



Московский  
педагогический  
государственный  
университет

И. М. Лоскутова

**СТРАТЕГИИ СНИЖЕНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ РИСКОВЕННОСТИ  
РОССИЙСКОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОСТРАНСТВА**

**НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ  
СРЕДНЕГО  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Москва 2016

**Ирина Мироновна Лоскутова**  
**Стратегии снижения**  
**социальной рискогенности**  
**российского образовательного**  
**пространства (на примере**  
**организаций среднего**  
**общего образования)**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=28325767](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28325767)*

*Стратегии снижения социальной рискогенности российского образовательного пространства (на примере организаций среднего общего образования) : Монография / И. М. Лоскутова. : МПГУ;*

*Москва ; 2016*

*ISBN 978-5-4263-0245-7*

### **Аннотация**

Основным предметом исследовательского внимания в предлагаемой монографии является образовательное пространство как особая социальная структура взаимодействий, определяющая социальные практики и представления агентов этого пространства. Фокус внимания автора сосредотачивается

на свойствах образовательного пространства и его влияния на остальное социальное пространство. В работе показано, что многие социальные проблемы современного общества проецируются на образовательное пространство. Образование является важным каналом восходящей социальной мобильности. Равные шансы доступа к качественному образованию могут смягчить проблемы социального неравенства и снизить социальную напряженность. И наоборот, перекрытие этих каналов «перегревает» социальное пространство, повышая уровень его энтропии, уровень недовольства существующим порядком вещей, что может привести к разрушению существующей социальной структуры.

Теоретические выводы работы подкреплены данными социологических исследований, проведенных лично автором, и вторичным анализом исследований, выполненных известными социологическими центрами.

Монография может быть интересна социологам, педагогам, а также всем тем, кто изучает теоретические и эмпирические аспекты процесса образования.

# Содержание

Введение	7
1. Эволюция образовательного пространства	21
2. Образовательное пространство и сословная дифференциация	58
3. Накопление человеческого капитала в образовательном пространстве	100
4. Вальдорфские школы в российском образовательном пространстве	129
5. Сравнительные социологические исследования средних школ образовательного пространства г. Москвы	167
Литература	181
Приложения	188
Приложение 1	188
Приложение 2	196

**Ирина Лоскутова**  
**Стратегии снижения**  
**социальной рискогенности**  
**российского**  
**образовательного**  
**пространства (на примере**  
**организаций среднего**  
**общего образования)**

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский педагогический государственный университет»



**Рецензенты:**

**С. А. Павлова**, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и управления народным хозяйством НАЧОУ ВПО СГА

**Ю. С. Коноплин**, доктор политических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и специальной социологии МПГУ

# Введение

Образование часто интерпретируют как канал социальной мобильности и ресурс для достижения социального равенства. Однако оно может также выступать механизмом закрепления и воспроизводства социального неравенства и вместо того, чтобы открывать доступ к определенным позициям в социальном пространстве, зачастую его ограничивает. Подходы к образованию как к инструменту выстраивания социальных «перегородок» предполагают анализ образования не только и не столько как социального института, транслирующего некоторый набор дисциплинарных знаний, необходимых для освоения той или иной профессии, но, прежде всего, как способа структурирования социального пространства, конструирования и воспроизводства социальных позиций. В социологическом дискурсе разработаны несколько исследовательских стратегий, которые позволяют исследовать образование под этим углом зрения.

Наиболее радикально этот подход сформулирован в концепции символического господства, осуществляемого со стороны доминирующей модели культуры, проводником которой является общеобразовательная школа и образовательное пространство в целом. Самыми заметными представителями такого подхода в социологии являются П. Бурдьё, Ж. К. Пассарон, И. Иллич, М. Фуко. Конструирование системы со-

циальных связей в образовательном пространстве, в соответствии с концепцией символического господства, детерминирована структурой отношений между классами. «Социальные условия приводят к тому, что передача власти, привилегий теперь, более чем когда-либо в другом обществе, должна происходить обходными путями через легитимизацию образовательной системой. Социальные условия не позволяют педагогическому насилию как в былые времена открыто проявлять свою истинную природу. Именно этими условиями объясняется истина педагогического воздействия, в какой бы форме (более или менее грубой) оно не происходило»<sup>1</sup>.

Содержание передаваемого в процессе обучения сообщения и институционализированные способы его передачи были объективно адаптированы к конкретному социальному слою, определенному по его социальному составу, но и небольшому по своей численности. Система образования, основанная на педагогике традиционного типа, может выполнять свои функции обучения лишь до тех пор, пока она обращается к учащимся, обладающим языковым и культурным капиталом, который она предполагает и поощряет, но никогда открыто не требует и не передает его методически. Следовательно, для такой образовательной системы настоящим испытанием становится не столько численность, сколь-

---

<sup>1</sup> Бурдьё П., Пассарон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. -М.: Просвещение, 2007. – С. 19.



ко социальное качество ее контингента<sup>2</sup>.

Отсюда следует предположение о том, что образовательные институты задают определенный набор познавательных схем, понятий, конструкторов восприятия и интерпретации социальной реальности. Индивидуальность не является независимой, она зависима и конструируема, а потому контролируема<sup>3</sup>.

Можно сделать вывод, что, по мнению сторонников концепции символического насилия, хорошему успевающим и послушным ученикам – будущим законопослушным и поддерживающим социальные нормы гражданам, поскольку они «социально предрасположены к усвоению диспозиций, которых от них требует институция, т. е. позитивно относятся к ее основополагающим ценностям, требуемому ею стилю человека. Точнее говоря, они предрасположены к чувству абсолютного подчинения, фундаментальному уважению к тому, что негласно предопределяется социальным порядком»<sup>4</sup>. Другими словами, дисциплина и требование послушания, которые являются основой школьного обучения, формируют в учениках склонность и навыки конформного поведения, т. е. учат позитивно относиться к социальным нормам, не стре-

---

<sup>2</sup> Бурдьё П., Пассарон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М.: Просвещение, 2007. – С. 110.

<sup>3</sup> Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. – М., 2002.

<sup>4</sup> Бурдьё И. Университетская докса // Socio-Logos'96. – М., 1996. – С. 31.

миться к их отвержению или реформированию. В образовательном пространстве формируются позитивные установки для того, чтобы принимать общество таким, какое оно есть.

Иначе говоря, образовательное пространство не только обеспечивает подготовку учащегося к определенному виду деятельности, оно оказывает влияние на его положение в социальном пространстве. В жизни многих людей образование способствует продвижению вверх по социальной лестнице. Следовательно, образование одновременно имеет практическое и символическое значение. Люди используют свои знания для достижения жизненных целей. Диплом о высшем образовании становится символом социального статуса, и в этом находит отражение латентный, символический аспект образования.

Проблему влияния образования на социальное пространство отразил также в своих работах Рэндалл Коллинз. Он утверждал, что в современном обществе образование стало одним из главных факторов системы стратификации. Опираясь на его труды, можно утверждать, что расширение образовательного пространства обусловлено не только потребностью в квалифицированных специалистах, а скорее борьбой различных социальных групп за овладение богатством, властью и престижем<sup>5</sup>. Динамика этой борьбы носит особый

---

<sup>5</sup> Collins R. Functional and conflict theories of education. *American Sociological Review*. 1971, 36, 1002–1019; Он же. Where are educational requirements for employment highest? *Sociology of Education*. 1974, 47, 419–442.

характер. Различные привилегированные группы, например экономисты и юристы, стараются укрепить свое положение в обществе. Они поддерживают выходцев из своей среды и создают препятствия для других. Поэтому борьба по поводу требований к уровню образования в действительности обусловлена конфликтами между социальными группами, имеющими высокое положение в социальном пространстве, и более низкими группами, которые стремятся получить доступ к социальным ресурсам. Как следствие таких отношений возникает объективное противоречие, при этом привилегированные группы настаивают на соответствии «стандартам», а подчиненные группы требуют «доступа» к общественным благам. Это приводит к чрезмерному расширению образовательного пространства, которое лишь в незначительной мере соответствует реальным потребностям общества. Неоправданное расширение образовательного пространства при одновременном повышении барьеров при занятии престижных социальных позиций имеет неоднозначные последствия. Ценность дипломов об образовании подобна ценности денег. Чем больше их находится в обращении, тем меньше их стоимость. Из-за инфляции образовательной валюты ее ценность падает<sup>6</sup>. Иначе можно сказать, что человеческий капитал, полученный в ходе образования, обесценивается.

---

<sup>6</sup> Коллинз Р. Четыре социологических традиции. – М: Издат. дом «Территория будущего», 2009.-С. 156–159.

Развитие концепции социальной борьбы, в которую вовлечено образовательное пространство, мы можем обнаружить в трудах И. Иллича. Его исследовательская стратегия проистекает из современной интерпретации власти и, в частности, власти образования как совокупности методов скрытого воздействия на сознание индивидов посредством навязывания им определенных видов дискурса, т. е. способов мышления и выражения. Концепция И. Иллича не только содержит бескомпромиссную критику современной системы образования, но и дает альтернативное видение современного образовательного пространства. В своем широко известном труде «Освобождение от школ» Иллич отказывает им в праве на монополию в деле образования. Подчеркнем, Иллич не призывает к закрытию школ, но призывает к расширению возможностей получения альтернативного образования. Всеобщее образование посредством школьного обучения, по мнению И. Иллича, – недостижимая цель. «И тут не помогут ни образовательные учреждения, построенные по типу существующих школ, ни изменения отношения учителей к учащимся, ни стремительный рост числа компьютеров и обучающих программ (как в классах, так и дома), ни, наконец, попытки охватить педагогическим влиянием всю жизнь учащихся. Нынешние поиски все новых и новых каналов для обучения надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив, т. е. создания образовательных сетей, значительно расширяющих возможности человека в

наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним»<sup>7</sup>.

Следуя концепции Иллича, образовательные методики в том виде, в каком они существуют сегодня, содержат в себе некую «скрытую программу», направленную на выработку «пассивного потребления», т. е. некритического восприятия социального порядка. Социальный строй, в своей основе, – строй гносеологический, и познавательные модели, посредством которых мы осознаем, интерпретируем свой мир, представляют собой социально моделируемые конструкты. По мнению Иллича, принуждение государства осуществляется не только по отношению к преступникам и сумасшедшим, не только там, где реализуется «видимая» власть, активное управляющее вмешательство или открытое насилие. Оно влияет на всех нас мириадами мельчайших и невидимых способов всякий раз, когда мы понимаем и строим социальный мир посредством категорий, вложенных в нас через наше государственное образование. Школа – вот самый мощный проводник и слуга государства»<sup>8</sup>. Образование через формирование когнитивных моделей понимания и восприятия способствует поддержанию наличного распределения властных полномочий и социального порядка, структурирует социальное пространство, способствует сохранению

---

<sup>7</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты работ разных лет). – М.: Просвещение, 2006. – С. 19.

<sup>8</sup> Там же.

существующей иерархии позиций, воспроизводит существующую систему социального доминирования. Критика существующих структур неэффективна и ограничена (поскольку осуществляется в рамках тех же понятийных структур, навязанных властью, – власть порождает познающего, способности познания и само познаваемое, т. е. порождает то, что индивид противопоставляет власти), а их реформация в принципе невозможна. Образование – механизм генерирования власти, гарант общественного порядка, глубинное основание его закрепления и поддержания в исходном виде<sup>9</sup>.

Однако подход к преобразованию образовательного пространства сторонников концепции символического насилия в условиях современной России является слишком радикальным и опасным по своим социальным последствиям. Поэтому в качестве методологической основы нашего исследования мы выбрали подход П. Сорокина. Суть этого подхода заключается в том, что в нем образование рассматривается как социальное «сито», через которое просеиваются индивиды в зависимости от того, насколько успешна их деятельность на каждой из ступеней образования. Несколько первых образовательных ступеней являются обязательными для всех индивидов, так как они обеспечивают минимальным запасом знаний и навыков, необходимым для выживания и нормального приспособления к жизни в определенном обществе. После прохождения этих ступней обучения инди-

---

<sup>9</sup> См. Illich I. D. Deschooling Society. – Hannondsworth, 1973.

вид вправе выбирать свой дальнейший путь по выбору профессии либо места работы. Причем, как правило, чем сложнее и престижнее профессия, тем больше усилий требуется, чтобы ею овладеть. Чем дольше и успешнее учится человек, тем больше у него шансов занять желаемую социальную позицию.

Иными словами, образование является фактором социальной мобильности и достижения определенных позиций в социальном пространстве. Для тех, кто отсеивается на ранних этапах образовательного процесса, получение ряда специальностей и достижение высоких социальных позиций оказывается практически недоступным. И напротив, у тех, кто успешно проходит уровни образования, с каждой новой ступенью растут профессиональные и карьерные возможности, уровень и другие жизненные ресурсы.

Подобный подход прослеживается и в работах современных авторов. Так, Р. Будон разработана теория социальной дифференциации доступа к образованию. Она представлена в книге «Образование, возможность и социальное неравенство». В ней автором поставлен вопрос о том, как образовательное неравенство влияет на социальное. Анализ Будона основан на аналитической модели, описывающей взаимодействие образования и социальной стратификации. Полученные выводы состояли в том, что в современном обществе уменьшение неравенства в образовании не приводит к уменьшению неравенства в социальном пространстве. Повы-

шение общего уровня образования просто приводит к инфляции накопленного в ходе образования человеческого капитала<sup>10</sup>. В своей работе Будон рассмотрел, как люди принимают решение о вхождении в ту или иную социальную общность. Например, бедная семья с меньшей охотой примет на себя риск послать ребенка в вуз, что вполне понятно. Поэтому в конечном итоге таблицы сопряженности выявят, что высшее образование не для бедных. Социологическое объяснение, по мнению Будона, может быть дано на языке принятия индивидуального решения в социальной ситуации выбора.

Вероятность того или иного решения, с точки зрения Будона, может быть представлена соотношением издержек и прибылей. «Классовое происхождение (или класс, к которому принадлежит семья сейчас) решающим образом воздействует на принятие решения. Семья может рассматривать умеренный успех как вполне приемлемый, если ребенок достиг академического уровня, позволяющего ему рассчитывать на равный или более высокий статус, чем имеется у его семьи в настоящее время, даже если этот статус не слишком высок»<sup>11</sup>. Иначе говоря, семьи, имеющие невысокий статус,

---

<sup>10</sup> Moore R. Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education // British Journal of Sociology of Education. – 1996. – Vol. 17. -Iss. 2.-P. 145–163.

<sup>11</sup> Nash R. Realism in the Sociology of Education: “«explaining» social difference” I attainment // British Journal of Sociology of Education. – 1999. – Vol. 20. – № 1. – P. 118.



достигают удовлетворения успехами детей раньше. Они перестают оказывать на них давление в сторону восходящей социальной мобильности. Таким образом, ценность образования для разных социальных групп оказывается неодинаковой.

Проблематика социальной дифференциации и мобильности в связи с образованием широко изучается и в нашей стране. Причем первые попытки постановки проблемы начались уже в советское время. Но тогда по понятным причинам она реализовывалась латентным образом. В. Н. Шубкину, начавшему такого рода исследования, приходилось сначала говорить лишь о соотношении профессиональных интересов детей и родителей. Впоследствии ему удавалось убедительно показать, что советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений подобного рода, свойственных и другим обществам. Сейчас эта проблематика активно разрабатывается Д. Л. Константиновским, Г. А. Чередниченко, Ю. А. Зубок и другими учеными. В этом же русле работают ряд других авторов (например, В. Е. Гапельсон, Р. И. Капелюшников, А. Л. Лукьянова), которые исследуют возможность конвертации человеческого капитала, приобретенного в ходе образовательного процесса, в иные виды капитала.

Следующая возможная исследовательская стратегия, которая логично следует из концепции П. Сорокина, – анализ самого образовательного пространства как части социаль-

ного пространства. Фокус внимания исследователей при таком подходе сосредотачивается на свойствах этой социальной структуры и ее влиянии на все социальное пространство. Так, многолетними исследованиями Д. Л. Константиновского в России доказано, что существует жесткая зависимость между уровнем школьной подготовки и социальным и человеческим капиталом родителей школьников. Низкий социальный и человеческий капитал родителей создают труднопреодолимый социокультурный барьер в социальной мобильности молодежи, формируют ситуацию неравенства жизненных шансов. Наличие у учащегося значимого социального и культурного семейного капитала является существенным условием накопления человеческого капитала, которое перспективно с точки зрения достижения желаемой социальной позиции в обществе. Социологические исследования также подтверждают, что образовательное пространство неоднородно. В самой структуре образования различаются более и менее престижные образовательные учреждения. По результативности обучения условно можно выделить три уровня: высокий, средний и низкий. Исследования под руководством Д. Л. Константиновского выявили почти линейную зависимость между принадлежностью школы к определенному образовательному уровню и социальным и человеческим капиталом родителей. Без сомнения, престижность учебных заведений определенным образом сказывается на человеческом капитале работающих там пре-

подавателей, поскольку занять должность педагога, например, в престижной гимназии значительно сложнее, чем в обычной общеобразовательной школе. Поэтому требования к подбору персонала гимназии будут серьезнее. Это, в свою очередь, отражается на качестве преподавания. В результате те, кто проходит обучение в менее престижном учебном заведении, вероятно, покажут худшие результаты «на выходе». Более низкий социальный человеческий капитал учителей и администрации школы дает изначально неравные образовательные шансы, т. е. создает дополнительные барьеры к достижению высоких образовательных результатов, и, следовательно, ведет к снижению профессиональных и карьерных перспектив учащихся.

Таким образом, образовательное пространство будет нами рассматриваться как структура, где формируется и накапливается человеческий капитал подрастающего поколения. Этот подход основан на представлении, что образование является видом инвестиций в будущее. Как и все капиталовложения, в будущем оно может принести прибыль, а может и обесцениться. Учащиеся обладают некоторым количеством потенциального капитала – имеются в виду их природные способности; этот капитал увеличивается в раннем детстве, в школьные годы и в начале трудовой деятельности. Под воздействием человеческого капитала родителей и учителей, транслирующих молодому поколению накопленный опыт и знания, формируется и накапливается челове-

ческий капитал учащихся. Но этот капитал может девальвироваться, если их знания и профессиональная подготовка не соответствуют требованиям, предъявляемым со стороны рынка труда, или происходит перепроизводство специалистов определенного профиля. Теория человеческого капитала рационально объясняет социальное неравенство между людьми. Поскольку общество затратило различные средства для их подготовки к разным видам деятельности, поэтому вознаграждения в идеале должны соответствовать сделанным инвестициям.

# 1. Эволюция образовательного пространства

Впервые проблема формирования образовательного пространства, адекватного целям общественного развития, была поставлена Платоном в работе «Государство»<sup>12</sup>. В этой работе перед образованием ставилась задача формирования личности для выполнения четко обозначенных функций в соответствии с его позицией в социальном пространстве. Эта позиция была predetermined социальным происхождением. Оно задавало определенную образовательную траекторию гражданина в идеальном государстве.

В работе Платона основным слоем, который лежал в основании всего здания государства, являлись ремесленники – люди, занятые частным производством. У них, по мнению ученого, была самая гармоничная жизнь. Их обязанности перед обществом были ограничены их ремеслом. У людей этого слоя было больше всего праздников и свободного времени. Они были меньше всего обременены еще какими-то дополнительными заботами и, по идее Платона, чувствовали себя наиболее комфортно в идеальном государстве. Ремесленники, по мнению Платона, не нуждались в каком-либо государственном образовании. Оно было частным делом: зна-

---

<sup>12</sup> Платон. Государство. Соч. – Т. 3. – Ч. 1. – М.: Мысль, 1971. – С. 89—454.

ние дела передавалось внутри семьи от отца к сыну.

Необходимость государственного образования появлялась только на следующей общественной ступени. Более высокий слой – воины охраняли государство снаружи и внутри, создавая возможность хорошей и спокойной жизни для других граждан. Воины выполняли свою работу вполне сознательно. А чтобы правильно ориентироваться во внешней и внутренней политической обстановке, они должны были получить определенное образование. Жизненная цель воина состояла в том, чтобы пройти все испытания, связанные с получением военной профессии, а потом вести достойную жизнь в соответствии со своим местом в социальном пространстве. Воины могли подняться на ступень философов или правителей, но для этого человеку нужно было добровольно взять на себя еще целый ряд обязанностей и ограничений.

И наконец, высшая страта философов, жрецов и правителей, к которой общество предъявляет очень большие требования. Их образ жизни, способности, умения должны быть подчинены благу государства. У них было только одно преимущество – близость к богам.

Платон подробно описывает качества человека каждого сословия и нормативные требования, которые должно предъявлять общество к этому сословию. Образование в государстве Платона – элитарное, предназначено только для двух правящих сословий. В образовательном пространстве

формируется молодое поколение, которое призвано пополнить страту философов и страту воинов в соответствии с их нормативными требованиями.

Рассмотрим образ философа. Философы – это «люди, способные постичь то, что вечно тождественно самому себе». Их отличает от всех прочих людей страстное влечение к знанию, «приоткрывающему им вечно сущее и неизменяемое возникновением и уничтожением бытие». Философов отличают «правдивость, решительное неприятие какой бы то ни было лжи, ненависть к ней и любовь к истине».

