи образования и социального неравенства получили более детальное развитие в функционализме и критической социологии.

Спенсер и Дюркгейм первыми из функционалистов высказали идею об образовании как факторе социальной интеграции общества. На уровне социальной системы образование поддерживает солидарность членов общества. На индивидуальном уровне оно формирует человека как социальное существо, развивая в нем качества, необходимые для жизни в обществе. Социализация молодежи идет через выполнение имеющихся в учреждениях образования правил (единое расписание, учебные домашние задания, правила поведения в классе и т. п.).

Другой подход опирается на работы Маркса, в которых образование раскрывалось с точки зрения социальной и классовой сущности: выполняя определенные функции в обществе, оно своеобразно удовлетворяет интересы социальных классов. В антагонистическом обществе образование закрепляет социальное неравенство классов, носит несправедливо селективный характер, не связанный со способностями индивидов. Интегративная функция образования проявится полно лишь тогда, когда социальная структура общества утратит социально-конфликтный характер, а это, в свою очередь, связано с изменением общественной формы собственности как основы экономической жизни общества.

Хотя влияние марксизма как социальной теории и политической идеологии во второй половине XX столетия пошло на спад, в социологии развились сильные традиции, опирающиеся на социально-философское наследие Маркса. В современных теориях конфликта (например, теории С. Боулза и Г. Гинтиса) его элементы используются для раскрытия взаимосвязи

между социальными интересами доминантных групп и образовательной политикой буржуазного государства.

Изучение взаимосвязи образования и социальной структуры направлено и на механизмы социального расслоения индивидов в системе образования. К таким механизмам относятся:

1. разведение учащихся по разным образовательным потокам;
2. коммерциализация в образовании и социально-экономическая селекция;
3. специфические отношения педагогов к учащимся из разных социальных групп;
4. региональные и территориальные различия в системе образования;
5. структура семьи;
6. ценностное отношение родителей к учебе своих детей;
7. развитие языковых способностей учащихся.

Охарактеризуем эти механизмы подробнее.

Разведение учащихся по разным образовательным потокам по итогам тестов и успеваемости получило в зарубежной социологии название трэкинга (tracking). Образцы подобного деления варьируют от углубленного изучения каких-то определенных предметов, до формирования в одном учебном классе (группе) подгрупп из учащихся с различной успеваемостью. Но поскольку социально-культурный контекст тестов формируется учителями, относящимися к среднему классу, постольку учащиеся — выходцы из среднего и высшего класса лучше справляются с тестами. Типичная социальная особенность трэкинга — преобладание среди успевающих учеников (студентов) выходцев семей, более богатых в экономическом или культурном отношении. Меритократический характер трэкинга превращает образование в гонку за высокими оценками, не обязательно ведущую к развитию способностей учащегося, и потому подвергается жесткой критике.

Коммерциализация в образовании и социально-экономическая селекция, выражающиеся в системе платных услуг, ведут к расслоению людей в сфере образовательных возможностей и закрытому воспроизводству отдельных профессиональных групп, к формированию системы элитарного образования. В России эта ситуация проявляется в сильной связи между социальным составом, статусом семей учащихся и типом учебного заведения. Формируется особый круг престижных образовательных учреждений, доступ в которые в значительной степени обусловлен экономическими ресурсами семьи. Кроме того, у детей менеджеров и специалистов отмечена более устойчивая ориентация на получение высшего образования, чем у детей из семей рабочих.

Специфические отношения педагогов к учащимся из разных социальных групп. Данные зарубежных исследований свидетельствуют, что большинство учителей школ и преподавателей колледжей и университетов принадлежат к среднему классу. Это может вести к необъективной оценке учащихся из разных социальных групп, учитывающей скорее манеры поведения и, в конечном счете, к делению учеников на «хороших» и «плохих». По данным российских исследований, в учебных взаимодействиях большинство преподавателей, информированных о социально-профессиональном статусе родителей отдельного учащегося, учитывают этот статус в оценивании способностей последнего.