Коренная способность философской природы – это способность к созерцанию, охватывающему все целиком время и всякое бытие. Способностью этой определяются и нравственные черты подлинного философа: такой человек «и смерть не будет считать чем-то ужасным», он никоим образом не может «стать неуживчивым и несправедливым». Он в высокой мере способен к учению, обладает хорошей памятью, а соразмерность и тонкость природного духовного склада делает его «восприимчивым к идее всего сущего».

Согласно учению Платона, человек из страты воинов мог перейти в страту философов, т. е. идеальное государство не было лишено социальной мобильности. Но, как правило, кандидаты в философы должны были отбираться в детском возрасте в соответствии с природными задатками, которые впоследствии шлифуются, дополняются и развиваются в образовательном пространстве. Платон обстоятельно описыва-

ет правила образования философов и воинов, указывая, что, как, с какого возраста, до какого возраста они должны изучать, чтобы отвечать требованиям соответствующего образца.

Образовательное пространство в государстве Платона не выделяется как самостоятельная научная категория. Но тем не менее, следуя логике его рассуждений, можно логически выделить основные функции образовательного пространства.

1. Формирование социальных слоев, сословий социального пространства. Поэтому происходит обучение не только необходимым знаниям, но и особой статусной культуре; ведется подготовка молодого поколения к тому, чтобы занять определенную нишу в социальном пространстве.

2. Обновление сословий, социального лифта, способствующего тому, чтобы способные люди из более низких слоев могли пополнять более высокие сословия.

От образовательного пространства как абстрактной аналитической категории перейдем к рассмотрению реальной системы образования, существовавшей в Российской империи. К началу XIX в. она представляла собой довольно стройную обоснованную конструкцию. В 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения. Территория Российской империи делилась на шесть учебных округов во главе с университетом. Им подчинялись гимназии, за которыми следовали уездные училища и, наконец, приходские



училища. Образование строилось в такой последовательности, что нижестоящие представляли подготовительные классы для последующих. Уездные училища готовили детей для гимназий, а гимназии – для университетов. Университет во главе с попечителем представлял собой учебно-административный центр своего округа: в его непосредственном ведении находились губернские гимназии. Директора гимназий имели «общее смотрение» над уездными и подобными им училищами, а смотрители уездных училищ наблюдали за порядком в приходских. Эти последние вверялись «просвещенной и благонамеренной попечительное™» помещиков, приходского духовенства и почетнейших жителей. Материальное содержание учебных заведений, кроме приходских, обеспечивалось казной, Приказами общественного призрения и доходами городских обществ<sup>13</sup>.

Обучение не было демократичным. Даже когда в уставах образовательных заведений указывалось, что они открываются «для всякого чина людей», это вовсе не означало возможности приема в них детей крепостного человека. Доступ в школы для привилегированных сословий детям из податного сословия был закрыт. Это со временем стало причиной поразительных контрастов: высокий европейский уровень высшего и среднего образования для привилегированных и имущих слоев и одновременно отсутствие достаточно-

---

<sup>13</sup> Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – С. 51.

го количества начальных школ для большинства населения. Образовательная политика Министерства народного просвещения постоянно (и это видно по временным вехам) строилась на сословном характере учебных заведений, подведомственных министерству. Впервые в 1826 г. об этом прямо заявил министр просвещения Александр Семенович Шишков (1754–1841). Учение в каждом из учебных заведений следует располагать таким образом, «чтобы оно могло служить окончательным образованием того класса, для которого таковые училища преимущественно учреждаются». «Приходские школы должны существовать у нас преимущественно для крестьян, мещан и промышленников низшего класса; уездные – для купечества, обер-офицерских детей и дворян; гимназии преимущественно для дворян, не лишая, впрочем, и другие сословия права поступать в них»<sup>14</sup>. И еще: «употреблять и преподавать науки в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет... обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу онаго количество людей принесло бы более вреда, нежели пользы. Наставлять земледельческого сына в риторике было бы приготавливать его быть худым и бесполезным или еще вредным гражданином»<sup>15</sup>. Сам Николай I настаивал на необходимости сословного характера обучения. Высочайшим рескрип-

---

<sup>14</sup> Цит. по: Россия. Энциклопедический словарь. – Лениздат, 1991.–С. 386.

<sup>15</sup> Цит. по: Сергею Федоровичу Платонову ученики, друзья и почитатели. – СПб., 1911. – С. 255.

том 19 августа 1827 г. он требовал, «чтобы повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся, чтобы каждый, вместе с здоровыми, для всех общими понятиями о вере, законах и нравственности, приобретал познания, наиболее для него нужные, могущие служить к улучшению его участи и не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено остаться»<sup>16</sup>.

Хотя с 1819 г. обучение во всех гимназиях было платным, что в определенной мере препятствовало поступлению в них детей «неблагородных» сословий, дворянство стремилось еще больше оградить детей от «вредной смеси», и в губерниях открывались «дворянские институты». В 1864 г. их было уже 51. Дворянские институты (в Москве, Вильнюсе, Пензе, Нижнем Новгороде) создавались как закрытые учебные заведения для подготовки юношей в университеты и другие вузы путем преобразования гимназий или благородных пансионов на деньги местного дворянства и под его надзором. Например, Московский дворянский институт был образован в 1833 г. на базе 1-й московской гимназии. Обучение в дворянских институтах было платным (800-1200 рублей в год) и продолжалось 5–7 лет в зависимости от началь-

---

<sup>16</sup> Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – С. 298–301.

ного уровня образования. Здесь учащиеся получали классическое среднее образование. В курс обучения входили священная и церковная история, логика, российская грамматика и словесность, латинский, немецкий и французский языки, математика, география и статистика, история, физика, естественная история, чистописание, черчение и рисование. За отдельную плату с учащимися занимались фехтованием, верховой ездой и танцами. Выпускники дворянских институтов при желании зачислялись в университеты без экзаменов<sup>17</sup>.

Серьезным препятствием к поступлению в гимназии детей низших сословий был также возрастной ценз. В подготовительный класс гимназий и прогимназий принимались «дети не моложе 8 и не старше 10 лет, знающие первоначальные молитвы и умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами»<sup>18</sup>. Ограничительный характер возрастного ценза проявлялся в том, что уездное училище дети из низших сословий оканчивали не ранее 11 лет. Следовательно, они не имели права поступать в гимназию по возрасту.

Сословные ограничения в уровне обучения (образовательный ценз) оставались и после отмены крепостного права

---

<sup>17</sup> Змеев В. А. Высшее образование в России во второй четверти XIX века // Социально-политический журнал. – 1998. – № 2. – С. 191.

<sup>18</sup> Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. -3-е изд., стер. – Дубна: Феникс, 2009. – С. 51.

в 1861 г., при отношениях личной независимости. Но, по-видимому, барьер возрастного ценза на практике был как-то преодолён, поскольку в 40-х гг. XIX в. по инициативе императора вновь обсуждался вопрос о мерах по ограничению доступа в гимназии и университеты молодежи из податных сословий. В качестве действенной селективной меры предложено было увеличение платы за обучение в гимназиях и университетах. Это предложение было сделано в 1844 г. в докладе министра просвещения на имя государя: «Имея в виду, что в высших и средних заведениях очевидно умножается прилив молодых людей, отчасти рожденных в низших слоях общества, для которых высшее образование бесполезно, составляя лишнюю роскошь и выводя из круга первобытного состояния, без выгоды для них и для государства... для удержания стремления юношества к образованию в пределах некоторой соразмерности с гражданским бытом различных сословий, возвысить сбор платы с учащихся в высших и средних учебных заведениях»<sup>19</sup>.

В табл. 1 приведено распределение учащихся по учебным заведениям в Петербургском округе в первой половине XIX в.

Анализ статистических данных, приведенных в этой таблице, показывает, что, несмотря на официальную политику дискриминации в сфере образования недворянских со-

---

<sup>19</sup> Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – С. 256.

словий, общество активно сопротивлялось этой политике. В гимназиях каждый пятый ученик был недворянского происхождения, в университетах – каждый третий. По-видимому, государственная власть видела для себя угрозу в образованном недворянском подрастающем поколении и старалась за- тормозить процесс социальной мобильности.

## Таблица 1

### Распределение учащихся по учебным заведениям в Петербургском округе за 1853 г.<sup>20</sup>

Распределение учащихся	Дворяне	Прочие сословия	Всего
1. В университете	299 (70%)	125 (30%)	424
2. В гимназиях (в том числе в благотворительных пансионах)	2265 (80%)	566 (20%)	2831
3. В уездных училищах	1814 (39%)	2872 (61%)	4686
4. В городских (приходских училищах)	883 (12%)	6730 (88%)	7613
5. В частных пансионах и школах	2960 (48%)	3192 (52%)	6152

В 1887 г. был принят «циркуляр о кухаркиных детях», в соответствии с которым запрещалось принимать в гимназии детей граждан, занимающихся «предосудительными профессиями», и был закрыт подготовительный класс для «отвлечения от гимназии таких учеников, которым, по условиям быта их родителей, совершенно не следует стремиться к среднему гимназическому образованию». В том же году

<sup>20</sup> Там же. – С. 256.

появился циркуляр Делянова, в котором рекомендовалось директорам гимназий и прогимназий «неуклонно соблюдать правило» о непринятии детей, родители которых не представляют «достаточного ручательства в правильном домашнем надзоре».

## Таблица 2

### Распределение учащихся по сословиям (в %) <sup>21</sup>

Происхождение учащихся	В мужских гимназиях и прогимназиях		В реальных училищах	
	1880	1895	1880	1895
Потомственные и личные дворяне и чиновники	47,6	56,39	44,0	37,3
Духовного звания	5,1	3,72	2,6	0,8
Городских сословий	33,3	31,68	37,0	43,8
Сельских сословий	8,0	6,75	10,4	11,5
Иностранцев	2,0	1,62	3,0	4,8
Других сословий	2,0	0,14	3,0	1,8

Таким образом, – говорилось в циркуляре, – эти учебные заведения «освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат, и чрез то, как показывает многолетний опыт, приводить их к пренебрежению

<sup>21</sup> Россия. Энциклопедический словарь. – Лениздат, 1991.-С. 399.

своих родителей, к недовольству своим бытом, к озлоблению против существующего и неизбежного по самой природе вещей неравенства имущественных положений»<sup>22</sup>.

Динамика сословного состава населения за 60 лет, представленная в табл. 3, дает наглядную картину происходящих изменений.

Итак, после отмены крепостного права, несмотря на дискриминационные меры по отношению к недворянским сословиям, при новом типе социальных отношений доля дворянства в составе учащихся учебных заведений, находящихся в ведении Министерства народного просвещения, с небольшими отклонениями постоянно уменьшалась. Уменьшалась доля и самого дворянства в общей структуре населения.

### Таблица 3

**Динамика изменения сословного состава населения за 60 лет (в %)**

	1833	1864	1869	1875	1884	1892
Дворяне	78	70	64	52,8	49,2	56,2
Городское сословие	17	20	26	33,1	35,9	31,3
Сельское	2	4	5	6,9	7,9	5,9
Духовное	2	3,5	3	1,5	2	1,9

---

<sup>22</sup> Милоков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – Т. 2. – Ч. 2. – С. 316.



Подведем некоторые промежуточные итоги. Образовательное пространство в России к началу XX в. было достаточно диверсифицировано, отличалось многообразием учебных заведений сословного характера и вполне отражало социальную структуру социального пространства. В нем исторически сформировались особые школы для детей дворян: кадетские корпуса для мужчин, институты благородных девиц для женщин, которые были недоступны даже для крупной буржуазии и чиновников. Имелись также специализированные школы для духовенства. Существовали учебные заведения и для людей с достатком: гимназии и реальные коммерческие училища. Для средних обеспеченных сословий были доступны неполные средние городские училища с 6-летним сроком обучения, которые в 1912 г. были реорганизованы в высшие начальные училища. Низшие сословия могли отдавать своих детей в церковно-приходские школы, двухклассные училища, после которых успешные ученики могли поступить в учительскую семинарию или низшее профессиональное училище.

В начале XX в. в России началась масштабная перестройка образовательного пространства. В 1906 г. в Министерстве народного просвещения был разработан план перехода к всеобщему обучению, воплощение в жизнь которого было рассчитано на 10 лет. В следующем 1907 г. соответствующие предложения были внесены в законодательные учреждения, где они были подвергнуты основательному изучению. В хо-

де дискуссий было выдвинуто неординарное предложение: не рассматривать расходы на введение всеобщего образования в рамках ежегодного бюджета. Предлагалось зафиксировать в законе необычный для финансовой практики тех лет принцип систематического наращивания кредитов на эти цели на 10 млн руб. ежегодно начиная с 1912 г. Согласно расчетам, это позволило бы к концу 1920-х гг. создать в стране социально-экономические условия для полной ликвидации неграмотности. Такое нетрадиционное, ломающее привычные бюджетные схемы решение вызвало тогда довольно резкие споры. Тем не менее правительство признало принцип нарастающего финансирования образования правильным и соответствующим государственным интересам<sup>23</sup>.

Статистические данные говорят о том, что закон не только был принят, но и неуклонно исполнялся. В 1900 г. из средств государственного бюджета на нужды образования было отпущено 34 млн рублей, что составляло около 1,8 % его расходной части. К 1913 г. бюджетные поступления на эти цели увеличились более чем в 4 раза, а доля их в государственных расходах поднялась до 4,3 %<sup>24</sup>. Общие расходы государства, земства и городов на образование в 1914 г. достигли примерно 300 млн рублей. Это, по оценкам некоторых историков,

---

<sup>23</sup> Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого. – М., 1997. – С. 11-113.

<sup>24</sup> Шебалдин Ю. Н. Государственный бюджет царской России в начале XX века // Исторические записки. – Т. 65. – М., 1959. – С. 112.

было больше, чем во Франции (в 2,3 раза), чем в Англии (в 1,5 раза)<sup>25</sup>. Общее количество школ в России с начала столетия до 1917 г. увеличилось примерно в 17,5 раз, а число учащихся в них – в 2,5 раза. В 1915 г. оно составило 9,5 млн<sup>26</sup>.

В наступивший после затухания революционных потрясений 1905–1907 гг. период стабилизации одновременно с наращиванием расходов на образование, расширением сети школ были предприняты меры по постепенному введению непрерывного обучения, реализация которого объективно вела к уменьшению, а затем и ликвидации существовавшей в этой сфере сословной дискриминации.

Численность студентов высших учебных заведений росла быстрыми темпами. Сокращение разрыва между Россией и ведущими европейскими державами в этом отношении представлялось особенно значимым. Если в 1895 г. в России на 100 тыс. человек населения приходилось 16 студентов, в Германии в этот же период студентов было примерно в три раза больше. К 1908 г. этот индекс вырос в России до 66, в Германии до 114. Эти статистические данные свидетельствуют об ускоренной позитивной динамике в образовательном пространстве: соотношение основных индексов значительно изменилось в лучшую для России сторону (было 1: 3, стало

---

<sup>25</sup> Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II. – М.: Феникс, 1992. – С. 115.

<sup>26</sup> Андреев А. Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9. – С. 111–112.

1: 1,7)<sup>27</sup>.

Демократизация системы образования способствовала существенным изменениям в социальном пространстве российского общества. Заметным следствием реформирования образовательного пространства был рост доли учащихся в составе населения. В 1912 г. она составляла 5 % от общей его численности. Это было значительно ниже, чем в США и развитых странах Европы. Однако пятнадцатью годами ранее этот же показатель в среднем по стране не превышал 3 %.

По сословному составу «дворянскими» университетами все еще оставались Петербургский, Московский и Киевский. Но в провинции ситуация радикально изменилась. Например, в Саратовском университете выходцев из среды дворянства насчитывалось всего 1 %. Разночинцы стали составлять основную массу студентов. Причем проявились новые тенденции: если в XIX в. ярко выраженный демократизм сословного состава российского студенчества обеспечивался, прежде всего, низшими слоями города, то в 1900-е гг. произошли заметные изменения. В эти годы и в последующее десятилетие в стенах высших учебных заведений появляется довольно много студентов – выходцев из крестьян.

Представленная социальная динамика отражала глубинные процессы в социальном пространстве России того вре-

---

<sup>27</sup> Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. – М., 1999. – С. 171–178.

мени. Одним из характерных феноменов русской действительности последних двух десятилетий XIX в. является спонтанная образовательная активность народа. Она хорошо прослеживается уже на самой низшей, привычной и доступной для крестьян и других низовых социальных слоев ступени обучения. Такой в те времена была школа начальной грамоты и довольно близкая к ней церковно-приходская школа. Распространение этих школ в широких масштабах (с середины 1880-х гг.) позволяет говорить о значительных социокультурных изменениях в образовательном пространстве того времени<sup>28</sup>. В народной среде к концу XIX столетия недоверие к дворянской образованности (характерное для недавнего прошлого) постепенно рассеивается, уступая место стремлению обеспечить детям возможность получения хорошего образования. Реально осуществить его могли в основном только зажиточные крестьяне и относительно хорошо оплачиваемые квалифицированные рабочие – металлисты, печатники, железнодорожники и т. п. Итак, стремление к получению необходимого для восходящей социальной мобильности

образования в начале XX в. представляло собой основное направление социальных изменений, в которые были вовлечены достаточно широкие круги населения.

Таким образом, в России конца XIX – начала XX в. об-

---

<sup>28</sup> Миронов Б. Н. Экономический рост и образование в России и СССР в XIX и XX веках // Отечественная история. – 1994. – № 4–5. – С. 71.

разовательное пространство существенно расширилось, демократизировалось и стало местом столкновения не только сословных или профессиональных интересов, но и ареной борьбы за более высокие позиции индивидов и целых сословий в социальном пространстве. Успех в этой борьбе зависел от многих факторов, но эта борьба, без сомнения, воздействовала на социальную динамику в целом.

В советской научной литературе прогрессивные изменения в сфере образования обычно связывают с Октябрьской революцией 1917 г. Однако проделанный выше анализ показывает, что позитивные изменения образовательного пространства произошли значительно раньше (уже в начале XX в.). Такую же научную позицию имеет А. Л. Андреев, который считает, что радикальные изменения в образовании произошли уже в последнее десятилетие существования самодержавия<sup>29</sup>. Этот вывод не умаляет заслуг в сфере образования советского времени, а подчеркивает определенную преемственность образовательных тенденций в России и то, что в послеоктябрьский период процесс обновления образовательного пространства приобрел еще больший масштаб и поменял свою социальную направленность.

В СССР начиная со второй половины 1920-х гг. значительно усилилось поступление средств в образовательное пространство. Это привело к быстрому расширению сети

---

<sup>29</sup> Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. – М.: Наука, 2008.-С. 179-182

учебных заведений и росту количества учащихся. За четыре года (1926–1930) финансирование высших учебных заведений увеличилось в девять раз. В целом государственные ассигнования на образование перед войной, а также в послевоенное десятилетие поддерживались на уровне 5,5–6,5 %. Сравним: в то же время в передовых европейских странах эти расходы до конца 1950-х гг. не превышали 2 %<sup>30</sup>. Однако огромную позитивную роль играло не только усиленное финансирование. Не менее важными были и другие социокультурные факторы: ориентация на фундаментальное образование, снятие социальных ограничений на поступление в вуз, выдвижение на первый план личных способностей и т. п. За счет инновационных социальных технологий, в том числе в сфере образования, Советский Союз оказался способным противостоять сильным противникам в Великой Отечественной войне. Обновление образовательного пространства существенно изменило социокультурный профиль социального пространства. «В послевоенный период численность граждан с образованием выше среднего примерно каждые 10 лет удваивалась. К середине 1970-х гг. она превысила 22 млн человек. Если в 1913 г. доля лиц, принадлежащих к данной категории, исчислялась десятками долями процента, а в предвоенные годы она не превышала 1,5 %, то в 1975 г. высшее или среднее специальное образование имел почти каж-

---

<sup>30</sup> Андреев А. Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9. – С. 111–112.

дый десятый гражданин СССР, а в самостоятельном населении доля лиц с образованием не ниже среднего составляла примерно 77 %»<sup>31</sup>. Иначе говоря, возникла качественно новая социальная ситуация: произошло значительное увеличение плотности распределения носителей высшего образования в социальном пространстве. В результате не только повысилась способность людей осваивать новые сложные виды деятельности, но и существенно возросли их жизненные возможности. Образованная часть населения формировала новые тренды развития общества: эталонные модели поведения, успешные жизненные стратегии, установки и ценности. Проводившиеся в начале 1960-х гг. социологические исследования отразили ярко выраженную вовлеченность людей в различные виды дополнительного образования и самообразования, которые стали рассматриваться как необходимый элемент личностного развития и необходимый атрибут социальной реализации. В структуре жизнедеятельности образованных людей 50-70-х гг. большое место занимало, например, чтение. По данным осуществленного в 1960-е гг. «Таганрогского проекта», около 55 % горожан практически ежедневно находили время для чтения книг, еще 15–20 % читали их не реже нескольких раз в месяц. Распространенным явлением было и систематическое чтение «толстых» журналов, большинство из которых имело отчетливо выраженную

---

<sup>31</sup> Андреев А. Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9. – С. 114.



познавательную направленность. Газеты выписывали и читали практически в каждой семье<sup>32</sup>.

Можно сопоставить эти данные с происходившими в те годы институциональными сдвигами в образовательном пространстве: переходом к всеобщему среднему образованию, усиленным развитием высшей школы, формированием системы дополнительного и досугового образования. Напрашивается вывод о том, что применительно к Советскому Союзу 1960-х гг. можно, по-видимому, говорить о качественной трансформации социума, в котором образование играло заметную инновационную роль. По мнению А. Л. Андреева, можно утверждать о становлении в СССР особого типа социальности – «общества образования»<sup>33</sup>. Заметим, что близкая к этому идея «общества знаний» значительно позже приобрела широкую популярность в Европе и США. Она не только проникла в социологическую литературу, но и стала лозунгом влиятельных политических сил.

Многие ученые утверждают, что на период с конца 1950-х до конца начала 1970-х гг. пришелся своего рода пик в развитии отечественного образования. В этой связи интересны результаты экспертного опроса по поводу состояния технического образования в разные периоды советской власти, который проводился Лабораторией социологических исследо-

---

<sup>32</sup> Грушин Б. Мнение о мире мнений. – М., 1967. – С. 108.

<sup>33</sup> Андреев А. Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9. – С. 114.

ваний МЭИ в мае 2006 г. Из 105 профессоров и преподавателей этого достаточно авторитетного технического университета, среди которых были представители различных поколений, значительное большинство (51 % от общего числа всех ответивших) отметили, что высшего уровня российское техническое образование достигло именно в 50-60-е гг. Доли тех, кто отнес его наивысшие достижения к «эре Брежнева» или к дореволюционной эпохе, были значительно меньше (38 % и 25 % соответственно), а к периоду форсированной индустриализации (первые пятилетки) – совсем незначительной (5 %)<sup>34</sup>.

Однако процесс обновления образования, достигший пика в предвоенном и послевоенном СССР, постепенно стал затухать. На рубеже 1960-х и 1970-х гг. инновационная деятельность стала слишком формализованной. Бюрократизация всех сторон жизни затронула и образовательное пространство. Но нельзя говорить о полной инверсии социальных ценностей в этой сфере. Социологические исследования, проведенные под руководством Ю. Левады, говорят о том, образование и образованность не только остались в числе социальных приоритетов, но и сохранили свое доминирующее значение. Например, данные соцопросов свидетельствуют о том, что в 1970-80-е гг. советские женщины значительно чаще, чем американки, отмечали среди качеств, которые они хотели бы видеть в своих детях, стремление к

---

<sup>34</sup> Там же. – С. 115.

знаниям и хорошие успехи в учебе. В СССР это была вторая ранговая позиция в списке социальных приоритетов, в США – десятая (причем, по сравнению с данными, относящимися к 20-м гг. XX в., она сместилась на 2 пункта вниз)<sup>35</sup>. Иначе говоря, исторически сложившиеся тенденции развития образовательного пространства продолжались и в более поздний советский период. Но в условиях усиления бюрократических тенденций 70-х гг. все большее значение во взаимодействии образовательного и социального пространства стал приобретать фактор усиления социального неравенства. Сформировалась новая элита, тяготеющая к сословной замкнутости, появились даже тенденции наследственного воспроизводства этого социального слоя. Вследствие этого поступление во многие престижные вузы, а несколько позже и в некоторые специализированные средние школы начинает все больше и больше зависеть не от индивидуальных способностей, а от неформальных семейных связей или социального капитала родителей.

Изменились также и установки на уровне массового сознания. На первый план стали все больше выходить такие типично «инерционные» мотивы, как «все так делают», «пошел в этот вуз, потому что здесь учились родители» и т. и. Иначе говоря, социальные действия, связанные с учебой, потеряли сакральный смысл, они перешли на уровень повсе-

---

<sup>35</sup> Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х / Под ред. Ю. Левады.-М.: ВЦИОМ, 1993.-С. 31.

дневных рутинных взаимодействий. Формы потребления образования, оставаясь внешне неизменными, трансформировались внутренне, оказывались уже не выражением личностной потребности в социальных достижениях, а специфическим маркером социального статуса. Вообще в рассматриваемый период отчетливо проявляется и набирает силу характерный процесс отчуждения целых социально-демографических групп от общего движения к более высокой образованности и культуре, которое было доминирующим трендом на протяжении нескольких предшествующих десятилетий. Номенклатура, или партийно-государственная элита того времени, сформированная почти исключительно из хозяйственников-практиков периода первых пятилеток, в подавляющем большинстве состояла из людей, у которых не сформировались вкус и внутренняя склонность к образовательной деятельности. Советское руководство признавало на словах важность

науки, образования, культуры. Но оно истолковывало их в упрощенном идеологическом или утилитарном ключе. Комплекс этих факторов привел к эрозии духовных ценностей, снижению созидательного потенциала образовательного пространства. Но вместе с тем надо заметить, что эффект негативных тенденций в значительной мере уравновешивался рядом других позитивных явлений: повышением общей культуры населения, формированием фундаментальных научных школ, накопленным педагогическим опытом, совер-

шенствованием образовательных технологий. Благодаря этому советскому образованию в целом удавалось быть вполне конкурентоспособным в мировом образовательном пространстве и накапливать потенциал, необходимый для воспроизводства кадров для развития советской науки, высокотехнологичных производств, культуры и просвещения.

Однако сложившаяся в СССР социально-экономическая модель образовательного пространства начиная со второй половины 60-х гг. стала воспроизводить неустранимые системные противоречия. При этом особое значение приобрела отчетливо выраженная разница между высокой образованностью населения и экономическим развитием страны. Социальное и образовательное пространство вступили во взаимное противоречие. В результате высокообразованные кадры, в особенности инженерных специальностей, оставались недостаточно востребованными на производстве. Интеллектуальные профессии становились все более массовыми и утрачивали часть былого престижа. На практике это выражалось в искусственном занижении оплаты труда людей с высшим образованием. Оно уже автоматически не давало большей выгоды или возможности занять более высокую позицию в социальном пространстве. Широкое распространение получил переход инженеров в рабочие, что было вызвано стремлением к более высокой оплате труда. Если в 60-е гг. такая практика была исключением, то в 70-е такой переход становится массовым. За пятнадцать лет (1970–

1987 гг.) количество «инженеров-рабочих» в СССР возросло с 2,4 до 211 тыс., т. е. увеличилось почти в 100 раз<sup>36</sup>. Но выработанные на государственном уровне с 1930-х гг. подходы, отождествляющие технический прогресс с увеличением числа инженеров, обернулись диспропорциями в социальной структуре интеллигенции. Это, например, негативно сказалось на воспроизводстве педагогических кадров средней школы. Повседневная реальность социализма, связанная в том числе с невостребованностью образованных людей на рынке труда, становилась источником повышенного социального напряжения. Для думающей части общества наступил период болезненно переживаемых диспропорций между реальными жизненными перспективами и социальными ожиданиями. Возникло несоответствие между нормативными представлениями о «должной» социальной стратификации и реальным положением высокообразованных людей в социальном пространстве. Вставали вопросы о справедливой отдаче от накопленного человеческого капитала в результате потраченного времени и усилий на учебу и освоение профессии. Эти факторы порождали прогрессирующее отчуждение интеллигенции от советской идеологии. В руководстве страной проблемы образовательного пространства и повысившаяся на этой основе энтропия социального пространства достаточно ясно осознавались, но на практике все

---

<sup>36</sup> Кочетов А. Н. Профессиональное образование в 60-х-80-х годах: путь к инфляции // Отечественная история. – 1994. – № 4–5. – С. 36.

ограничивалось отдельными полумерами. Так, в середине 1980-х гг. была предпринята попытка сократить слой интеллигенции, снизив прием в 9-е классы общеобразовательных школ. Оставшуюся часть подростков предполагалось направить в ПТУ. Добавим, что десятиклассники в обязательном порядке должны были получить в школе одну из рабочих профессий. В обществе введенные ограничения вызвали недовольство и были восприняты как посягательство на права советских граждан. Кроме того, очень быстро проявились и негативные последствия этого нововведения: возросло количество неработающей и неучащейся молодежи. Под напором критики эта реформа уже через несколько лет была свернута. По мнению таких социологов, как А. Л. Андреев, А. Л. Булкин, А. Н. Кочетова и др., ключ к решению назревших проблем лежал в снижении приема абитуриентов в вузы, а также необходимо было изменить соотношение между вузами различного профиля. Но этого не было сделано. Прием в вузы по-прежнему продолжал практически непрерывно расти. Политику некоторого сокращения приема с одновременным перепрофилированием начали проводить начиная примерно с 1989 г., когда исторический срок, отпущенный Советскому Союзу, уже был на исходе. Почему же такая очевидная реформа высшего образования не была предпринята? По мнению А. Л. Андреева, не следует недооценивать политических лидеров и бюрократию тех лет, чувствовавших ситуацию острее, чем рационалистически мыслящие

интеллектуалы. Дело было «скорее всего, в том, что возможность учиться в вузе была одной из ведущих ценностей российского общества образования»<sup>37</sup>. И любое проводившееся сверху сокращение приема числа поступающих в вузы было бы воспринято населением крайне отрицательно. Хотя Политбюро и обладало внешне неограниченной властью, оно не могло не считаться с общественными настроениями или идти против провозглашенных им же принципов.

Ситуация радикально изменилась с началом рыночного реформирования методом «шоковой терапии». Образование и наука оказались в очень сложной финансовой ситуации, поскольку перестали быть национальными приоритетами. В ходе реформ начала 1990-х гг. страной были потеряны значительные сегменты мирового рынка образования. Число иностранных студентов сократилось по сравнению с аналогичным показателем в последний год существования Советского Союза примерно в 4,5 раза<sup>38</sup>. К тому же представители состоятельных слоев общества получили возможность учить своих детей за границей.

Российские рыночные реформы с их культом монетарной составляющей жизненного успеха не только обрекли образовательное пространство на хроническое недофинан-

---

<sup>37</sup> Андреев А. Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9. – С. 117.

<sup>38</sup> Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. – М., 2002. – С. 51.



сирование, но и существенно подорвали социальный престиж образованности, который в советское время еще оставался достаточно высоким. Важный для полноценного развития общества принцип самоценности образования также был существенно поколеблен. Социологические исследования зафиксировали эту тенденцию. По данным социологического опроса, проводившегося ГосНИИ семьи и воспитания, в 1992 г. только 38 % московских старшеклассников намеревались продолжить образование после школы. Позднее выяснилось, что такое падение является некой ситуативной флуктуацией на фоне общего мейнстрима образовательных траекторий. Вскоре общественные настроения коренным образом изменились, уже к 1995 г. количество желающих поступить в вуз молодых москвичей выросло по сравнению с первым годом рыночных реформ более чем в 2 раза и составило около 80 %<sup>39</sup>. Таким образом, через сравнительно небольшой (по историческим меркам) период времени произошло возвращение такой исторически укоренившейся ценности, как образованность. Наиболее явно стремление к высшему образованию проявляется в среде интеллигенции. Однако и в рабочих семьях почти 40 % респондентов хотели бы видеть своих детей специалистами с высшим образованием или даже с ученой степенью. Интересно также то, что данная перспектива оказалась весьма привлекательной и для предпринимателей: среди них доля желающих увидеть сво-

---

<sup>39</sup> Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. – М., 1999. – С. 46.

их детей руководителями фирм или менеджерами оказалась примерно вдвое меньше, чем доля сторонников научной карьеры<sup>40</sup>.

Итак, истекшие 15–20 лет были насыщены новациями в социальном и образовательном пространстве, носившими институциональный и спонтанный характер. Социологические исследования подтверждают, что сложилась новая модель образовательного поведения и трудовой занятости молодежи<sup>41</sup>. С одной стороны, налицо стремление получить полное среднее и высшее профессиональное образование, многие обращаются к дополнительному обучению. Иначе говоря, происходит рост инвестиций в человеческий капитал путем повышения уровня образования. Это сдвигает на более поздний срок получение рабочего места с постоянной и полной занятостью. С другой стороны, все большее распространение получает выход на рынок труда и обретение первого трудового опыта (по профессии обучения или по иной) еще во время учебы в школе, т. е. гораздо раньше, чем это было в советское время. Заметим, что получили распространение различные формы нестандартной занятости. Это могут быть рабочие места непостоянной, временной, неполной занятости и т. и., позволяющие совмещать или чередовать

---

<sup>40</sup> Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования. – М., 2001. – С. 36. См.: Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чердниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А.

<sup>41</sup> Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010.

учебу и работу.

Таким образом, если прежде статус индивида преимущественно определялся пребыванием либо в образовательном, либо в социальном пространстве, то в настоящее время мы все чаще наблюдаем взаимное наложение социальных позиций. Это происходит потому, что в постсоветское время в России сформировались новые жизненные стратегии. Традиционная стратегия вхождения молодого поколения в социальное пространство, которую можно коротко определить как «сначала учеба – потом работа», все более уходит в прошлое. В ее основе, по крайней мере для большинства молодых людей, лежала дискретность процесса адаптации в социальном пространстве, наблюдалось последовательное замещение учебной деятельности на трудовую. В советское время нормативным, общепринятым был такой жизненный сценарий, когда индивид после получения общего или профессионального образования выходил на рынок труда «окончательно и бесповоротно», получал постоянную и полную работу, а до этого момента практически не имел опыта трудовой и профессиональной деятельности. Некоторое исключение составляла немногочисленная часть выпускников основной и полной средней школы, поступавших в профессиональные учебные заведения не в первый год по окончании школы, а спустя один-два года. Образование в такой модели рассматривалось как «образование на всю жизнь». Как самостоятельные виды деятельности обучение и труд все ча-

ще стали попеременно сменять друг друга или протекать параллельно. Добавим, что молодежь не только стремится к получению первичного профессионального образования, но и использует самые разные формы дополнительного обучения. Иначе говоря, в России складывается характерная для постмодерна ситуация, давно зафиксированная социологами в странах Запада. Наблюдается продление периода молодости, связанное с попеременным обращением к образованию и труду, которое так характерно для современной культуры.<sup>42</sup>

Подобное видение проблемы приводит к необходимости использования концепции непрерывного образования. В рамках этой концепции в качестве нормативной стратегии обучения предлагается «образование в течение жизни»<sup>43</sup>. Основной теоретической новацией этого подхода стало расширение понятия образования. В него теперь включают все то, что имеет целью «изменить установки и модели поведения людей путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков... Образование – это компонента в любом

---

<sup>42</sup> См., например: *Les jeunes et les autres (Contributions des sciences de l'homme à la question des jeunes, coordonnées par François Proust)*. – Paris, 1985; *Galland O. Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie.* – Paris: Armand Colin, 1991.

<sup>43</sup> См.: Телегина Г. В. «Образование в течение жизни»: институализация в европейском контексте и ее оценка // *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах* / Отв. ред. Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – С. 16–37.

виде человеческой деятельности»<sup>44</sup>.

Несмотря на то, что такое толкование образования ведет к расширительной трактовке понятия «образовательного пространства», мы не можем не учитывать современных реалий, когда формальное, неформальное либо информальное образование необходимо для поддержания занимаемых позиций в социальном пространстве.

Формальное и неформальное образование по большей части осуществляются в рамках действующих в обществе институтов: первое – в рамках образовательных учреждений, второе – в рамках различных курсов и кружков, ассоциаций и союзов, публично объявленных образовательных программ и т. и. (оно может иметь как профессиональную направленность, так и общекультурное значение и не ставить целью аттестацию учащихся). Информальное образование является, по сути дела, самообразованием. Оно реализуется в крайне неопределенных формах, которые публично могут не проявляться в социальном пространстве. Оно связано в основном с большим числом разнообразных процессов поиска и получения информации. Примерами могут служить чтение литературы, пользование Интернетом, самообразование по учебникам и программам для повышения общего культурного уровня или получения специальных профессиональных знаний. Это может быть также предполагаемое

---

<sup>44</sup> Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе. Автореф. дис... д-ра филос. наук. – М., 1995. – С. 27.

в начале трудовой деятельности обучение и дообучение с учетом потребностей данной профессии и рынка труда. Все эти формы непрерывного образования рассматриваются как конкретные проявления и характеристики различных сфер образовательного пространства. Подобное расширение ключевого понятия данной работы необходимо также и с точки зрения парадигмы информационного общества, когда любой активный поиск, получение, переработка и использование информации рассматриваются как образовательный процесс. Заметим, что концепцию информационного общества предложил М. Кастельс. В трилогии «Информационная эпоха» он рассматривает особенности современного общества, для объяснения которого использует термин «информациональное». «В новом, информациональном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации»<sup>45</sup>. В информационном обществе увеличение объема информации и усиление скорости ее обработки становится доминирующим фактором, влияющим на все сферы жизни. Другая интерпретация концепции информационного общества – общество знаний. По мнению И. Дракера, знания становятся основой жизнедеятельности современного общества. «Знание сегодня – это информация, имеющая практическую ценность, служащая

---

<sup>45</sup> Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ., под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 39.

для получения конкретных результатов»<sup>46</sup>. Знание присутствует на всех ступенях деятельности: оно является сырьем, средством и методом преобразования, а также конечным результатом. «Знание в новом его понимании означает реальную полезную силу, средство достижения социальных и экономических результатов»<sup>47</sup>.

Неравенство в социальном пространстве (как между социальными группами, так и государствами) все более основывается на инновационных факторах и возможности контроля над информацией. Эту точку зрения разделяют многие ученые. Например, такой позиции придерживается Г. Шиллер. Он предлагает информационное измерение стратификации социального пространства. Любая имущественная иерархия в обществе, по мнению Г. Шиллера, в «информационную эпоху» приводит к информационному неравенству. На первый план выходит платежеспособность как фактор, определяющий доступ к качественному образованию. Чем выше положение человека в социальной иерархии, тем богаче и разнообразнее информация, к которой он получает доступ. Чем ниже стоит человек на социальной лестнице, тем ниже качество информации, которую он может получить. Шиллер пишет об «информационных богачах» и «информационных бедняках», имея в виду как отдельные груп-

---

<sup>46</sup> Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 99.

<sup>47</sup> Там же. – С. 95.

пы в обществе, так и целые страны. «Доступ к информации становится функцией имущественного состояния и дохода. В обществе усиливается дифференциация по признаку информационного “иметь” и “не иметь”, превращая тех, кто не имеет, а их в информационную эпоху подавляющее большинство, в существа еще более зависимые от немногочисленных генераторов, обработчиков и передатчиков информации»<sup>48</sup>.

Э. Тоффлер также считает, что хорошее образование и умение работать с информацией становятся важным фактором социальной стратификации и мобильности. Положение людей в социальном пространстве все более определяется их личными способностями к обучению и возможностями родителей дать им соответствующее образование. «Становится все более очевидным, что для работы требуются все более и более совершенные навыки и способности в информационной сфере, так что даже при наличии работы большинство людей, входящих в низшие слои, не смогут удовлетворить предъявляемым к ним требованиям»<sup>49</sup>.

Итак, многие социальные проблемы современного общества фокусируются в образовательном пространстве. Занимаемая позиция в образовательном пространстве является

---

<sup>48</sup> Schiller Herbert. The World Crisis and the New Information Technologies // Columbia Journal of World Business. – 1983. – 18 (1) spring 86–90. – P. 88.

<sup>49</sup> Тоффлер Э. Метаморфозы власти / Пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – С. 444.



важным фактором дальнейшей восходящей социальной мобильности индивида. Равные шансы доступа к качественному образованию могут существенно смягчить проблемы социального неравенства и снизить социальную напряженность. И наоборот, перекрытие этих каналов «перегревает» социальное пространство, повышая уровень его энтропии, уровень недовольства существующими социальными практиками, что может привести в кризисные моменты к разрушению социального пространства.

## 2. Образовательное пространство и сословная дифференциация

Структура социального пространства России в результате медленно и противоречиво развивающихся реформ, приведших к революционным по масштабам и качеству изменениям, не вернулась в свое собственное досоветское или до-революционное прошлое. Она естественным образом перешла в характерное для современных западных стран состояние постмодерна, для которого характерны многослойность и стилевое разнообразие социальных отношений. Этот переход пока не завершен полностью. «Сейчас в России налицо элементы и тенденции, характерные для постклассового общества. Но они могут и, очевидно, будут фигурировать в роли матрицы, на основе которой при улучшении и стабилизации экономической ситуации сформируются социальные отношения “зрелого” постклассового общества»<sup>50</sup>. Иначе говоря, по мнению Л. Г. Ионина, в социальном пространстве современной России трудно выделить такие крупные социальные образования, как классы, более верной будет постановка вопроса о социальных слоях. То, что стратификация современной России представляет собой переплетение социаль-

---

<sup>50</sup> Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000. – С. 290.

ных слоев и элементов классовой структуры, подтверждают исследования О. И. Шкаратана и его коллег<sup>51</sup>. «Социальные субъекты, формирующиеся в новые реальные социальные группы (слои) постсоветского общества, предположительно находятся лишь в стадии своего становления. Неслучайно проведенные эмпирические исследования показали размытость, нечеткость формирующихся реальных групп»<sup>52</sup>. К интересному выводу приходит С. Г. Кордонский: «С моей точки зрения, Россия – страна, в которой в стабильные времена, вне революций и перестроек, доминирует сословное мироустройство»<sup>53</sup>. По мнению этого ученого, классы складываются в рыночной экономике, а сословия формируются вне рыночных условий в «распределительной экономике». Но, «во-первых, рыночные процессы все же дали результат, и полный откат к безусловной сословности был невозможен, социальная структура свелась к миксту сословных и классовых позиций, да и сам перечень сословий изменился. Во-вторых, новые сословия слишком молоды, а главное, стыдливо задвигаемы за декорации рыночного строительства, чтобы выработать свою сословную идентичность, стать для своих представителей основой социального самоопреде-

---

<sup>51</sup> См.: Шкаратан О. И., Ястребов Г. А. Социально-профессиональная структура населения России // Мир России. – 2007. – № 3. – С. 3^9.