Региональные и территориальные различия в системе образования. Ученые обращают особое внимание на концентрацию образовательных учреждений в городской местности и их функционирование в разных типах сообществ: в малых городах, престижных или неблагополучных городских кварталах, в сельской местности. Школьная политика в этих сообществах по-разному способствует развитию процесса неравенства образовательных шансов их жителей. Так, по данным российских исследователей, «... угрожающими темпами растет число молодежи, не получающей среднего образования на селе: если в 1994 г. всего 6% сельскохозяйственных рабочих имели начальное и неполное среднее образование, то к 1997 г. они составили половину всех занятых».

Структура семьи и ее размер обуславливают положение ребенка в семье и модели его личностных взаимодействий и, значит, объем и содержание процессов его социализации. Зарубежные социологи выявили зависимость между структурой семьи и школьными успехами детей и предложили модель «слияния» эффектов размера семьи, порядка рождения детей и уровня их умственных способностей. Согласно этой модели, успеваемость была выше (1) у выходцев из небольших семей; (2) у детей, родившихся ранее, чем среди рожденных позднее; (3) у детей из полных семей, чем у детей из неполных семей. Отечественные исследования отчасти подтвердили эту закономерность.

Ценностное отношение родителей из разных социальных слоев к учебе своих детей оказывает сильное влияние на школьные успехи последних. Чем выше ожидания родителей в отношении учебных успехов ребенка, тем лучше его успеваемость. Отсутствие родительского интереса коррелирует с низкой успеваемостью детей. Нагляднее эта закономерность прослеживается в нижних слоях социальной структуры. В отечественной социологии также отмечалось влияние климата семьи на формирование и развитие у учащихся потребности в образовании.

Развитие языковых способностей учащихся также обуславливает учебные успехи. Зарубежные социологи, следуя концепции Б. Бернштейна, выделяют устойчивые отличия в языке школьников из низших и средних социальных слоев. Дети из разных социальных слоев по-разному выражают словами свои чувства, мотивы и намерения, знания и опыт, что неизбежно отражается на учебных оценках и успеваемости.

Выше рассмотрены лишь основные концепции и механизмы социальной селекции учащихся в системе образования. С гуманистической точки зрения вызывает тревогу тот факт, что равенство шансов отдельных социальных групп в образовании утрачивается уже в начале их образовательной траектории. Социальные группы имеют разные стартовые возможности, могут преследовать разные цели и иногда негативно относиться к образованию. Вопреки распространению образования социально-слоевое неравенство в нем не преодолено. Знание механизмов неравенства поможет адекватно понимать современные процессы в образовании, уточнить исследовательские подходы и образовательную политику.

Образование не только обеспечивает гомогенность в обществе, но и готовит индивидов к разным социальным ролям. Различные социальные группы нередко стремятся к контролю над процессами социализации и даже созданию собственных систем образования. Элита, обладая относительно более развитым социальным самосознанием и значительными ресурсами, формирует механизмы собственного воспроизводства и способствует тем самым сохранению своих позиций в обществе.

Связь элит и образования проявляется в наличии элитного образования (открытой системы подготовки интеллектуальных элит) и элитарного образования (системы воспроизводства элит как относительно закрытых социальных групп). Проблема этих двух видов образования обретает особую актуальность, когда государство утрачивает роль единственного субъекта образовательной политики. Внимание к ней в социологии обусловлено многовековой историей самого элитарного образования и обостренным восприятием неравенства в образовании.

Социальная селекция есть и внутри массового образования, но в элитарном и элитном образовании действует особое «сито». Для элитарного образования таким ситом служит высокий социально-экономический статус семьи, для элитного образования — объективированный критерий интеллектуального развития (в терминологии Бурдье — обналиченный культурный капитал).

Собственные модели социализации элиты, в сравнении с другими слоями социальной структуры общества, отличаются большим прагматизмом. Представители элит имеют более четкое видение этапов карьеры своих детей и роли образования в этом процессе. Социальный заказ элиты к системе образования сфокусирован, не размыт и, как правило, подкрепляется наличными ресурсами.

Отмечаемая особенность по-иному выстраивает всю систему взаимоотношений потребителя (заказчика) и производителя социальных (в данном случае образовательных) услуг. Большое значение придается различным формам социального контроля, на разных уровнях принимающего вид организационно оформленных структур (например, на уровне образовательного учреждения — создание попечительских советов, на уровне муниципальной системы образования — создание различных комиссий, общественных советов, ассоциаций учебных заведений и т. д.).

Поведении элит в сфере образования обнаруживает две основные стратегии: (а) использование государственной системы образования (через развитие сети специальных вузов, школ, классов, закрытых для массовых слоев) и (б) создание сети платных учреждений, ставящих имущественный барьер для аутсайдеров. Результат отбора — однородная социальная и (или) высокоинтеллектуальная среда, дающая лучшие условия социализации.

Если следовать логике, предложенной А. Простом, то в развитии элитарного образования в современной России можно выделить две основные модели:

- модель большого города с концентрированной и структурированной элитой (выделением элиты властной, хозяйственной, культурной, военной и т. п.),
- модель среднего города со смешанными элитными слоями.

В первой модели возникает превышение спроса над предложением и создается разветвленная сеть образовательных учреждений, обслуживающих элиту в различных видах и уровнях образования. Во второй модели предложение превышает спрос, и элита привлекается образованием более высокого качества и эксклюзивными услугами, предполагающими наличие имущественного барьера. Такой барьер, отсекая массовые слои, обладает особой привлекательностью для элиты. В итоге возникают элитарные образовательные учреждения (с высокой концентрацией элиты).

Большинство элитарных образовательных учреждений относится к частному сектору, но в условиях социально-экономической дифференциации городского пространства государственные

(муниципальные) школы в богатых кварталах тоже могут приобретать элитарный характер.

Элита как доминирующая социальная группа заинтересована в том, чтобы передать и сохранить высокие статусные позиции для своих детей с помощью средств образования, вооружить их навыками лидерства в политическом, экономическом, административном, культурном пространстве. Это и предопределяет характер того социального заказа, который предъявляет элита к системе образования на разных ее ступенях — дошкольной, начальной, средней и высшей (профессиональной), а также к ее разным секторам — государственному и частному.

Личностное развитие ребенка — главная задача дошкольного и начального школьного образования при реализации заказа элиты. Оно может осуществляться и вне формальных структур, в семейной обстановке под контролем высококвалифицированных наставников (гувернеров). Наглядным примером тому была система воспитания в дворянских семьях в XVIII-XIX вв. В современной России есть элитарные детские сады, независимые или в связке «детсад-школа», высокая плата за посещение которых или особая ведомственная принадлежность диктует социальный состав их пользователей. Характер педагогических целей и технологий в таких учреждениях, говорит о наличии культурного соглашения между родителями и воспитателями. Уже в семье ребенок усваивает нормы и правила, активно строя на них свое поведение и соотнося его с обычаями своего окружения. А детсад или начальная школа, организуя вторичную социализацию, стремится органично вписаться в эти нормы, правила и обычаи, основываясь на заказе от элиты, в противном случае образовательное учреждение теряет состоятельную клиентуру.

На ступени среднего общего образования сохраняется преемственность в социальном заказе элиты. Но наряду с личностным развитием возникают и новые акценты, связанные с новым возрастным периодом социализации: воспитание характера (понимаемое широко, как целостное личностное основание) и чувства исключительности (групповой и индивидуальной). К новым задачам на этой ступени относится углубленная предметная подготовка по направлениям, обеспечивающим преемственность и гарантию попадания в престижные программы высшего образования.