<sup>52</sup> Шкаратан О. И. Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – № 3. – С. 52.

<sup>53</sup> Кордонский С. Г. Сословная структура постсоветской России. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2008. – С. 37.

ления»<sup>54</sup>. Автор добавляет интересное наблюдение, полученное в ходе эмпирических исследований: «Себя и членов своего сословия люди описывают в сословных терминах, а членов других сословий – в классовых»<sup>55</sup>. Сложилась ситуация, которую С. Кордонский определяет как «недоформировавшиеся классы и недоделанные сословия»<sup>56</sup>. По нашему мнению, научная позиция этого автора является весьма спорной, но в ней достаточно обосновано предположение о сословной дифференциации общества.

Итак, структура социального пространства может описываться в социологическом дискурсе понятиями «сословие», «класс» и «слой». Причем последнее понятие используется наиболее часто. Но нам в своем анализе хотелось бы не использовать понятие «слой», а вернуться к утраченному понятию «сословие». Поясним, почему мы пользуемся понятием «сословие», а не «слой». Оно на наш взгляд имеет определенное преимущество. Во-первых, слой может быть реальной группой, а может быть статистически выделенной в аналитических целях и не существующей как единый актор социального пространства. Понятие сословие совершенно определенно указывает на реальную социальную группу. И в этом смысле для нашего исследования оно имеет опре-

---

<sup>54</sup> Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000. – С. 290.

<sup>55</sup> Там же.-С. 133.

<sup>56</sup> Там же. – С. 132.

деленное преимущество. Во-вторых, использование понятия сословие позволяет увидеть динамику трансформации социального пространства России и эволюцию образовательного пространства в связи с этими процессами.

Сословия являются реальными социальными группами, которые выступают субъектами и объектами определенных общественных отношений и поэтому являются действующими акторами социального пространства. Они обладают потребностями и интересами, которые можно измерить социологическими методами, общепринятыми социальными нормами; общими ценностями;

взаимной идентификацией; сходной мотивацией; символами; стилем жизни. Иначе говоря, они обладают своей особой сословной идентичностью.

О. И. Шкаратан считает, что для реальной социальной группы характерны: «самовоспроизводство, отличная от других групп система социальных связей, гомогенность по основным статусным характеристикам. Присущая реальным группам способность к самовоспроизводству обеспечивает репродуцируемость ядра слоя (группы); она предопределяет устойчивость наряду с необходимой изменчивостью наблюдаемого разнообразия деятельностей, потребностей, ценностей»<sup>57</sup>.

Поскольку, добавляет автор, реальные социальные слои

---

<sup>57</sup> Шкаратан О. И. Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – № 3. – С. 50.

людей складываются естественным образом, интересы, свойственные социальным общностям, имеют аналогичную социальную природу. Они могут осознаваться или не осознаваться индивидами, входящими в данную социальную группу, но они существуют и детерминируют поведение людей, делают их близкими по стилю жизни, межличностным связям, установкам. Даже не сознавая своей принадлежности к определенному сословию, люди выделяют «своих» и «чужих» по групповой идентичности в повседневных практиках. Важное место, подчеркивает ученый, занимают «социальные нормы» как средства социального регулирования поведения индивидов, объединяющие их в особые общности<sup>58</sup>. Поэтому мы можем сделать вывод, что социальные нормы обеспечивают воспроизводство сословий в социальном пространстве и поддержание процессов функционирования общества как системы взаимодействия сословий. Запросы каждого сословия формируются в пределах освоенных ресурсов, переводятся в эталоны, модели, стандарты должного поведения его членов. Усвоение и использование в деятельности социальных норм является условием формирования индивида как представителя того или иного сословия.

«Таким образом, сословие – реальная группа, в противоположность статистической совокупности людей, выделенных по какому-то отдельно взятому признаку, социальная целостность, характеризуемая общностью условий суще-

---

<sup>58</sup> Там же. – С. 50.

ствования, причинно взаимоувязанными сходными формами деятельности, потребностей и интересов в разных сферах жизни, единством норм, ценностей, черт образа жизни. Формирование социального субъекта как реальной группы, по-видимому, связано с осознанием членами группы своих интересов, их самоидентификацией и механизмами самоорганизации»<sup>59</sup>. Это утверждение О. И. Шкаратана служит подтверждением того, что сословие как реальная социальная группа скрепляется не только осознаваемыми жизненными интересами, но и общей сословной идентичностью, являющейся следствием проявления специфической сословной культуры.

Теоретической основой такой интерпретации сословной идентичности может служить предложенная концепция П. Бурдьё, который понял и истолковал культуру не только как совокупность норм и ценностей, но и как набор инструментов идентификационных стратегий<sup>60</sup>. Согласно этому подходу, сословное деление общества опосредовано культурой, она играет роль активного медиума, созидающего социальные идентификации. Такой подход разделяется многими учеными. Так, немецкий социолог Г. П. Мюллер выделяет несколько формальных признаков, которые могут, по на-

---

<sup>59</sup> Шкаратан О. И. Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – № 3. – С. 53.

<sup>60</sup> Bourdieu P. La distinction. Criptque social de jugement. – Paris: Les Edidions de Minuit, 1979.

шему мнению, характеризовать каждое сословие<sup>61</sup>.

Первый признак – это целостность. Предполагается, что сословие обладает особой культурой, которая распространяется с большей или меньшей полнотой на все жизненные проявления характеризуемого сословия. Она создает особую жизненную форму этой социальной группы, которая может быть представлена не только в целом, но даже в отдельных взаимосвязанных деталях, позволяющих идентифицировать представителей того или иного сословия.

Второй признак – это *добровольность*. Это крайне важный момент социальной идентичности. Современный человек не «прикреплен» к сословию, к которому он принадлежит по рождению, воспитанию или образованию. У него существует возможность свободного перемещения. Он может принять существующее сословие с его культурой и ценностями или перестроить свою жизнь, став членом другой социальной группы.

Третий признак – это *характерность*. Он отражает проявление своеобразия, которое придает представителям сословия свой, сразу легко идентифицируемый и безошибочно узнаваемый внешний облик.

Г. П. Мюллер отмечает: «Ценностный и нормативный плюрализм и общественное богатство являются необходимым условием возрастания свободы выбора индивида и мно-

---

<sup>61</sup> Muller H. P. Sozialstruktur und Lebensstile. – Frankfurt and Main: Suhrkamp, 1992. – S. 374–376.



гообразия предлагающих себя на выбор жизненных стилей»<sup>62</sup>.

Четвертый признак – это *неравномерность проявления*. Континуум проявления сословной идентичности в реальности, которым располагает каждое конкретное общество, зависит от многих факторов. В первую очередь можно выделить его ценностно-нормативную систему, а также уровень жизни и материальные возможности индивидов. Чем слабее институциональные и ситуационно-специфические нормы и регуляторы, тем более явно место традиционных ролевых и ритуальных моделей занимают сословные идентичности, конкурирующие между собой за индивида, свободного в своем выборе. С другой стороны, чем выше материальное благополучие и равномернее распределение благ, ресурсов, возможностей образования, тем больше альтернатив выбора социальной позиции.

Пятый признак – *это стремление сословий к стилизации жизни*. Так же как существует распределение шансов проявления сословной идентичности, так же существует и распределение стремлений к стилизации. Последнее может рассматриваться и на уровне всего сословия, и на индивидуальном уровне. «Стремление к стилизации жизни и ее проявлений на общественном уровне в основном является свойством средних слоев (в современном обществе). Как правило, высшие слои не стремятся к стилизации жизни, очевид-

---

<sup>62</sup> Там же.-С. 375.

но потому, что они не испытывают необходимости ограничивать себя “сверху”. Их жизненный стиль демонстрирует свободу и естественную независимость по отношению к общественным конвенциям, благодаря чему они без всякого насилия над собой остаются в рамках собственной традиции. Они располагают безграничными возможностями стилизации, но не проявляют стремления к ней; их стиль – это их традиция. Низшие слои остаются такими, каковы они есть, совсем по другой причине: они не могут жить иначе, поскольку постоянное давление материальных обстоятельств диктует им такой образ жизни, который не оставляет возможностей для стилизационных экспериментов»<sup>63</sup>.

Стремление к сословной стилизации на различных этапах жизни индивида, по Мюллеру, также распределяется неравномерно. Наиболее выражены как стремления, так и возможности стилизации в юности и в период взросления. Напротив, в пожилом возрасте многие жизненные стили становятся просто физически недоступными, снижается то, что можно назвать стилизационным темпераментом, факторы социального давления все более уступают место психофизиологическим. Равным образом в детстве возможности и шансы обретения своего стиля невелики, ибо, с одной стороны, это период активного внедрения в сознание подрастающего человека моральных норм, что противоречит самой возмож-

---

<sup>63</sup> Muller H. P. Sozialstruktur und Lebensstile. – Frankfurt and Main: Suhrkamp, 1992. – S. 375.

ности стилизации, с другой – его видение мира ограничено горизонтом дома и школы, дающим весьма узкий репертуар стилизационных возможностей.

Таким образом, сословие как реальная социальная группа скрепляется как осознаваемыми жизненными интересами, так и общей сословной идентичностью, являющейся следствием проявления специфической сословной культуры. Сословная культура является активным медиумом, созидающим социальные идентификации, которые характеризуются такими признаками, как целостность, добровольность, характерность, неравномерность проявления, стремлением к стилизации жизни.

Рассматривая сословие как особую социальную общность, нельзя не задаться вопросом: какие сословия можно выделить в современном российском обществе? Напомним, что в учрежденной Петром I в 1722 г. табели о рангах российское общество подразделялось на 14 сословий. Такая дифференциация общества была органична для России, она не только прижилась, но и просуществовала с небольшими изменениями и дополнениями вплоть до 1917 г.

Какие сословия характерны для современной России? В этом смысле интересен анализ социальной структуры, принятый В. Л. Макаровым<sup>64</sup>. В современном обществе он выделяет по роду деятельности шесть новых сословий, назы-

---

<sup>64</sup> Макаров В. Л. Социальный кластеризм. Российский вызов. – М.: Бизнес Атлас, 2010. – С. 141–159.

вая их социальными кластерами:

- кластер предпринимателей, или деловых людей;
- кластер военных (защитников Отечества);
- кластер госслужащих (служителей Отечеству);
- кластер ученых, учителей, врачей;
- кластер представителей культуры и искусства;
- кластер священнослужителей.

Такое разделение, на наш взгляд, является весьма условным, но вполне подходит для цели нашего исследования. Границы между кластерами, отмечает автор, размыты, но тем не менее можно выделить их характерные особенности.

*Кластер предпринимателей, или деловых людей.* В него входят не только деловые люди, но и наемные работники в бизнес-структурах. Наемные работники могут и не иметь духа предпринимательства. Они просто зарабатывают деньги в этом секторе, но оплата их труда обычно выше, чем в государственном секторе.

*Кластер военных.* Название, естественно, весьма сокращенное. Сюда входят, по мнению автора, и представители спецслужб, и работники оборонных ведомств.

*Кластер госслужащих.* Он охватывает широкий набор профессий, куда входят и муниципальные служащие, работники судебной системы и т. п. Это сословие играло чрезвычайно важную роль в советский период и продолжает оставаться титульным в настоящее время. По замечанию О. И. Шкаратана, «в советском этакратическом об-

ществе, предшественнике современного российского общества, свойствами самоидентификации и самоорганизации могла обладать, по-видимому, лишь правящая элита. Поэтому, скорее всего, только номенклатура была целостной реальной группой советского общества. Более того, с точки зрения системной организации общества, номенклатура была единственным дееспособным элементом социальной структуры. Поэтому она смогла отразить свои интересы в условиях постсоветской трансформации России»<sup>65</sup>.

*Соцкластер ученых, учителей, врачей и кластер представителей культуры и искусства.* Автор считает вполне обоснованным объединение этих представителей интеллигенции в один кластер, считая, что главное их различие – только в целевой установке. Ученым важно произвести новое знание, а служителям искусства – произвести эмоциональное воздействие на людей.

*Кластер священнослужителей.* Его роль совершенно специфична и не сравнима, по мнению автора, ни с какой другой.

В разные времена существовали и существуют сейчас различные группы людей, которые трудно идентифицировать как представителей названных социальных кластеров. Например, люди без определенных занятий, представители разных структур гражданского

---

<sup>65</sup> Шкартан О. И. Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. – № 3. – 2009. – С. 52.

общества, например правозащитники, работники сферы услуг. Их, считает автор, можно приписать к тем или иным кластерам в зависимости от менталитета и мотивации их действий.

Границы между социальными кластерами естественным образом размыты, и, более того, они могут частично накладываться друг на друга. Например, конструктор средств вооружения – одновременно известный ученый – может иметь репутацию и ранг в двух кластерах: ученых и военных.

У каждого кластера своя социальная роль в обществе, но равноправие их никогда не достигалось. Более того, в отдельные исторические периоды наблюдается доминирование одного-двух кластеров. В XVIII–XIX вв. в России военные и госслужащие были титульными сословиями. Бесспорное лидерство госслужащие имели в советское время в СССР. В советский период, по мнению С. Ю. Барсуковой, сложилось развитое сословное общество, в котором сформировалась качественно отличная мотивация труда. «В сословном обществе получают не за труд, а за службу. Разница принципиальная. Трудиться можно много или мало, а служить можно только хорошо или плохо»<sup>66</sup>. Рыночное поведение, считает автор, устремлено к «покорению новых вершин потребления», что и подразумевает количественное измерение тру-

---

<sup>66</sup> Барсукова С. Ю. Ресурсная экономика и сословная рента: концепция С. Кордонского // Экономическая социология. – Т. 12. – № 4. Сентябрь 2011. [www.ecsoc.hse.ru](http://www.ecsoc.hse.ru)

да и результата. Сословное служение качественно изменяет отношение к труду, превращая его в выполнение обязанностей, накладываемых обществом. Отсюда важен характер, а не мера труда, поскольку в особенностях служения закодированы социальная позиция индивида, его права, обязанности, привилегии, моральные и юридические нормы. Каждому сословию были положены определенные права и привилегии. «Если служить плохо – понизят в должности, что, скорее всего, вызовет снижение доходов, но отнюдь не потому, что на низшей должности меньше работы, а по причине менее ответственного служения. Труд оплачивается, а служба вознаграждается. Вознаграждаемые – это служивые люди, поделённые на сословия, т. е. группы, у которых разные обязанности перед государством с соответствующей дифференциацией вознаграждения и прав»<sup>67</sup>.

В настоящее время в мире (но не в России), по мнению В. Л. Макарова, лидерство захватил кластер предпринимателей. В эпоху лидерства этого социального кластера можно выделить одну особенность, которая была менее выражена при доминировании других сословий. Речь идет о повышенном уровне агрессивности, стремлении подчинить себе другие сословия. Эта повышенная агрессивность проявляется, прежде всего, считает автор, в идеологической области. Обществу внушается, что только этот кластер производителен. Система ценностей и мотивация к деятельности этого кла-

---

<sup>67</sup> Там же.

стера провозглашается единственно правильной. Остальные вынуждены разделять навязываемую систему ценностей.

Такой ценностный императив непосредственно сказывается на образовательном пространстве. Например, можно отметить такие негативные явления в сфере образования как следствия доминирования социального кластера деловых людей:

- установка на получение символов (дипломов и аттестатов и т. п.), а не стремление к усвоению знаний, компетенций, опыта;
- желание получить профессии, приносящие большие деньги;
- формирование искаженного мировоззрения, примитивизация сознания.

В последнее время получило распространение понятие «экономика знаний», обозначающее новый тип экономики, где знания являются рыночным продуктом, т. е. продаются и покупаются и являются главной движущей силой для дальнейшего экономического развития общества. Из этого положения вытекает, что знания нужны обществу только для того, чтобы их коммерциализировать, использовать в производстве других нужных для жизни продуктов. И, следовательно, ученые должны подчинить свои исследования запросам предпринимателей и нужны только тогда, когда предприниматели предъявляют на них спрос. Самостоятельной ценности знания в такой модели развития не имеют. Понят-



но, что это в высшей степени спорная и даже вредная и опасная для общества позиция. Социальный кластер бизнеса, по мнению В. Л. Макарова, не является по своей коммерческой природе подлинно инновационным. На самом деле он стремится<sup>68</sup>:

- сделать экономику знаний главным мотивом производства знаний;
- заменить знания новшествами;
- отделить прикладные знания от фундаментальных;
- спасти общество потребления с помощью перехода от экономики масштабов (economics of scale) к экономике разнообразия (economics of scope).

Комментируя эти пункты, ученый подчеркивает, что коммерческий подход искажает самую суть подлинно инновационного развития. Такой подход нацелен на то, чтобы замаскировать общество потребления, придав ему более позитивную окраску. Главный лозунг современного развития России: перейти от экономики эксплуатации природных ресурсов к инновационной экономике, совершенно, по мнению автора, верен и разделяется и правительством, и большинством граждан. Но социальный кластер предпринимателей пытается извлечь из него сиюминутную выгоду. Ученые в этой концептуальной модели существуют только для того, чтобы изобретать новшества. А дальше бизнесмены эти нов-

---

<sup>68</sup> Макаров В. Л. Социальный кластеризм. Российский вызов. – М.: Бизнес Атлас, 2010. –С. 147.

шества осваивают и получают прибыль. Отсюда часто звучащие в обществе претензии к ученым, что они приносят мало пользы экономике.

Второе положение логично вытекает из первого. Знания в новой экономике являются поставщиками новшеств и по существу с ними отождествляются. Внедрение инноваций в такой экономике неизбежно будет амбивалентным: с одной стороны, потребителям внушается, что без использования новшеств индивид неполноценен, с другой стороны, новшества используются в производстве, чтобы повысить эффективность и увеличить прибыль. Последний тип нововведений не вызывает сомнений в их полезности. А вот первый тип новшеств в большой мере является искусственным и мало полезным для развития общества. Собственно переход к экономике разнообразия, о которой пишут многие экономисты как о доминирующей тенденции экономического развития, базируется именно на этом явлении, на изобретении и внедрении в массовое сознание различных новшеств. «Никто не спорит, что потребительские новшества нужны. Но превращать это в главный двигатель экономики – значит понижать интеллектуальный уровень человечества, толкать его в тупик. Как раз положение о ненужности фундаментальных знаний как якобы знаний, которые никому, кроме самих ученых, не понадобятся, которые бесполезны для экономики, иллюстрирует тупиковость пути в направлении тотальности общества потребления. Вера в то, что человечество стремится

ся к самопознанию, к познанию окружающего мира и своего места в нем, должна рано или поздно переломить чисто потребительскую тенденцию и вернуть соцкластер предпринимателей на его законное место равного среди равных»<sup>69</sup>.

Большую роль в распределении индивидов по социальным позициям и формировании сословий и играет образовательное пространство, которое в современном обществе является «кузницей кадров» для ниш социального пространства. Процесс социальной дифференциации молодежи начинается уже в образовательном пространстве средней школы. Современная Россия постепенно переходит к практически полному охвату молодого поколения обучением в средних учебных заведениях и значимому увеличению охвата молодежи обучением в средних профессиональных и особенно в высших учебных заведениях. Например, доля занятых учебной деятельностью среди населения 15–19 лет в 2007 г. составила 85,6 %.<sup>70</sup>

Для того чтобы занять более высокие позиции в сословной иерархии, как правило, индивиду необходимо иметь диплом вуза. Статистические данные свидетельствуют о росте популярности высшего образования. С 1995 по 2006 г. отношение численности студентов средних специальных учеб-

---

<sup>69</sup> Макаров В. Л. Социальный кластеризм. Российский вызов. – М.: Бизнес Атлас, 2010. – С. 148.

<sup>70</sup> Обследование населения по проблемам занятости. Ноябрь 2007 г. – М., 2007. – С. 36, 217.

ных заведений к численности населения 15–19 лет увеличилось с 17,5 % до 22,7 %, а отношение численности студентов вузов к численности населения в возрасте 17–25 лет – с 14,3 % до 33 %<sup>71</sup>.

Для подавляющего большинства молодых людей всех условий наиболее оптимальный путь к вузовскому диплому лежит через получение полного среднего образования в дневной общеобразовательной средней школе. Но после девятого класса общий поток учащихся делится на три составляющих. Часть молодых людей оставляют школу и поступают в средние специальные учебные заведения (техникумы, училища, колледжи), дающие как среднее образование, так и профессиональную подготовку. Другая часть направляется в профессиональные училища, обеспечивающие только начальную профессиональную подготовку и не дающие среднего образования. Динамика распределения выпускников основной школы по учебным заведениям отражена в табл. 4.

Приведенные статистические данные свидетельствуют о том, что большая часть учащихся после основной школы-девятилетки продолжают учебу до получения полного среднего образования. Доля таковых

неизменно росла в интервале 2001–2004 гг., а затем стала несколько сокращаться, оставаясь все же ведущей по соот-

---

<sup>71</sup> Образование в Российской Федерации. 2007 // Стат. ежегодник. – М., 2007. – С. 317, 363.

ношению с долями переходящих в профессиональные училища и средние специальные учебные заведения. Некоторое сокращение переходящих в 10-й класс, произошедшее в период 2006–2008 гг., имеет, по мнению статистиков, ряд причин, среди которых наиболее существенен эффект «демографического спада». Общий выпуск из основной школы сократился с 2 128 тыс. в 2000 г. до 1 279 тыс. в 2008 г.

Другая – значительно меньшая часть молодежи – переходит в учебные заведения начального профессионального образования. На протяжении последних лет их доля постоянно снижается из-за сужения системы подготовки. Оно было вызвано структурным кризисом этого канала профессиональной подготовки и демографическим спадом. Эти два фактора повлияли на укрупнение ПУ, слияние их друг с другом, а также с образовательными учреждениями среднего профессионального образования. В 2008 г. доля молодых людей, поступивших в профессиональные училища после основной школы, составила всего 18,7 %.

#### **Таблица 4**

### **Распределение выпускников основной школы по учебным заведениям в год выпуска<sup>72</sup>**

---

<sup>72</sup> Первичные данные Госкомстата РФ. Цит. по: Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – С. 108.

Поступление	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
В среднее спец. учеб. заведение (ССУЗ)	11,8	12,1	13,2	14,4	15,7	16,6	18,6	21,0
В проф. училище (ПУ)	20,0	20,2	20,5	20,3	19,8	20,0	19,9	18,7
В 10-й класс	67,3	66,6	64,9	64,4	64,5	64,9	63,7	62,4

Третий поток выпускников после окончания основной школы направляется в учебные заведения среднего специального образования. Эта группа была самой малочисленной в начале 2000-х гг.

Затем на протяжении последующих лет ее доля постоянно возрастала, а к 2008 г. она составила уже 21 %. В последние годы группа поступающих в средние специальные учебные заведения на базе основной школы стала превосходить по численности группу поступающих в профессиональные училища.

Таким образом, поворотный момент, во многом определяющий направление социальной мобильности молодежи, – это окончание основной школы-девятилетки. По существу, это точка бифуркации, которая влияет на дальнейшее позиционирование индивидов в социальном пространстве. Сам факт прекращения учебы в общеобразовательной школе после 9-го класса может служить важной социальной характеристикой той категории учащихся, которые ее покидают. Так, исследования И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко мето-

дом опроса 43 тыс. учащихся начального и среднего профессионального образования пятидесяти регионов России дали развернутую картину социально-демографического состава учащихся. Они показали, что 82,4 % родителей учащихся начального профессионального образования – рабочие и крестьяне, в том числе безработные – 12 %. Служащие составляют 7,1 %, инженеры – 3,7 %, руководители – 2,1 %. Исследование зафиксировало социальное неблагополучие родительских семей учащихся. Половина из них имеет неполные семьи. Дети воспитываются без отцов. Доход 80 % их семей ниже прожиточного уровня. Заметим, 6 % учащихся мотивом поступления в учреждение начального профессионального образования назвали «бесплатное питание»<sup>73</sup>.

Результаты этого исследования эмпирически подтверждают общеизвестные социальные факты: учащиеся ссузов и в еще большей степени ПУ – это дети в основном из семей с более низкими ресурсами образования, статуса, материального положения; приходится добавлять – и хуже успевающие в школе. Они в основном формируют нижние слои всех современных сословий.

Для того чтобы уточнить, как влияет на последующее позиционирование молодежи в социальном пространстве факт прекращения учебы в основной школе-девятилетке, обратимся к вторичному анализу лонгитюдного исследования об-

---

<sup>73</sup> Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Современный учащийся НПО (Всероссийское социологическое исследование). – М.: Издательский центр АПО, 2002. – С. 16.

разовательных и профессиональных траекторий молодежи на протяжении 10 лет. Исследование выполнялось в Отделе социологии образования Института социологии Российской академии наук с 1998 по 2008 г. под руководством Д. Л. Константиновского. Обследовались выпускники средних школ, профессиональных училищ (ПУ), средних специальных учебных заведений (ссуз) Новосибирской области. Их жизненные пути изучались как количественными, так и качественными социологическими методами. Всего было опрошено 1246 выпускников дневных средних школ, ссузов и ПУ. Выборки для опроса в дневных средних школах в течение всех этих лет строились на квотной основе таким образом, чтобы различные группы молодежи – выпускники школ областного центра (Новосибирска), средних городов области, малых городов и рабочих поселков, а также сельской местности – были представлены пропорционально их доле в суммарном выпуске из школ области. Выборка формировалась как комбинированная многоступенчатая: на первом шаге производился отбор поселений, на втором шаге – выявлялись отдельные школы (которые могли характеризоваться как типичные объекты данного локального образования), в них проводился сплошной опрос выпускников<sup>74</sup>.

В результате сравнения социального состава двух потоков

---

<sup>74</sup> Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – С. 19–27.



«ПУ» и «ссуз» с выпускниками средних школ было подтверждено, что продолжает сохраняться социальная сословность этих видов образования. Исследователи установили, что для тех, кто оставил основную школу-девятилетку, существует весьма тесная связь между социальным слоем, к которому принадлежит учащийся, и типичным для данного слоя образовательным каналом.

Так, поток «ПУ» преимущественно составляют выходцы из рабочих семей. В этом отношении изучаемая группа наиболее гомогенна.

Среди выпускников средних специальных учебных заведений выделить какой-либо доминирующий статус родителей труднее – их социальный состав более разнообразен: рабочих семей меньше, чем в потоке ПУ, а представляющих непромышленную сферу руководящих кадров, специалистов, служащих – больше. Интересные результаты дало сопоставление этих двух потоков с потоком выпускников полных средних школ с точки зрения их социальных ресурсов. В исследовании было проведено сравнение данных по ПУ и ссузам по количеству отцов с высшим образованием с аналогичными данными по школам. Они показали, что концентрация хорошо образованных отцов в потоках «ПУ» и «ссуз» значительно ниже, чем в потоке «школа» (8,5 % – 17,3 % – 36,4 %). Особенно заметен контраст между потоками «ПУ» и «школа», где доля отцов с высшим образованием превосходит аналогичный показатель потока «ПУ» более чем в че-

тыре раза<sup>75</sup>. Таким образом, был сделан вывод: чем ниже социально-профессиональный статус семей, тем чаще выходцы из этого слоя переходят на учебу в ПУ после 9-го класса; чем выше социально-профессиональный статус семей, тем чаще дети из этих семей оканчивают полную среднюю школу. Однако современное образовательное пространство дает молодежи возможность повысить свое образование в дальнейшем.

Табл. 5 отражает, насколько используют эту возможность выпускники различных потоков<sup>76</sup>.

Данные представленной таблицы показывают, что за десять прошедших лет во всех потоках увеличилась доля тех, кто прошел через систему высшего образования. Среди выпускников школ такое увеличение произошло с 65,8 % до 73,2 %. Таким образом, ориентация на высшее образование оказывается весьма устойчивой тенденцией для молодежи, оканчивающей дневные средние школы.

В потоке выпускников средних специальных учебных заведений доля получивших подготовку в высшей школе также выросла с 38,5 % до 50,8 %. Иначе говоря, этот поток разделился на две примерно одинаковые подгруппы: сохранивших среднее профессиональное и получивших высшее образование. Этот факт подтверждает, что через этот канал соци-

---

<sup>75</sup> Там же. – С. 64.

<sup>76</sup> Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». – С. 6.

альной мобильности реализуются две основных жизненных стратегии, определяющие выбор молодежи в момент окончания 9-го класса основной школы. Первая стратегия – получение специальности средней квалификации. Вторая – обеспечение доступа в вузы для тех выпускников, которые недостаточно уверены в своих силах.

**Таблица 5**

**Уровень получаемого и достигнутого образования у разных потоков молодежи в год окончания среднего учебного заведения (1998) и спустя десять лет (2008), Новосибирская обл.**

Имеют или получают образование	Выпускники					
	средних школ		средних спец. учебных заведений		профессиональных училищ	
	1998	2008	1998	2008	1998	2008
Полное среднее общее	4,0	5,9	–	–	–	–
Начальное профессиональное	7,4	6,6	–	–	46,6 + 24,4	66,3
Среднее специальное	22,4	14,3	56,6	49,2	10,5	17,4
Незаконченное высшее	–	4,8	–	6,6	–	2,3
Высшее	65,8	64,0	38,5	43,4	1,2	14,0
Второе высшее, аспирантура	–	4,4	–	0,8	–	–
Нет информации	0,4	–	4,9	–	17,4	–

Выпускники профессиональных училищ в своем большинстве сохраняют ту подготовку, которая им давалась в «стартовых» профессиональных училищах. Десять лет спу-

стя 66,3 % имеют начальное профессиональное образование. Накопление образовательного капитала в институциональной форме происходит здесь почти в равной мере еще по двум каналам: спустя десять лет 17,4 % молодежи получают среднее профессиональное образование и 14,0 % – высшее (еще 2,3 % неполное высшее). Несмотря на то, что у выпускников ПУ нет институциональных льгот при поступлении в вуз, произошло существенное увеличение молодежи, получившей высшее образование – с 1,2 % до 16,3 %.<sup>77</sup> В исследовании было выяснено, что, прежде всего, на изменение ситуации повлияла возможность платного образования. На первый взгляд, можно было бы предположить, что каналом платного образования будут чаще пользоваться те группы молодежи, где выше доля родителей из высокоресурсных групп, т. е. скорее выпускники школ, нежели молодежь двух других потоков, которые менее обеспечены материальными и социальными ресурсами. Между тем исследование показало другую картину.

Среди тех, кто окончил полную среднюю школу, доля плативших за учебу в вузе равнялась 41,9 %. В потоке выпускников ссуза этот показатель возрастает до 49,1 %. Наконец, доля плативших за учебу среди выпускников ПУ равна 76,9 %.<sup>78</sup> Иначе говоря, та часть молодежи, которая по про-

---

<sup>77</sup> Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». – С. 65–66.

<sup>78</sup> Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлуш-

исхождению принадлежит к малоресурсным слоям, недостатки своего среднего образования вынуждена компенсировать обращением к платным формам обучения в вузе. Заметим, что само платное обучение, предоставляемое коммерческими структурами (филиалами учебных заведений и т. п.), чаще оказывается менее качественным. Таким образом, даже если свести представление о качественном высшем образовании только к показателям «дневное обучение» и «бюджетные учебные места», то оказывается, что доступ к нему имеют, прежде всего, выходцы из семей, имеющих высокое положение в социальном пространстве, что отчетливо носит характер социальной селекции. Возросшая доступность высшего образования связана в основном с менее престижными вузами (значительно чаще в заочных или вечерних формах, и при этом платных). Полученные дипломы востребованы лишь в узком сегменте рынка вакансий (это в первую очередь офисные служащие, работники малого, среднего бизнеса). Другими словами, такого рода дипломы не способны обеспечить реальной восходящей мобильности в социальном пространстве. Об этом свидетельствует приведенная ниже табл. 6.

## **Таблица 6**

### **Распределение спустя десять лет по социально-профессиональному статусу молодежи разных по-**

## токов, достигшей высшего образования<sup>79</sup>

	Выпускники		
	средних школ	средних спец. учебных заведений	профессиональных училищ
Руководители	21,00	18,50	38,50
Специалисты	62,40	61,10	30,87
Мелкие собственники	3,80	0,00	7,70
Служащие	7,00	7,40	15,30
Рабочие	1,60	5,60	7,70

Анализ представленных данных показывает очень небольшие расхождения в социальном продвижении между выпускниками школ и средних специальных учебных заведений. Основная их доля (соответственно 62,4 % и 61,1 % той и другой группы молодежи) становится специалистами, меньшая часть – служащими, соответственно 7,0 % и 7,4 %. Наряду с этим выпускники школ получают некоторое преимущество в достижении позиций руководителей (21,0 % против 18,5 %), зато позиции рабочих они занимают существенно реже. Только 1,6 % выпускников школ становятся рабочими, среди выпускников ссузов эту позицию занимают 5,6 %. Вместе с тем выпускники средних школ демонстрируют определенное превосходство достигаемых позиций в ином ракурсе. Получив высшее образование, они достигают более высоких руководящих позиций. В этой социальной группе относятся к крупным собственникам и высше-

<sup>79</sup> Там же.-С. 73.

му уровню управления в госсекторе 5,4 %, а к низшему и среднему уровню руководства – 15,6 %. В потоке выпускников средних учебных заведений это соотношение составляет 1,8 % к 16,7 %. В потоке выпускников средних школ имеются 4,3 % творческих, научных работников. Заметим, среди получающих высшее образование после учебы в ссузах таковых нет. В целом, безусловно, наблюдается более высокая конкурентоспособность в социальном пространстве индивидов, окончивших дневную среднюю школу. Благодаря этому обстоятельству эта группа молодежи получает доступ к высшему образованию более высокого качества.

Картина распределения по социальным позициям получивших высшее образование после обучения в ПУ резко отличается от двух предыдущих потоков. Для нее характерны, с одной стороны, большая поляризация (здесь выше доля как руководителей – 38,5 %, так и рабочих – 7,7 %), с другой стороны, меньшее соответствие достигнутых социальных статусов имеющемуся уровню высшего образования. Общая доля руководителей и специалистов, статусы которых предполагают наличие высшего образования, в группе выпускников ПУ равняется 69,3 %. Это существенно ниже в сравнении с теми, кто окончил ссузы и полные средние школы (соответственно 79,6 % и 83,4 %). Молодежь после обучения в ПУ получает высшее образование, не оставляя своей основной работы, что определяет их конкурентные позиции на рынке труда и своеобразно отражается в приобретаемых статусах.

Заметим, что чаще всего само обращение к вечернему или заочному высшему образованию вызвано теми позициями, которые изначально, после выпуска из ПУ, заняла эта категория молодежи. Как показало исследование, руководители из числа молодежи – выпускников ПУ представлены преимущественно низшим и средним звеном и негосударственным сектором. Это означает, что для молодых людей, начавших работать после обучения в ПУ в качестве рабочих, получение высшего образования коррелирует с занимаемой позицией руководителей нижнего звена. Иначе говоря, выпускники ПУ обращаются к заочному высшему образованию чаще всего ради того, чтобы закрепить, подтвердить дипломом обретенный социальный статус. Но тем не менее подготовка в вузе оказывается действенным фактором восходящей социальной мобильности именно в этой социальной группе. В результате среди получивших высшее образование доля низшего звена руководителей в потоке выпускников ПУ оказывается выше, чем у выпускников школ и средних учебных заведений.

Важной характеристикой удовлетворенности позицией в социальном пространстве является достигнутый уровень материального положения. Результаты проведенного анализа приведены в табл. 7.

Сравнение индексов, определенных для разных образовательных потоков, позволяет сделать вывод о лучшей материальной обеспеченности всей молодежи, стартовавшей после



ПУ. Исследователи предположили, что такая особенность обязана какому-то специфическому фактору, характерному только для этой группы молодежи. Важнейшим фактором, существенно влияющим на уровень заработков и доходов в современных условиях, является форма собственности организации или предприятия, с которыми связана основная занятость опрошенных. Оказалось, что в потоке выпускников ПУ в негосударственном секторе работают 78 % опрошенных. Поэтому более высокие показатели материальной обеспеченности этой группы в сравнении с другими могут быть объяснены преобладанием у молодежи со стартовым начальным профессиональным образованием занятости в частном и индивидуальном секторе, где на сегодняшний день оплата труда и доходы выше, чем в государственном.

Молодые люди легко ориентируются в сложившихся новых рыночных отношениях, которые дают им определенные преимущества без особых интеллектуальных и временных затрат на образование получить достойное материальное положение сравнительно быстро.

Неслучайно поэтому почти пятая часть выпускников основной школы-девятилетки покидает школу, направляясь в систему начального профессионального образования.

## **Таблица 7**

### **Средневзвешенный индекс материального положе-**

Достигнутый спустя десять лет уровень образования	Выпускники		
	средних школ	средних спец. учебных заведений	профессиональных училищ
Высшее	2,90	2,95	3,23
Среднее специальное	2,87	2,79	3,19
Начальное профессиональное	2,22	0,00	3,05

Подводя итог вторичному анализу исследования «Жизненные траектории молодежи “10 лет спустя”», нельзя не остановиться на изучении такого важного фактора, как безработица. Этот фактор оказывает значительное влияние на жизненные стратегии молодежи. Как и везде в мире, в России безработных среди молодежи больше, чем в других возрастных группах. Статистические данные утверждают, доля молодежи среди безработных выше, чем удельный вес этой демографической группы в трудоспособном населении страны<sup>81</sup>. Поиски первого рабочего места затруднены, с одной стороны, отсутствием трудового опыта у желающих найти работу, противоречивостью и сложностью у молодежи процесса самоопределения, с другой – рассогласованностью

<sup>80</sup> Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – С. 84.

<sup>81</sup> Обследование населения по проблемам занятости. Ноябрь 2007. – М., 2007. – С. 67, 175.

рынка образовательных услуг и рынка труда. В процессе исследования были выявлены различия в уровне безработицы молодежи разного возраста. Выяснилось, что они непосредственно коррелируют с уровнем образования этих групп. Чем выше возраст, тем больше в поколении хорошо образованных, а с ростом уровня образования молодежи уровень безработицы снижается.

**Таблица 8**

**Уровень безработицы молодежи по возрастным группам и уровню образования (I) и распределение молодых безработных по уровню образования (II), %<sup>82</sup>**

Уровень образования	I. Уровень безработицы			II. Распределение безработных по уровню образования		
	до 20 лет	20–24 года	25–29 лет	до 20 лет	20–24 года	25–29 лет
Высшее	–	8,2	3,5	0,7	13,1	18,5
Неполное высшее	–	17,6	6,8	2,6	7,9	2,7
Среднее профессиональное	24,7	9,1	4,4	10,0	17,5	16,1
Начальное профессиональное	17,8	9,3	5,7	12,5	14,7	16,1
Среднее общее (полное)	27,2	16,8	10,0	48,5	36,5	33,1
Основное общее	24,6	20,6	14,0	23,00	10,3	12,1
Начальное, не имеют начального	30,9	24,4	22,5	3,0	1,0	1,5
Все	24,8	12,2	6,1	100	100	100

<sup>82</sup> Обследование населения по проблемам занятости. Ноябрь 2007. – М., 2007. – С. 67, 175.

Эти закономерности наглядно отражаются в табл. 8. Для более глубокой интерпретации приведенных данных необходимо учитывать, что для молодых безработных актуален поиск первой работы. Например, в 2007 г. не имели опыта работы 74,9 % безработных в возрасте до 20 лет и 64,4 % молодежи 20–24 лет. Среди молодых людей 25–29 лет этот показатель несколько меньше – 39,6 %<sup>83</sup>. Приведенные данные позволяют сделать вывод, что для двух первых возрастных групп речь идет о выявлении преимуществ и недостатков разных видов образования с точки зрения возможностей найти первую работу, а для старшей группы – защиты от рисков ее потерять.

Для молодежи всех возрастов в качестве ведущей тенденции можно выделить обратно пропорциональную зависимость между ростом уровня образования и снижением риска безработицы. Заметна также еще одна особенность – высокие уровни безработицы практически у всех образовательных подгрупп молодежи в возрасте до 20 лет. По-видимому, сложности поиска работы в раннем возрасте сближают ситуацию поиска работы для молодых людей с разным уровнем образования. Наиболее уязвимыми с точки зрения безработицы среди самых молодых оказываются выпускники полных средних школ (уровень безработицы – 27,2 %)

---

<sup>83</sup> Экономическая активность населения России. 2008 // Статистический сборник. – М., 2008. – С. 152.

и лица с основным образованием (уровень безработицы – 30,9 %). Причем выпускники полных средних школ представляют самую массовую категорию безработных данного возраста (48,5 % от общей численности), которая отличается более высокими ожиданиями, нежели молодежь с девятилетним школьным образованием. Лучшее всего предохраняет самую младшую группу молодежи от рисков безработицы наличие профессиональной подготовки в профучилище (уровень безработицы – 17,8 %). Но обладатели среднего профессионального образования в данном возрасте сильнее, чем претенденты на места рабочих, испытывают трудности из-за отсутствия опыта работы (уровень безработицы – 24,7 %).

Самой надежной защитой от безработицы является наличие высшего образования. У его обладателей шансы попасть в категорию безработных самые низкие. Уровень безработицы в этой подгруппе составляет 8,2 % среди 20-24-летних и 3,5 % среди 25-29-летних. Этот показатель заметно нарастает при переходе от подгрупп молодежи с профессиональным образованием к подгруппам имеющих лишь школьную подготовку. Самый высокий он у молодежи с основным образованием – 20,6 % среди 20-24-летних и 14,0 % среди 25-29-летних. Молодые люди со средним общим и основным образованием больше всего подвержены риску безработицы (71,5 % среди тех, кому нет 20 лет, 45,8 % среди 20-24-летних и 45,2 % среди 25-29-летних). Это свидетельствует

о низкой конкурентоспособности только одного школьного образования в условиях современного рынка труда.

С увеличением возраста молодежи заметно возрастает позитивное влияние более высокого уровня образования. Так, в группе до 20 лет разница между самым высоким и самым низким показателями уровня безработицы отдельных образовательных подгрупп составляет 1,5. Этот же показатель уровня безработицы у обладателей самого низкого уровня образования (основного общего) по сравнению с уровнем безработицы лиц с самым высоким (высшим) образованием становится в 2,5 раза выше в группе 20-24-летних и в 4 раза выше в группе 25-29-летних. Можно сделать вывод, что по мере того, как снижается острота чисто молодежной проблемы трудоустройства – получения первой работы – преимущества в защите от безработицы в большей мере оказываются связанными с накоплением образовательных ресурсов и профессиональным обучением. Подчеркнем, что наиболее выгодные позиции с точки зрения защиты от риска безработицы обеспечивает высшее образование. Именно это обстоятельство наряду с другими позитивными последствиями является одним из важных стимулов стремления и получения молодежью высшего образования.