Высшее элитарное образование — промежуточный финиш на пути личностного и профессионального становления. Оно призвано обеспечить получение высокой профессиональной квалификации в традиционно престижных направлениях и наиболее прямое попадание в те профессионально-квалификационные слои, которым принадлежит контроль

и лидерство в политическом, экономическом и культурном пространстве общества.

Отечественные исследования обнаруживают прямую ориентацию элитарной школы на престижный вуз (российский или зарубежный), выбор которого определяется статусом и потенциалом его диплома. Такая стратегия характерна для модели крупного города. В рамках модели среднего города элитарная школа ориентирует учащихся на выбор престижной специальности в региональном университете, хотя такая стратегия менее устойчива, связана с колебаниями рынка труда и требует привлечения личных связей.

Если в условиях закрытого общества, разделенного жесткими социальными перегородками, элитарное образование было явно сословным, то в обществе индустриального типа оно переходит в более скрытые формы, не меняя своей социальной сути.

Некоторые социологи говорят о распаде системы элитарного образования на том основании, что высшее образование получило широкое распространение в ответ на требование равные возможностей для групп меньшинств и низших классов. Правильнее, на наш взгляд, говорить о процессе рекрутирования национальных элит на более широкой социальной базе. Стратегии элит в образовании стали более гибкими и завуалированными, а система элитарного образования утратила свою организационную стройность и четкость, хотя сохраняются отдельные бастионы элитарного образования — вроде Оксфорда и Кембриджа в Великобритании или МГИМО в России. Исследования доказали, что даже всеобщность образования любых уровней не лишает детей из высших социальных классов преимуществ в сфере образования.

Элиты и система массового образования.

В силу осуществляемых функций и занимаемых ведущих позиций в обществе, элиты не только создают для себя определенную образовательную систему и особую образовательную среду, но и оказывают влияние на массовую систему образования. Разрабатывая общественную идеологию и обосновывая образовательную политику государства, элита задает ценностные и целевые ориентиры для массовой школы. Культивируемый в массовой системе образования дух конкуренции и соперничества усиливает селективный аспект деятельности массовой школы. Это придает ей роль механизма отбора одаренных индивидов, достойных последующего включения в элиту. Характерно, что, действуя таким образом, представители интересов элиты приводят обоснования и доказательства необходимости этой системы отбора с точки зрения общественной справедливости (например, известная теория «меритократии», тиражирующая цепочку

«личное усилие — лучшее образование — хорошая работа — материальный достаток — социальный успех — общественное уважение»). Но при этом забывается, что дети из семей, принадлежащих к элитным кругам, выведены за рамки этой системы конкурентного отбора и имеют заранее лучший старт.

Влияние элит может иметь дисфункциональные последствия для системы образования, в частности, для высшего образования на уровне региона или страны. Как элемент профессиональной подготовки структура высшего образования в плане реестра специальностей во многом должна определяться потребностями рынка и востребованностью профессий и специальностей местным рынком труда. Но действия элиты при выборе программ высшего образования воспринимаются во многом как призыв «действуй как я». Это и приводит к ажиотажному, конъюнктурному, а не экономически обоснованному спросу на некоторые специальности. Отмеченный спрос, подкрепленный политикой образовательных бюрократий, чутко реагирует на запрос элит, и в итоге происходит перенасыщение рынка труда специалистами определенных профилей, глубокие деформации ценностной среды и образа жизни в сфере образования. На карьеры детей элиты эта ситуация не оказывает серьезного влияния, так как их профессиональное становление подкреплено внеобразовательными ресурсами. Для неэлитных групп рынок труда в лучшем случае представит малоперспективные массовые работы в качестве «белых воротничков».

В России с 1990-х годов идет формирование системы элитарного образования. Этот процесс отличается особой активностью в крупных городах. Возникают не только отдельные учреждения, но также их ассоциации. Но социологическое изучение элитарного образования в нашей стране начато сравнительно недавно, и оно заслуживает активного развития.