Итак, подведем некоторые промежуточные итоги нашего вторичного анализа социологического исследования. Оно выявило следующие закономерности. Решающее воздействие на дальнейшую социальную мобильность молодого по-

коления оказывает специфика образовательного старта. Молодые люди, окончившие полную среднюю школу, впоследствии, как правило, занимают более престижные позиции социального пространства, но медленнее достигают хорошего материального положения, чем выпускники ПУ и ссузов. Кроме того, наиболее выгодные социальные позиции, связанные с защитой от риска безработицы, обеспечивает именно высшее образование.

Однако масштабность и глубина исследования «Жизненные траектории молодежи “10 лет спустя”» позволяет перейти к более широким обобщениям и утверждать, что в образовательном пространстве средней школы начинается социальная сборка основных контуров социального пространства.

В действие вступают механизмы самоорганизации постиндустриального общества, когда из хаоса и неопределенности, которые свойственны периоду трансформации, возникают новые формы общественного уклада в социальном пространстве, более соответствующем природе общества риска.

Первоначально весь контингент учащихся школы представляет собой гетерогенную социальную общность, члены которой потенциально могут занять любую позицию в социальном пространстве. Но благодаря механизмам социальной селекции после 9-го класса продолжают обучение в основном те, кто будет конкурировать между собой за получение высшего образования. В основном это дети родите-

лей, обладающих сравнительно высокими социальными ресурсами: высоким уровнем образования, социального положения, твердым материальным достатком и т. и. Эти семьи имеют сильную мотивацию и необходимые ресурсы, чтобы обеспечить восходящую мобильность своих детей. Достижение высоких позиций в социальном пространстве требует от индивида больших личных усилий, временных и материальных затрат. В обществе риска каждое сословие сформировало особые социальные практики наследования социальной позиции родителей. Поэтому дети либо выбирают род деятельности родителей и, следовательно, остаются в том же сословии, либо переходят в близкую сферу деятельности. Доминирующей мотивацией у школьников в обществе риска является достижение того социального положения, которое занимали их родители. Некоторое превышение этой социальной позиции уже воспринимается как жизненный успех. Среди тех, кто его достиг, можно чаще встретить выходцев из вполне благополучных, высокоресурсных слоев, детей высокообразованных родителей, жителей больших городов, оканчивающих дневные общеобразовательные средние школы, гимназии, лицеи, получающих в дальнейшем высшее образование на дневных отделениях ведущих вузов, хорошую работу, служебную карьеру и т. и.

Учащиеся школ, семьи которых не имеют достаточных социальных ресурсов, предпочитают не рисковать. Они оставляют основную школу-девятилетку и поступают в средние



специальные учебные заведения, чтобы получить профессию, которая позволит им как-то позиционироваться на рынке труда или получить институциональные преимущества для поступления в вузы. Причем у части молодежи – выпускников средних специальных учебных заведений – нередко более или менее осознанно присутствуют обе стратегии – первая как страховка второй на случай неблагоприятного стечения жизненных обстоятельств. Как правило, на высокие позиции в социальном пространстве они уже не претендуют.

Дети из семей с малыми социальными ресурсами практически не ориентированы на восходящую социальную мобильность. В основном их самый высокий «потолок» – руководители нижнего звена. Факторами, которые существенно ограничивают, а то и блокируют восходящую социальную мобильность, выступают негородское происхождение молодого человека, дальнейшее его проживание в сельской местности или принадлежность по рождению к малоресурсным слоям с низкими профессиональными статусами. В материалах исследования наблюдаются такие следствия, как уход из общеобразовательной школы после девяти классов, получение профессиональной подготовки и, чаще всего, полного среднего образования в учреждениях НПО. К тому же нужно прибавить обычно низкий уровень профессиональной подготовки в НПО (3-4-й разряды), с которым на рынке труда можно рассчитывать лишь на низкооплачиваемую ра-

боту невысокой квалификации. Именно эти молодые люди в основном и формируют нижние слои социальной пирамиды всех сословий. Свой жизненный успех они измеряют преимущественно материальными показателями. Пока их более амбициозные одноклассники получают высшее образование, в современных рыночных условиях они могут достаточно быстро достигнуть хорошего материального положения. Это не означает, что выходцы из малоресурсных семей не могут достигнуть высоких позиций в социальном пространстве. Иногда отсутствие первоначальных ресурсов становится источником повышенной социальной активности. Но в обществе риска путь наверх потребует от них сверхусилий, которые не требуются от школьников из семей с достаточными социальными ресурсами. Высшее образование для выпускников ПУ – явление довольно редкое, и его получают в не самых престижных вузах, не на самых престижных факультетах и в подавляющем большинстве случаев в формах заочного обучения, реже – очно-заочного (вечернего), обычно на платной основе. Обобщенный вывод Д. Л. Константиновского состоит в следующем: «Приходится констатировать: за годы, на которые возлагались большие надежды как на период демократизации, в сфере образования проявился обратный эффект – социальная дифференциация не только сохранилась, но и возросла»<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологического исследования жизненного старта российской молодежи (1960 – начало 2000-

Иначе говоря, мы можем констатировать возрастание социальной сословности в образовательном пространстве, которая проявляет себя не только как историческая традиция, но и как принцип нового общественного уклада, обусловленный резким имущественным и социальным расслоением населения современной России.

### **3. Накопление человеческого капитала в образовательном пространстве**

Понятие «человеческий капитал» социологами было заимствовано у экономистов, которые достаточно давно используют его в своем понятийном аппарате. Так, А. Дели обнаружила, что самое первое упоминание о человеческом капитале можно найти в научном труде Адама Смита “Wealth of Nation” («Богатство народов»)<sup>85</sup>. Но свое современное развитие концепция человеческого капитала получила в конце 50-х годов прошлого века в трудах Т. Шульца и Б. Беккера. Современные авторы активно развивают эту концепцию. Человеческому капиталу посвящены работы А. Дели, М. Армстронга, В. В. Радаева, В. Е. Гампельсона, Р. И. Капелюшниковой и др. Термин «человеческий капитал» был предложен Шульцем, который в 1981 г. сформулировал свою концепцию следующим образом: «Рассматривайте все человеческие способности либо как врожденные, либо как приобретенные. Свойства, которые являются ценными и которые могут быть развиты с помощью соответствующих вложений,

---

<sup>85</sup> Дели А. Человеческий капитал // Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2002.-С. 110.

будут человеческим капиталом». <sup>86</sup>

Несмотря на то, что важный вклад в популяризацию концепции человеческого капитала был внесен Т. Шульцем, классикой современной трактовки этой концепции стал одноименный трактат Г. Беккера. В своем анализе он исходил из представлений о человеческом поведении как осмысленном и рациональном. Экономические дефиниции (редкость, цена, альтернативные издержки и т. и.) были применены к самым разнообразным сферам человеческой жизни, даже тем, которые традиционно находятся в ведении других социальных наук. Сформулированные в этой работе положения стали базовыми для всех последующих исследований в этой области<sup>87</sup>. Сформулированная Беккером концепция человеческого капитала нашла желаемый отклик в научном дискурсе. Вложения средств в образование, здравоохранение и другие виды затрат, связанные с обеспечением жизнедеятельности человека, стали рассматривать как инвестиции в будущие доходы. Аналогичную точку зрения разделяет и А. Дели. По ее мнению, возможна следующая трактовка понятия «человеческий капитал»: «Во-первых, расходы на приобретение навыков для повышения производительности схожи с инвестициями в физический капитал, который,

---

<sup>86</sup> Schultz T. W. Capital Formation by Education // Journal of Political Economy. – 1960. - Vol. 68. – December. – P. 36.

<sup>87</sup> Becker G. S. Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. – 3<sup>rd</sup> ed Chicago-L, 1993.

как предполагается, в будущем должен принести доход. Во-вторых, расходы на образование, подготовку без отрыва от производства, здравоохранение, миграцию в сферы с большими возможностями занятости можно рассматривать как инвестиции, обычно в будущем вознаграждаемые более высокими доходами. В-третьих, разным уровнем инвестиций в человеческий капитал можно объяснить разницу в производительности разных сотрудников, а следовательно, и разницу в уровне оплаты. В-четвертых, имеется личный интерес в инвестициях в человеческий капитал в тех случаях, когда чистая прибыль от этого превышает чистую прибыль в альтернативные активы»<sup>88</sup>.

Иначе говоря, человеческий капитал как социальная категория может трактоваться довольно широко. Под человеческим капиталом может пониматься также совокупность воплощенных в человеке экономически ценных ресурсов – знаний, навыков, мотиваций, способностей к восприятию и продуцированию новой информации, полученных им в процессе образования и практической деятельности<sup>89</sup>.

Некоторые авторы понимают человеческий капитал более узко, другие – дают более развернутую трактовку. Мы же за основу возьмем определение Э. Дж. Долана и Д. Линдсея,

---

<sup>88</sup> Дели А. Человеческий капитал // Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2002.-С. 110.

<sup>89</sup> Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. -С. 7-56.

которые под человеческим капиталом понимали «капитал в виде умственных способностей, полученный через формальное обучение или образование либо через практический опыт»<sup>90</sup>. Такой подход позволяет лучше учитывать образовательный контекст накопления человеческого капитала. Процесс накопления человеческого капитала мы будем рассматривать не только как процесс его количественного увеличения, но как процесс качественного преобразования его стоимости. Человеческий капитал подобен другим видам капитала. Он представляет собой ресурс длительного пользования, но с ограниченным сроком службы. Как и любой другой ограниченный ресурс, он связан с издержками по обновлению. Он может качественно устаревать еще до того, как произойдет его физический износ. Ценность этого вида капитала может расти и падать в зависимости от изменений на рынке труда.

Основными видами вложений в человека считаются образование, производственная подготовка, охрана здоровья, миграция, поиск информации на рынке труда, рождение и воспитание детей. Образование и подготовка на производстве увеличивают объем человеческого капитала, охрана здоровья продлевает срок его «службы», миграция и поиск информации на рынке труда способствуют повышению цен на его услуги, рождение и воспитание детей воспроизводят его в

---

<sup>90</sup> Долан Э. Дж., Линдсей Д. Е. Рынок: микроэкономическая модель. – СПб., 1992. – С. 260.

следующем поколении. Но в более узком, прикладном значении под инвестициями в человеческий капитал чаще всего понимаются затраты на образование и подготовку на производстве, поскольку именно они представляют собой специфический вид деятельности по формированию знаний, умений и навыков.

Поэтому можно выделить общий и специфический человеческий капитал. Общие знания и навыки представляют ценность независимо от того, где они были получены. Они могут находить применение в самых разных областях. Например, такие универсальные знания и навыки, как знание иностранного языка, умение работать на персональном компьютере, коммуникативные способности, востребованы на рынке труда и могут пригодиться во многих сферах деятельности. Специфические знания и навыки могут использоваться только там, где были усвоены. При переходе работника в другую сферу деятельности они обесцениваются. Не возникает сомнений, что большинство знаний и навыков, имеющихся у людей, не являются ни полностью общими, ни полностью специфическими. Это всегда решается ситуативно. Но нетрудно убедиться, что подготовка в образовательном пространстве средней школы или в высших учебных заведениях ориентирована, прежде всего, на производство преимущественно общего капитала, тогда как подготовка в системе профессионального образования или непосредственно на рабочих местах – преимущественно специфического



человеческого капитала.

Отдачу от человеческого капитала можно рассматривать с нескольких позиций. С одной стороны, она может выступать в денежной форме – как более высокий уровень дохода. С другой стороны, в неденежной – как, например, знания и умения, связанные с творческими видами деятельности, выполняющими вспомогательные, психологические и рекреативные функции.

В ней также можно выделить потребительскую и инвестиционную составляющие. Образование может представлять непосредственную потребительскую ценность, если человек извлекает сиюминутную полезность из самого процесса обучения. Например, в процессе образования у учащихся складывается желаемый круг общения, формируются необходимые личностные качества, накапливаются знания и умения, опосредованно связанные с самим процессом формального образования. Инвестиционная ценность образования нацелена на долговременный эффект. Она определяется теми выгодами, которые оно способно приносить в будущем после окончания учебы.

Многие авторы разделяют внутренние (частные) и внешние (экстернальные) эффекты, связанные с инвестициями в человека. Частные выгоды достаются самому носителю капитала, экстернальные – другим лицам. Напомним, что автор термина «человеческий капитал» Т. Шульц видел экстернальный эффект его накопления в том, что образован-

ные люди первыми начинают осваивать новые технологии и интеллектуальные продукты, внедрять их в свою производственную и потребительскую практику. В итоге от этого выигрывают не только сами инноваторы, но и все общество в целом, поскольку путь от появления новаций до их всеобщего применения сокращается<sup>91</sup>.

В научной литературе можно найти разделение экстернальных эффектов на экономические и внеэкономические. Так, Р. Е. Лукас экономический экстернальный эффект представляет следующим образом. Получение более высокого образования каким-либо работником повышает производительность и заработки не только его самого, но и других работников, которые вступают с ним во взаимодействие. Как отмечает этот ученый, большую часть того, что мы знаем, мы узнаем от других людей, что происходит в ситуации взаимного неформального обмена знаниями, где нет разделения на учителя и учеников. Общаясь с более квалифицированными и более образованными работниками, менее квалифицированные и менее образованные работники получают возможность увеличить свой человеческий капитал<sup>92</sup>.

Другой современный ученый Е. Моретти установил, что внеэкономические экстернальные эффекты, связанные с на-

---

<sup>91</sup> Schulz T. The Value of the Ability Deal with Disequilibria // Journal of Economic Literature. -1975.-Vol. 1.3.-P. 827-846.

<sup>92</sup> Lucas R. E. On Mechanics of Economic Growth // Journal of Monetary Economics. - 1988. -Vol. 22. -№ 1.-P. 3-42.

коплением человеческого капитала, заключаются в ослаблении склонности индивидов к проявлению различных форм девиации и усиливают их склонность к участию в различных формах деятельности, полезной для всего общества. Более высокое образование, по его мнению, уменьшает риск попадания в преступную среду. Оно повышает уровень гражданской активности, превращает людей в более информированных избирателей. Иначе говоря, от снижения уровня преступности и повышения качества принимаемых политических решений выигрывают не только сами носители человеческого капитала, но и все общество в целом<sup>93</sup>.

В итоге накопленный человеческий капитал повышает не только скорость, с какой распространяются, но и скорость, с какой генерируются научные, технические и организационные открытия и изобретения. Р. И. Капелюшников показал, что положительное воздействие человеческого капитала на благосостояние общества основывается на трех механизмах:

- а) поддержании запаса «старых», давно освоенных знаний путем передачи их из поколения в поколение;
- б) обеспечении более быстрого доступа к ранее неизвестным, лишь недавно появившимся знаниям;
- в) активизации производства новых, еще не существующих знаний<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Moretti E. Human Capital Externalities in Cities: NBER Working Paper №W 96-41. -Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2003.

<sup>94</sup> Капелюшников Р. И. Образование, производительность, экономический

Поскольку на практике измерение различных неденежных и экстернальных эффектов образования затруднено, отдача от человеческого капитала чаще всего оценивается исходя из его монитарной составляющей. Полученные таким образом показатели эффективности, естественно, следует воспринимать лишь как минимально возможные. Представление о величине денежной отдачи от человеческого капитала можно получить, сравнивая пожизненные заработки групп с различными уровнями образования Р. И. Капелюшников предлагает следующий показатель человеческого капитала: разность между пожизненными заработками лиц с высшим и с полным средним образованием дает примерный размер той надбавки к зарплате, которую дает вузовский диплом. Издержки от образования рассчитываются аналогичным образом. Помимо прямых расходов (плата за обучение и т. п.) в их состав входят также потерянные заработки. Это заработки, которые были бы получены учащимися, если бы вместо учебы они сразу пошли работать. По мнению этого автора, именно потерянные заработки составляют основную часть общей стоимости обучения. Поскольку издержки и выгоды образования относятся к разным моментам времени, то прямое сопоставление оказывается некорректным: предварительно их необходимо привести к одному моменту времени (дисконтировать). Сравнивая дисконтированные величины выгод и издержек, связанных с инвестициями в челове-

ский капитал, можно оценить норму его отдачи. При оценке частных норм отдачи учитываются выгоды и издержки только для самих носителей человеческого капитала, при оценке социальных – выгоды и издержки для всего общества<sup>95</sup>.

С точки зрения возможностей изменения, отмечает Р. И. Капелюшников, человеческий капитал обладает важным преимуществом: для него существуют «натуральные» измерители, которые – при всей их очевидной условности – значительно расширяют континуум анализа. Появляется возможность применять натуральные измерители, недоступные для «обычного» капитала. Это, во-первых, число накопленных лет обучения и, во-вторых, доли работников, имеющих образование различного уровня<sup>96</sup>.

Именно такую методику использовала в своих расчетах А. Дели. Американская исследовательница изучила проблему: окупаются ли эти инвестиции в образование или лучше помещать денежные средства в альтернативные проекты. Собранные ею статистические материалы по оценке частных и социальных норм прибыли от образования представляют итоговые показатели по различным регионам мира. Их, по мнению автора, следует рассматривать лишь в качестве примерных показателей норм прибыли от образования в кон-

---

<sup>95</sup> Российский работник. Образование, профессия, квалификация // Под ред. В. Е. Гампельсона и Р. Е. Капелюшникова. – М.: Изд-во ВШЭ, 2011. – С. 29.

<sup>96</sup> Там же. – С. 30.

кретных странах<sup>97</sup>.

Приведенная табл. 9 содержит ряд интересных особенностей. В большинстве стран норма прибыли от инвестиций в начальное образование существенно выше, чем в высшее образование. Можно

также заметить тенденцию снижения нормы прибыли от вложений в высшее образование в странах, которые обладают богатыми запасами человеческого капитала. Кроме того, норма отдачи от вложений в человеческий капитал для общества выше нормы прибыли для отдельного человека.

## Таблица 9

**Средняя отдача от образования в зависимости от вида страны и уровня образования, % в год**

Вид региона / страны	Отдача для индивидуума			Отдача для общества		
	начальное образование	среднее образование	высшее образование	начальное образование	среднее образование	высшее образование
Африка	26	17	13	45	26	32
Азия	27	15	13	31	15	18
Латинская Америка	26	18	16	32	23	23
Страны переходного периода	13	10	8	17	13	13
Развитые страны	нет данных	11	9	нет данных	12	12

<sup>97</sup> Дели А. Человеческий капитал // Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2002.-С. 114.

Какова стоимость человеческого капитала в нашей стране? На этот вопрос существуют принципиально отличные точки зрения. Постараемся в них разобраться. Всемирный банк периодически проводит стоимостную оценку национального богатства и его составляющих для стран мира, по которым доступна необходимая статистика, и публикует соответствующие результаты, позволяющие провести объективное сравнение состояния и перспектив развития экономики в этих странах.

В материалах Всемирного банка человеческий капитал России оценен всего лишь в 6029 долларов США на одного человека (численность населения РФ по данным Росстата на 2005 г. составляла 143,5 млн чел.). Модель структуры национального богатства России в рассматриваемых материалах представлена в следующем виде (в долл. США):

- национальное богатство России – 5,4 трлн (37,7 тыс. на 1 чел.);
- человеческий капитал (16 %) – 0,9 трлн (6 тыс. на 1 чел.);
- произведенный капитал (40 %) – 2,2 трлн (15 тыс. на 1 чел.);
- природный капитал (44 %) – 2,4 трлн (16,6 тыс. на 1 чел.)<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Where Is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the XXI Century (Где находится богатство наций. Измерение капитала в XXI веке, публикация от 15 июля 2005 г.), [http://siteresources.worldbank.org/ESSDNETWORK/1105722-115888526384/20645252/Where\\_Is\\_the\\_Wealth\\_of](http://siteresources.worldbank.org/ESSDNETWORK/1105722-115888526384/20645252/Where_Is_the_Wealth_of)

Природный капитал страны – это во многом невозобновляемый

ресурс (полезные ископаемые, которые расходуются, а потому постоянно убывают). Возрасти может только значение его текущей оценки в случае, если в результате затрат человеческого капитала будет открыт либо дополнительный источник ранее используемого ресурса, либо найден способ применения ранее не используемого ресурса (например, до открытия управляемой ядерной реакции деления уран не считался ресурсом для получения энергии), либо возрастет спрос на ресурс. Но частично природный капитал – возобновляем (леса, реки, пахотные земли, луга для выпаса животных и т. д.). Оценивая величину природного капитала, Всемирный банк считает ее равной потенциальному доходу от использования всех имеющихся ресурсов на протяжении всего времени их существования. Произведенный и человеческий капиталы страны относятся к возобновляемым ресурсам. По версии Всемирного банка, **человеческий капитал** – оценка результатов его будущей созидательной деятельности, в которой человек использует накопленные знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения и практической деятельности. Этот капитал реализуется человеком в определенной сфере общественного производства.

По мнению ректора СГА М. П. Карпенко, в расчетах Всемирного банка имеются структурные несоответствия. Так,



преувеличена доля произведенного капитала (40 %, хотя оценка его значения соответствует данным Росстата и финансовых агентств)<sup>99</sup>. Кроме того, крайне занижена оценка природного капитала России – всего 2,4 трлн долл., что существенно ниже оценок Госкомстата, а также оценки стоимости разведанных полезных ископаемых России.

Но наиболее сомнительной в данной версии является оценка человеческого капитала России. Как следует из табл. 10, его доля в национальном богатстве нашей страны оценивается в 16 %, что в 3–4 раза ниже, чем в остальных странах мира. При этом по абсолютной величине (6 тыс. долл. США) человеческий капитал России оценивается примерно вдвое ниже мировых аутсайдеров по этому показателю – стран Западной Африки и Южной Азии.

Такое положение, по мнению М. П. Карпенко, мало соответствует действительности. Поэтому была рассчитана модель СГА (табл. 10), которая дает другую, более адекватную из рассмотренных моделей оценку национального богатства России и его структурных составляющих. Если принять оценку национального богатства России и его структуры по модели СГА, то с учетом табл. 10 место нашей страны в иерархии стран мира по величине человеческого капитала существенно выше.

Совокупное национальное богатство всех стран мира оценивается в 525 трлн долл., из которых более половины при-

---

<sup>99</sup> Карпенко М. П. Телеобучение. – М.: СГА, 2008. – С. 96.

ходится на страны большой семерки – США, Великобритания, Франция, Германия, Италия, Канада, Япония. Оставшаяся часть распределяется между странами ОПЕК – 95 трлн долл., странами СНГ – 80 трлн долл, и прочими странами – 100 трлн долл. Доля России в этом совокупном богатстве составляет примерно 7 % (при вкладе в численность населения планеты около 2,2 %) <sup>100</sup>.

Следует подчеркнуть, что большую часть мирового совокупного капитала составляет человеческий капитал – 335 трлн долл., на произведенный и природный капитал приходится соответственно -87 и 83 трлн долл. США. Человеческий капитал практически во всех странах мира (кроме России) превышает половину накопленного национального капитала. Необходимо также обратить внимание на то, что в странах большой семерки и ЕС человеческий капитал является доминирующей составляющей национального богатства – 78 %, в то время как природные богатства дают вклад лишь 4 %.

Р. И. Капелюшников приводит другие расчеты человеческого капитала в нашей стране. Он обращается к наиболее общему индикатору запасов человеческого капитала – *среднему числу накопленных лет образования*. Для России единственным источником, позволяющим получать такие оценки на регулярной основе, являются обследования Российского мониторинга экономического положения и здоровья населе-

---

<sup>100</sup> Карпенко М. П. Телеобучение. – М.: СГА, 2008. – С. 97.

Таблица 10<sup>101</sup>

## Оценки национального богатства России и его структурных составляющих, выполненные по различным моделям

Параметры		Модели			
		Институт экономики РАН	Всемирный банк	МБРР	СГА
Национальное богатство	общий объем (трлн долл. США)	60	5,5	28,4	49,3
	на душу населения (тыс. долл. США)	420	38	194	347
Человеческий капитал	общий объем (трлн долл. США)	10	0,9	1,7	23
	на душу населения (тыс. долл. США)	71	6	6	162
	в %	17	16	12	47
Произведенный капитал	общий объем (трлн долл. США)	6	2,2	2,5	2,1
	на душу населения (тыс. долл. США)	42	15	9	15
	в %	10	40	17	4
Природный капитал	общий объем (трлн долл. США)	44	2,4	24,2	24,2
	на душу населения (тыс. долл. США)	307	17	167	170
	в %	73	44	85	49

В настоящее время по данным РМЭЗ средняя продолжительность обучения населения России в возрасте 15–64 лет достигает 12,6 года (табл. 11). У занятого населения она оказывается еще больше, превышая 13 лет. По оценкам мониторинга, в 2009 г. в среднем на одного россиянина приходи-

<sup>101</sup> Карпенко М. П. Телеобучение. – С. 96.

лось около 10 лет обучения в общеобразовательной школе. Более полугодом – в системе начального профессионального образования (НПО). Около года – в ссузах и около полутора лет – в вузах. Женщины (примерно на целый год) опережали по этому показателю мужчин, что может служить свидетельством их более выраженного стремления к инвестированию в человеческий капитал.

Рассмотрим, как складывается ситуация с образованием как видом человеческого капитала в современной России<sup>102</sup>.

Данные табл. 11 говорят о том, что по среднему числу лет накопленного образования Россия находится в числе мировых лидеров, резко выделяясь среди стран с развивающейся экономикой.

## **Таблица 11**

**Среднее число лет накопленного образования населением разных стран (в зависимости от возраста)**

---

<sup>102</sup> Российский работник. Образование, профессия, квалификация // Под ред. В. Е. Гампельсона и Р. Е. Капелюшниковой. – М.: Изд-во ВШЭ, 2011. – С. 52.

Страна	Среднее число накопленных лет обучения		ВВП на душу населения по паритету покупательной способности
	население 15 лет и старше	население 25 лет и старше	
<i>Развитые страны</i>			
Франция	9,88	9,79	30,7
Германия	11,85	12,24	31,4
Япония	11,26	11,12	30,3
Великобритания	9,21	8,85	32,2
США	12,09	12,45	41,9
<i>Переходные страны</i>			
Чехия	12,75	13,9	20,04
Венгрия	11,49	11,47	17,0
Польша	9,69	9,7	13,8
<i>Страны БРИК</i>			
Бразилия	7,17	6,60	8,5
Китай	7,62	7,05	4,1
Индия	4,68	3,98	2,2
Россия	10,57	10,70	11,9
Россия (РМЭЗ)	11,76	11,66	–

Кроме того, данные таблицы свидетельствуют, что эффективность развития экономики современных государств в огромной степени зависит от того, сколько средств оно вкладывает в образование граждан. Без этого невозможно обеспечить его поступательное экономическое и социальное развитие. Например, в развитых странах (США, Япония, Израиль) доля инвестиций в человеческий капитал (затраты на образование) составляет более 10 % ВВП, что превышает «чистые» валовые инвестиции частного капитала в заводы,

оборудование и складские помещения<sup>103</sup>. В России ситуация несколько другая. В нашей стране доля подобных инвестиций в человеческий капитал (затраты на образование) составляет лишь 5,5 % от ВВП.<sup>104</sup>

Прежде всего, это сказывается на индексе развития интеллектуального потенциала общества, который рассчитывается по инициативе ООН. Он является важнейшей составляющей более широкого показателя, получившего название индекса развития человеческого потенциала (human development index) – ИРЧП. С 1990 г. ИРЧП вычисляется практически для всех стран мира. Принято считать, что страны, у которых ИРЧП равен 80 пунктам и выше, обладают высоким уровнем развития человеческого капитала, от 50 до 79 – средним, ниже 50 – низким.

Результаты замеров регулярно публикуются в научной печати и справочных изданиях. ИРЧП может использоваться также для прогноза развития постольку, поскольку проводится сравнение значений данного индекса (и его составляющих) в указанных выше двух плоскостях – в целях международного и внутреннего сравнения. Так, Россия в 90-е гг. XX в. неумолимо скатывается вниз в таблицах ИРЧП, составляемых международными организациями, переместившись с 54-го на 71-е место, в то время как Беларусь сумела

---

<sup>103</sup> Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование // СОЦИС. – 2008. – № 12. – С. 35.

<sup>104</sup> Там же.

подняться в последнее время с 68-го на 60-е место<sup>105</sup>.

Обнаруженные В. К. Левашовым закономерности в развитии и накоплении человеческого капитала в России можно проследить по данным табл. 12. Инвестирование в человеческий капитал, отмечает ученый, является одним из важных направлений деятельности государства. В нашей стране увеличивается количество граждан, желающих получить и получающих высшее образование. Россия продолжает в широких масштабах (при всех недостатках современной системы высшего образования) больше, чем в других странах (в расчете на 10 000 чел.) готовить специалистов высшей квалификации<sup>106</sup>.

Анализ данных, приведенных в табл. 12, показывает, что численность студентов высших учебных заведений на 10 000 человек населения составила 700 человек. В 1989 г. она насчитывала только 179 человек. Большинство вливается в ряды современной интеллигенции и работников высококвалифицированного труда. Около половины экономически активных граждан причисляют себя к современному среднему классу, индикаторами которого могут служить высшее образование, высокий уровень квалификации, а также достойное качество жизни, высокая оплата труда и активность в политической сфере. Выделяя эти положительные закономер-

---

<sup>105</sup> Human Development Report 1999, <http://www.undp.org./hdro/HDI.html>.

<sup>106</sup> Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование // СОЦИС. – 2008. – № 12. – С. 35.

ности, нельзя не замечать, что в российском обществе продолжается падение престижа научной деятельности. Депривированное положение основной массы ученых и исследователей является источником социальных напряжений, тормозящих устойчивое развитие нашего общества. Российский «пролетариат» умственного труда принижен не только уровнем сверхдоходов новых богатых, но и маргинальным положением внутри своего класса. В этих условиях складываются неблагоприятные тенденции развития фундаментальной и прикладной науки и в целом интеллектуального потенциала, что лишает общество и государство надежного будущего. Поэтому «утечка мозгов» за рубеж оценивается в настоящее время как актуальная социальная проблема. Наше государство, имея конкурентоспособную систему образования, на деле инвестирует в человеческий капитал других стран.

## **Таблица 12**

**Характеристика интеллектуального потенциала в СССР и РФ**



Показатели	1960 СССР	1970 СССР	1980 СССР	1989 СССР	1997 РФ	2002 РФ	2006 РФ	2010 РФ	Мин Россия 1913
Средний уровень образованности населения старше 20 лет	4,84	6,2	7,74	9,11	9,67	10,47	11	11,1	2
Численность студентов вузов на 10 000 человек	111	180	196	179	190	650	700	700	8
Уровень затрат на образование (в % от ВВП)	1,65	3,09	2,92	3,16	4,5	5,5	5,5	5,5	1,15
Удельный вес занятых в сфере науки (% от занятого населения)	2,14	3,03	3,48	3,23	2,24	1,24	1,2	1,0	0,07

Расходы на науку из госбюджета и других источников (в % от ВВП)	1,8	1,82	1,99	4,72	1,23	1,32	1	1,2	0,3
-----------------------------------------------------------------	-----	------	------	------	------	------	---	-----	-----

Сложившиеся в России условия конвертации полученного образования в социальный и экономический капитал индивида понижают его удовлетворенность своей позицией в социальном пространстве. В исследовании, проводимом под руководством В. К. Левашова, респондентов просили ответить на вопрос: «Как Вы считаете, какое место в нашем обществе Вы занимаете по своему образованию, профессии, другим сторонам жизни? Отметьте, пожалуйста, по шкале место, исходя из того, что 10 – это высшая, 1 – низшая сту-

## Таблица 13

### Социальная самоидентификация респондентов (РФ, n = 1500) *средний балл*

Социальная самоидентификация	2002	2006	2007	2008
По квалификации	5,9	5,8	6,0	5,9
По выполняемой работе	5,3	5,5	5,7	5,8
По образованию	5,4	5,7	5,8	5,7
По профессии	5,5	5,4	5,7	5,6
По качеству жизни	3,7	4,0	4,4	4,3
По размеру зарплаты	3,4	3,5	3,8	4,0
По участию в политической жизни страны	2,5	2,3	2,8	3,1
Место в обществе в целом	4,5	4,6	4,9	4,9

Приведенные в табл. 13 данные самооценки идентификации респондентов относятся к показателям социальной позиции. Она может быть оценена по уровню квалификации, характеру выполняемой работы, уровню образования, выбранной профессии, качеству жизни, размеру заработной платы, участию в политической жизни. Граждане России, как показало исследование, довольно высоко оценивают себя по уровню квалификации и образованию (соответственно средний балл 5,9 и 5,7). Иначе говоря, они достаточно вы-

<sup>107</sup> Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое исследование и прогнозирование // СОЦИС. – 2008. – № 12. – С. 39.

соко оценивают свой человеческий капитал. При этом такие показатели, как качество жизни и размер зарплаты, оцениваются существенно ниже (соответственно 4,3 и 4,0). Вторичный анализ этих данных подтверждает наш вывод о том, что в обществе риска получение образования в России не дает автоматической гарантии конвертации его в экономический и социальный капитал. Выпускники практически всех высших учебных заведений и средних учебных заведений после окончания учебы попадают в сложную ситуацию. Между обучением и занятостью возникает рискованная серая зона лабильной неполной занятости, поиска работы или краткосрочных трудовых отношений. По окончании учебы большинство молодых людей под угрозой безработицы готовы согласиться на любую работу, чтобы хоть как-то интегрироваться в сферу занятости. Но опасность девальвации человеческого капитала состоит в том, что они могут надолго, несмотря на полученное образование, задержаться в сфере малоквалифицированного труда.

Таким образом, в современном российском обществе образование как вид инвестиций в человеческий капитал становится все менее надежным. По меткому замечанию У. Бека, система образования напоминает «призрачный вокзал». Поезда уже не ходят по расписанию или идут в другом направлении, вагоны переполнены, но билеты все равно брать надо<sup>108</sup>. В обществе, где риски приватизированы,

---

<sup>108</sup> Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну – М.: Прогресс – Тра-

ответственность, экономические затраты и риски инвестиций в человеческий капитал перекладываются на самого индивида. Современному молодому человеку, чтобы успешно интегрироваться в социум, необходимо получить профессиональное, специальное или высшее образование. Кризис инвестиций в образование как вид человеческого капитала проявляется для молодежи не столько как утрата возможности заниматься своей профессией, сколько как утрата планируемой хорошо оплачиваемой и престижной стабильности трудоустройства. Профессиональная необходимость образовательной карьеры не утрачивается, но становится непредсказуемой и не поддается планированию. Соответственно долгосрочное планирование зачастую заменяется сосредоточенностью на временно возможном. Это может означать, что при «закармливании» ирреальными профессиональными образовательными содержаниями вновь обнаруживается голод на образование. Но это также может означать и то, что, осознавая обесценивание содержательных квалификаций, человек стремится лишь к формальному завершению образования как к страховке от грозящих сложностей на рынке труда. Диплом о высшем образовании больше ничего не сулит, но он по-прежнему и даже более чем когда-либо есть условие, могущее предотвратить грозящую бесперспективность. На всех ступенях образовательной иерархии растет стремление избежать грозящей безработицы через по-

лучение второго высшего, дополнительного образования и повышение квалификации. Смещение статусоназначаемой функции из системы образования в систему занятости имеет в итоге – как показывает статистика безработицы – глубокие последствия. По мнению Бека, этот ведет к «возрождению сословных критериев в распределении социальных шансов»<sup>109</sup>. В замаскированном виде происходит рефеодализация распределения шансов и рисков на рынке труда. Возможно, потому, что при выборе формально равных по квалификации специалистов вновь вступают в силу критерии сословного отбора.

Эта тенденция многими воспринимается особенно болезненно, поскольку получение высшего или среднего специального образования или просто успешное окончание школы требует значительных усилий не только самих учащихся, но и их родителей. Эту закономерность впервые установил Дж. Коулман, изучая социально-демографическую структуру семей, дети которых оставили школу. Он показал, что социальный капитал в семье – ресурс для повышения уровня образования детей, наравне с финансовым и человеческим капиталом. Социальный капитал, в понимании Коулмана, – это совокупность отношений, порождающих взаимовыгодные действия. Эти отношения связаны с ожиданиями того, что другие индивиды будут выполнять свои обязательства

---

<sup>109</sup> Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. -С.229.

добровольно без применения санкций. Иначе говоря, обоюдная концентрация экспектаций и обязательств выражается обобщенным понятием «доверие»<sup>110</sup>.

Социальный капитал и в семье, и за ее пределами (в объединении взрослых, образующемся вокруг школы) приобретает, по мнению Дж. Коулмана, решающее значение в уменьшении вероятности того, что ученик прекратит занятия в средней школе. Социальная среда накладывает на учащихся обязательства, вырабатывает определенные нормы и санкции, которые оказывают на учащихся определенное давление и помогают им окончить школу. Эти выводы также распространяются на российские условия.

Результаты Коулмана подтверждаются многолетними исследованиями Д. Л. Константиновского в России. Они показали, что существует жесткая зависимость между уровнем подготовки школьников и социальным и человеческим капиталом их родителей. Они также показывают, что образовательное пространство неоднородно. По результативности обучения условно в нем можно выделить три уровня: высокий, средний и низкий. Исследование выявило почти линейную зависимость между тем, к какому образовательному уровню принадлежит школа, и объемом накопленного социального и человеческого капитала родителей<sup>111</sup>. В школах

---

<sup>110</sup> См.: Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3.

<sup>111</sup> Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологическо-

третьего уровня всего 28–29 % родителей имеют высшее образование, первого – уже 77–80 %. С известными оговорками исследователи делают вывод, что для ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в элитной школе составляет около 20 %. Высота этого барьера весьма значительна. Следующий фактор – сфера занятости родителей. Если в школах третьего уровня в промышленности заняты почти две трети отцов, то в школах первого – их уже всего 40 %. В науке, образовании и здравоохранении заняты 36 % матерей учащихся «лучших» гимназий (при средней величине этого показателя 27 %), в сфере услуг матери учащихся обычных школ работают существенно реже – 17 % (средняя величина показателя – 29 %). Чем лучше предоставляемое школой образование, тем меньше в ней детей, чьи матери заняты физическим трудом. Этот показатель снижается с 39 % (в школах первого уровня) до 8 % в школах третьего уровня. Руководителей подразделений среди матерей больше в тех школах, где выше академические результаты учеников. Более всего их в школах первого уровня – 14 % (при средней величине показателя 6 %). Должность отца – не менее важный показатель. Если в школах третьего уровня 2 % отцов – руководители предприятий, а 57 % – рабочие, то в школах первого уровня уже 11 % отцов – руководители (что более чем в два раза превышает среднюю величину

показателя) и 12 % – рабочие (что ниже средней величины показателя почти в три раза).

Таким образом, низкий социальный и человеческий капитал родителей создает труднопреодолимый социокультурный барьер в социальной мобильности молодежи, формирует ситуацию неравенства жизненных шансов. Наличие значимого социального и культурного семейного капитала является существенным условием накопления человеческого капитала в современном обществе, которое перспективно с точки зрения достижения желаемой социальной позиции.



## 4. Вальдорфские школы в российском образовательном пространстве

Со сменой ориентации государства на создание рыночной экономики, правового государства и гражданского общества набирают силы прозападные идеалы либерального толка. Происходит смена ориентации образования на идеалы гуманизма, общечеловеческие ценности. Гуманизация становится проблемой государственной политики в области образования. На рубеже XX-XXI вв. намечается усиление тенденций глобализации, в рамках которой формируется стремление к формированию единого мирового образовательного пространства. Это связано, прежде всего, с интернационализацией всех сфер общественной жизни и, как следствие, с появлением сходных требований к образованию в различных странах. Выбор вектора развития зависит от накопленных традиций, современной общественной ситуации и тенденций мирового развития.

В общественном сознании возникает понимание общности задач человечества по формированию личности с планетарным сознанием, которая, становясь субъектом собственной деятельности, самоутверждается в национально-культурном пространстве, сохраняя свое «Я», и самореализует-

ся. Воспитание субъекта глобальной цивилизации предполагает помощь в формировании способностей у человека осваивать как общечеловеческие, так и национальные начала в культуре, а также самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и укрепляя свое «Я».

Мировая цивилизация формирует новую шкалу общечеловеческих ценностей, ориентированных на самого человека как высшую ценность, в отличие от прежней установки на стабилизацию и упорядочение межчеловеческих отношений. Воспитание человека, способного к диалогу, целостного и осознающего себя, рассматривается как условие преодоления глобального кризиса.

В структуре мировой цивилизации особое место принадлежит социокультурному потенциалу Запада. Сформировавшиеся на Западе гуманистические традиции становятся в XX в. одним из направлений, помогающих преодолеть кризис общества, так как они несут в себе заряд гуманизма, способность к модификациям.

Постиндустриальное общество Запада обладает реальными предпосылками, позволяющими осуществить «поворот к человеку», а именно: экономическими (высокоразвитое производство, информационные технологии), социальными (высокий уровень жизни), политическими (наличие гражданского общества, правового государства), духовными (плюрализм мнений, гуманистические традиции).

Традиционно сущность образования понимается как пе-

редача и усвоение норм, образцов поведения и знаний, транслируемых от одного поколения к другому. На сегодняшний день уровень развития образования во всех промышленно развитых странах мира отражает механизм воспроизводства культуры, характерный для индустриального общества второй половины XX в. Но в условиях перехода к информационному обществу, в ситуации лавинообразного характера социокультурных изменений быстро сокращается объем инвариантных знаний в информационном пространстве человечества. С другой стороны, наукоемкие технологии требуют помимо быстро устаревающих специальных знаний высокого уровня общего образования. Эти процессы стимулируют сдвиг непосредственной передачи однозначно интерпретируемых знаний и норм деятельности на периферию образовательного поля культуры. В центре образовательного процесса оказывается личность как целостная система интеллектуальных, психофизиологических, нравственных, социально-коммуникативных и других качеств. Рационализм образования классического типа все более отторгается культурой конца XX в. Новый тип образования должен ориентироваться на внутренне свободного, активного человека с проектно-ориентированным интеллектом, способного к самоосуществлению в культуре и социуме.

Как отмечает современный немецкий философ и социолог Петер Козловски: «Институты воспитания и образова-

ния должны отойти от идеала выбора и вернуться к идеалу образа. Это является задачей школы – не предлагать мешанину сменяющих друг друга избирательных вариантов, а демонстрировать ясность и плодотворность основополагающего первоначала. Последнее способно к формированию простого и однократного, что дает индивиду возможность свободно общаться с базовыми структурными элементами. Следует отказаться от высокопарных “ученых” всезнаек, чьи программы (напоминающие предметный каталог) и претензии не могут выполнить ни учителя, ни ученики»<sup>112</sup>. Сегодня необходим синтез многих образовательных концепций, учет всех достижений в мировой образовательной практике, переход от «чистых» линий развития образовательных учреждений к «смешанному» типу, сочетанию разных подходов на пути к достижению цели.

Модернизация образования, связанная со сменой образовательных парадигм, затрагивает все стороны жизнедеятельности общества. Повышенный консерватизм образования связан с самой сутью преподавания, с существованием значительного разрыва во времени между появлением новых идей, открытий и их воплощением в массовую практику обучения. За это время знания успевают морально устареть. Всегда над образованием довлел диктат прошлого. Сегодняшняя ситуация требует установить диктат будущего. Ни одна из существующих в мире систем образования по-

---

<sup>112</sup> Козловски П. Культура постмодерна. – М.: Республика, 1997. – С. 110.

ка не способна давать адекватный ответ на новые производственные и гуманистические требования времени – формирование и развитие творческих способностей у большинства учащихся. В мире увеличивается число неграмотных, неспособных практически использовать полученное образование и получающих знания, неадекватные новым требованиям жизни.

На этапе перехода к информационному обществу образовательные учреждения должны ставить сверхзадачу формирования критически и творчески мыслящих личностей. На смену традиционному принципу подчинения развития человека производственной необходимости сама производственная необходимость выдвигает принцип превращения производства в главное средство развития человека как действительно высшей цели. Таким образом, гуманизация образования является велением времени. В этой связи чрезвычайно современны идеи свободного воспитания, развивающиеся во всем мире и у нас в России. Поиск адекватного российского типа образования сливается с задачей определения собственного типа культурного воспроизводства при неизбежном вхождении в западноевропейскую цивилизацию. В настоящее время бурно распространяются различные зарубежные инновационные течения в педагогике: школы Марии Монтессори, школы Френе, а также вальдорфские школы.

«Вальдорфская школа» является одной из концепций, которая содержит оригинальную образовательную идею, про-

шедшую проверку временем. С нашей точки зрения, представляется полезным рассматривать вальдорфскую педагогику как одну из граней свободного гуманистического воспитания. Возникновение этого педагогического течения основано на антропософии как науке и стиле жизни.

Суть антропософской концепции педагогики: физическое состояние, душевное и духовное благополучие человека зависит от каждой отдельной составляющей части и их местного сочетания. Таким образом, назначение педагогики – обеспечить правильное развитие составляющих частей человека отдельно и в совокупности. Она должна помогать человеку при его инкарнации. Как мы видим, антропософией должны быть глубоко пропитаны учебные предметы и личные убеждения учителей. Штейнер называл это «свободным христианским обучением» и старался образовать новую религиозную общину учеников, учителей и родителей<sup>113</sup>.

В 1919 г., в послевоенное трудное для Германии время, директор Штутгартской табачной фабрики «Вальдорф – Астория» обратился к Рудольфу Штейнеру с просьбой. При фабрике открывалась школа для детей рабочих, и фабрикант попросил Штейнера отобрать в нее педагогов и составить программу занятий. Эта школа возникла по инициативе родителей, которые хотели дать иное образование своим детям, нежели то, что могли предложить уже имеющиеся шко-

---

<sup>113</sup> Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М.: Парсифаль, 1993.

лы. Фабрика вскоре разорилась и закрылась, оставив о себе память в виде фешенебельной нью-йоркской гостиницы «Уолдорф Астория» и «вальдорфской» школы. В школу начали отправлять детей не только рабочие. Прошло совсем немного времени, и вальдорфские школы распространились по всей Германии.

Затем к власти пришли нацисты и закрыли эти школы, объявив антропософию лженаукой и мракобесием. Но эмигрировавшие учителя распространили вальдорфскую педагогику в другие страны Европы и за океан. После войны вальдорфские школы на немецкой земле возродились. Теперь их по всему миру около тысячи.

Рудольф Штейнер считал, что нужно различать образование и выучку (натаскивание). Выучка предполагает, что мы начинаем учить по образцу, например, учим, как делать часы, когда они уже изобретены и вид их известен. Научить по образцу легко. Но с образованием гораздо сложнее. Мы не знаем, что конкретно понадобится нашему ученику в дальнейшей жизни, как изменятся его взгляды, ведь человек не является раз и навсегда определенным существом, развитие его продолжается всю жизнь. Поэтому надо раскрыть гораздо большее, чем то, что содержится, например, в определении какого-либо понятия. Более глубокий аспект образования связан с раскрытием самого себя<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. – М.: Парсифаль, 1996. Гейдебранд К. Учебный план свободной вальдорфской школы. –

Вот как говорил об этом сам Рудольф Штейнер: «Одна только природа становящегося человека и ее законы могли первоначально иметь решающее значение для определения того, чему должно учиться»<sup>115</sup>. «Вальдорфская педагогика стремится не к тому, чтобы по содержанию обучать детей чему-либо иному, нежели чему они обучаются в других школах, а к тому, чтобы обучать их тому же самому, но по-иному. Но и при другом подходе к учебному материалу для нас совсем неважно честолюбиво отличаться от методики других педагогических течений. Мы видим нашу основную задачу не в негативной критике, а в том, чтобы вся наша воспитательная и преподавательская деятельность была основана на существовании человека»<sup>116</sup>.

Вальдорфские школы со дня их основания и по сей день отличаются некоторыми социально-педагогическими особенностями организации жизни школы и педагогического процесса в целом.

В чем же специфика вальдорфской школы? Самая главная фигура в школе – это «классный учитель», человек, который на протяжении восьми лет, с 1-го по 8-й класс, преподаёт все основные предметы: родной язык, литературу, живопись, математику, физику, зоологию, ботанику, историю, географию и т. д. Основные предметы преподаются «эпоха-

---

Красноярск: КГУ,

<sup>115</sup> 1991. – С. 5.

<sup>116</sup> Там же. – С. 6.



ми»: в течение месяца преподается один предмет, затем другая «эпоха» – иной предмет. Это относится к «главному уроку»: два часа утром, каждый день. Затем, ближе к середине дня, дети занимаются физической культурой, искусством – живописью, лепкой, музыкой, эвритмией (это особый вальдорфский предмет, о котором мы подробнее поговорим позже), ручным трудом и иностранными языками. Вообще, в школе очень много внимания уделяется предметам эстетического цикла, ручному труду – от работы с непряженной шерстью в 1-м классе до обработки камня в 12-м. Причем ручной труд одинаков во всех классах для мальчиков и девочек.

Школы и детские сады коллегиально управляемы – директоров нет, управляет конференция учителей, которая собирается раз в неделю и обсуждает все вопросы жизни школы. Отсутствует стандартная система оценок и не определены общие учебные пособия, это оставлено на усмотрение каждого конкретного учителя.

Государство не вмешивается во внутреннюю жизнь школы, оно лишь требует сдачи экзаменов по окончании школы наравне с остальными учениками.

Одна из особенностей организации школы – особая роль в ней родителей. В принципе основателями той или иной школы обычно выступают родители. Родители должны осознавать, чему учат в вальдорфских школах. Поэтому говорят, что вальдорфская педагогика всегда «вырастает снизу, а не строится сверху». Родители тоже «учатся» в школе – занима-

ются эвритмией, ручным трудом, а потом слушают лекции. Понимание и помощь родителей в учебе их детей является залогом успеха вальдорфского образования.

Кроме того, концептуальной особенностью вальдорфской школы является система подготовки учителей. Эти школы, в отличие от всех остальных типов школ по всему миру, не принимают на работу учителями людей, получивших только педагогическое образование в государственной системе подготовки педагогических кадров. Необходимым условием для работы учителя вальдорфской школы является окончание учительского семинара, куда принимаются люди, уже имеющие высшее образование (не обязательно педагогическое), знакомые с основами вальдорфской педагогики и прошедшие конкурсный отбор. Учительские семинары существуют во многих городах стран, где есть вальдорфские школы. Например, в Германии многие учительские вальдорфские семинары существуют еще с 20-х гг., на первых из них преподавал сам Штейнер. Сегодня там ведут занятия его последователи, опытные преподаватели вальдорфских школ, ученые, занимающиеся антропософией и т. д.

Но сегодня необходима современная интерпретация взглядов Штейнера (в контексте современной феноменологии, герменевтики, социологии, психологии) и конкретно содержания учебного плана вальдорфской школы в связи с изменением базисной установки образования в начале XXI в. по сравнению с естественно-научной ориентацией начала

XX в., когда создавалась школа. Таким образом, речь идет о современной гуманитарной интерпретации вальдорфской школы в контексте социокультурной ситуации постмодерна и постиндустриального (информационного) общества.

Но вальдорфская традиция, как было показано выше, скоро отметит свое столетие, поэтому уместно будет говорить об освоении и трансформации вальдорфской традиции в российской образовательной практике. Почва для освоения вальдорфской традиции была благодатной, так как наблюдался и сегодня продолжает наблюдаться широкий общественный и педагогический интерес к инновационным методикам.

В 1989 г. был создан клуб «Аристотель», при котором был основан небольшой вальдорфский детский сад и лекторий для всех желающих. В 1990 г. под эгидой Российского открытого университета и при активном сотрудничестве со Штутгартским свободным университетом вальдорфской педагогики был открыт первый учительский семинар, дающий образование в течение двух лет. В 1991 г. этот семинар был преобразован в московский Центр вальдорфской педагогики, который в свою очередь в 1992 г. выступил учредителем Московской свободной вальдорфской школы. Важно подчеркнуть, что на первом этапе, т. е. в период с конца 80-х по самое начало 90-х гг., российская сторона выступала, прежде всего, как слушатель и технический помощник. В содержательном плане лидерами были зарубежные носители

этой традиции.

Первая бурная «вальдорфская волна» постепенно успокоилась, сейчас наблюдается период стабилизации и развития уже существующих школ. Поэтому создана почва для социологического анализа места этих школ в системе российского образования, их социального лица и перспектив развития. Этому и было посвящено наше социологическое исследование.

Необходимо заметить, что с юридической точки зрения примерно треть школ существуют как негосударственные, примерно две трети – в рамках государственной школьной системы как экспериментальные. Интересным является и современная тенденция, наблюдаемая во многих инновационных учебных заведениях. В связи с трудностями экономического характера многие экспериментальные школы стремятся перейти в статус государственных образовательных учреждений, что дает определенные преимущества в решении некоторых школьных проблем. Так, Московская свободная вальдорфская школа с 1996/97 учебного года перешла в статус государственной школы (ныне – средняя общеобразовательная школа № 1060).

Помимо экономических и юридических проблем, характерных для России в связи с особенностями переходного периода, при освоении вальдорфской традиции в России возникает и ряд содержательных проблем.

Одна из важнейших проблем социальной организации

вальдорфских школ в России – это несоответствие продолжительности цикла школьного обучения в России и в Западной Европе. У нас дети учатся в школе одиннадцать лет (цикл полного среднего обучения), а в традиционной западной вальдорфской школе – тринадцать лет (12 классов и тринадцатый «абитуриентский» класс для поступающих в университеты). Это рождает трудности в адаптации учебных программ к российским условиям и пересмотр традиции преподавания «классным учителем» всех предметов в классе в течение восьми лет, т. е. возникает необходимость использования учителей-предметников в более младших классах для обеспечения необходимого уровня подготовки учеников. Это тоже не рассматривается как нарушение вальдорфской традиции.

Далее возникает проблема, связанная с необходимостью соответствия российской вальдорфской школы закону РФ «Об образовании», который устанавливает три основных этапа аттестации школ: после начального звена (4-й класс), после основного образования (9-й класс), после полного среднего образования (11-й класс). Тогда как в большинстве западных стран промежуточные аттестации для вальдорфских школ отсутствуют, а имеются лишь аттестации после 12-го класса, что дает среднее образование без права поступления в университет, и после 13-го класса, что дает право на поступление в университет.

Но здесь нет никакой «принципиальной невозможности»,

ибо даже Рудольф Штейнер писал в 1919 г. в так называемом Вюртембергском меморандуме: «Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы представить обучение в смысле методики таким образом, чтобы в рамках первых трех лет у него были полностью развязаны руки в отношении распределения учебного материала. В то же время предпринимаются усилия, чтобы по окончании третьего класса дети достигали целей обучения, полностью соответствующих тем же трем классам государственной школы. Это намерение должно осуществляться так, чтобы, к примеру, ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, мог свободно перейти в четвертый класс другой народной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети должны достигнуть учебных целей шестого класса народной школы. То же самое должно относиться к распределению учебного материала и достижению целей обучения по окончании восьмого класса. Дети должны полностью достигнуть целей обучения реальной школы и также оказаться в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы»<sup>117</sup>.

То, что достигнуть соответствия российским стандартам свободная вальдорфская школа может, доказала аттестация в Московской вальдорфской школе, которая показала результаты не хуже средних детей из средних государственных

---

<sup>117</sup> Steiner R. Mein Lebensgang. – Dörmach (Schweiz), 1962. – С. 91.

школ, причем в старших классах этой школы учатся немало трудных детей, что было связано с неразборчивостью набора детей в первые годы работы школы.

Таким образом, по словам первого исполнительного директора Московской вальдорфской школы А. А. Пинского. «Проблема разработки учебных программ и планов, отвечающих, с одной стороны, принципам вальдорфской педагогики, а с другой – отвечающих общей продолжительности школьного обучения и задачам промежуточных аттестаций, является одной из жизненно важных задач для организации учебного процесса в вальдорфских школах России»<sup>118</sup>.

Также немаловажна проблема содержания учебных предметов, которые в зарубежных вальдорфских школах не изучаются, как то российская география, русский язык, литература, история. Особая проблема – вся система изучения русского языка. Проблемы возникают и при анализе традиционных вальдорфских учебных планов по предметам естественно-научного цикла из-за их устаревания, например, по физике.

Все проблемы, обозначенные выше, на путях своего решения синтезируются в проблему учебных программ и учебных планов. Это является символом концептуальной целостности инновационного направления. При этом, разумеется, разные инновационные направления будут иметь весьма раз-

---

<sup>118</sup> Пинский А. А. Без оптимистической гипотезы // Учительская газета. – 1992. – № 5. – С. 6.

ные подходы к разработке и использованию программ.

Становится очевидным, что простое перенесение уже существующих и разработанных в мировой образовательной практике учебных планов и программ на российскую почву невозможно. Но все попытки прямой, «лобовой» реализации классической западной учебной программы и, шире, классической западной вальдорфской школьной модели – все они наталкиваются на существенно иные специфические условия, в которых та или иная вальдорфская российская школа создается своими инициаторами. Поэтому методологическая идея прямого «импорта» западной вальдорфской школы с необходимостью заменяется на идею творческого освоения этой педагогики, что приводит к необходимости трансформации, метаморфозе сложившейся западной модели вальдорфской школы. «Конкретный результат реализации идеи определяется всегда, с одной стороны, ею самой, ее идеальной “сущностью”, а с другой – земными условиями ее воплощения»<sup>119</sup>.

Не менее важной является проблема соотношения вальдорфской педагогики и антропософии. Эта проблема тем более важна, что антропософская традиция не является российской, не связана с российской ментальностью. В этом коренится и настороженность к вальдорфской педагогике со стороны российских людей. Также наблюдаются обвинения

---

<sup>119</sup> Пинский А. А. Вальдорфская педагогика // Демократическая Россия. – 1991. – 19 марта.



в сектантстве со стороны Русской православной церкви. С этими мнениями, например, ведут полемику представители московского Центра вальдорфской педагогики<sup>120</sup>.

В связи с этим необходимо задать сегодняшнюю ситуацию как открытую и содержательную для тех, кто позже будет решать эти проблемы. «Учреждение вальдорфской педагогики, если оно строится как открытое, современное, светское образовательное заведение, может апеллировать только к тем философским или антропософским реалиям, которые в нем освоены в форме объективированного педагогического метода»<sup>121</sup>. «Высшая максима антропософии, по нашему мнению, – это максима индивидуальной человеческой свободы. Единственный путь, отвечающий, как мы понимаем, адекватным тенденциям развития современного человека и человечества начиная с Просвещения, – это путь “этического индивидуализма”, очерченный многими светлыми умами, в том числе и Штейнером в его “Философии свободы”... Известно, что эта максима индивидуальной свободы является установкой, преодолевающей все прежние формы группового сознания, авторитета и некритически принимаемой традиции»<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Пинский А. А. Вальдорфская школа в России // Мир образования. – 1997. – № 7. – С. 52–53.

<sup>121</sup> На пути к современной вальдорфской школе в России. Сборник / Под ред. А. А. Пинского. – Вып. 3.-М., 1997.-С. 23.

<sup>122</sup> Там же. – С. 23.

Московская свободная вальдорфская школа была учреждена московским Центром вальдорфской педагогики в 1992 г. как частная школа. Она занимает обширное школьное здание в центре Москвы. Именно с повышением арендной платы был связан переход в государственный статус, осуществленный в 1996 г. Теперь это средняя общеобразовательная школа № 1060. Что же изменилось внутри школы?

Учебный план, составленный при учреждении школы согласно вальдорфским принципам, не изменился, а лишь был поделен на базовый компонент, который соответствует государственным стандартам для средней общеобразовательной школы и является бесплатным, и дополнительные образовательные услуги (второй иностранный язык, дополнительные предметы эстетического цикла), которые преподаются как платные. Родители довольны изменением статуса, так как видят большую стабильность в государственном статусе. Эта школа вполне вписалась в процессы модернизации образования, что видно из табл. 14.

В настоящее время в школе имеется 11 классов. В ней обучается 350 детей. Дифференциация обучения начинается с 8-го класса. Средняя численность классов 25 человек. В школе ведется преподавание двух иностранных языков, начиная с 1 – го класса. Всего в школе трудятся 62 педагога. В ней накоплен значительный человеческий капитал педагогического коллектива. Об этом свидетельствуют приведенные ниже данные (табл. 15).

## Таблица 14

### Соответствие обучения в Вальдорфской школе новым стандартам образования

ФГОС	Вальдорфская педагогика
Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся	Метод «душевной экономии». Небольшие изменения в развитии ребенка отражаются в программе. Учебный материал дается с учетом соответствия развития ребенка
Преимущество основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего образования	Основные образовательные программы составлены, опираясь на возрастные особенности детей, предшествующий опыт
Духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья	Принцип равновесия между «созерцательными» и «активными предметами». Материал изучается эпохами. Ритм каждого дня построен с учетом сохранения здоровья

Развитие государственно-общественного управления в образовании	Управление школой коллегиально
Формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов	Отмена цифровой оценки
Создание социальной ситуации развития обучающихся	Способ познания мира исключает отчужденность от предмета
Внеурочная деятельность	Ручной труд, ремесло, садоводство; все дети играют на флейте и вяжут

## Таблица 15

### Специфика педагогического коллектива ГОУ средней школы № 1060

Характеристика	Количество
Заслуженный учитель Российской Федерации	1
Учителя, удостоенные звания «Почетный работник общего образования Российской Федерации»	2
Педагоги высшей квалификационной категории	10
Педагоги первой квалификационной категории	21
Педагоги второй квалификационной категории	27
Педагоги, имеющие научную степень кандидата наук	4
Молодые специалисты	2

Таким образом, в нашей стране вальдорфская традиция была преобразована в соответствии с нашими социокультурными особенностями. Но учительский коллектив Московской вальдорфской школы не останавливается на достигнутом. По мере взросления учеников перед школой встают новые проблемы. Старшеклассники обычных российских средних общеобразовательных школ получают большие фактические и экспериментальные данные по учебным предметам, в частности, естественно-научного цикла. Как добиться соответствия программы вальдорфской школы для старших классов и требованиям родителей, и традиционному высокому уровню подготовки старшеклассников российских школ?

На протяжении нескольких лет учительским коллективом школы разрабатывалась концепция дифференциации обучения в старших классах вальдорфской школы. Этому предшествовало знакомство с зарубежным опытом дифференциации в вальдорфской школе Виттен-Аннеи. Надо отметить,

что такого рода модернизация вальдорфских школ проводится лишь в десяти из 160 вальдорфских школ Германии, остальные 150 школ не согласны с таким подходом, проявляют непримиримую позицию.

Необходимость введения дифференциации объяснялась невозможностью достичь реализации индивидуальных способностей и интересов при фронтальной системе преподавания. Даже Рудольф Штейнер отмечал, что «невозможно, чтобы дети участвовали во всем»<sup>123</sup>. Ученик должен сделать выбор, и он должен соответствовать его способностям и, возможно, профессиональным ориентациям. Для этого у него есть время и возможности в среднем звене: 6, 7, 8, 9-й классы.

Исходя из этого, в среднем звене московской вальдорфской школы введена система дополнительных по отношению к базовому обучению спецкурсов, которые в целом делятся на три направления: гуманитарное, физико-математическое и экологическое.

В 6-7-м классах спецкурсы организованы так, чтобы каждый ученик познакомился с различными направлениями, спецкурс продолжается полгода, дальше ребенок переходит на другой спецкурс, таким образом, за 2 года он успевает попробовать все варианты.

Второй шаг – это 8-9-й классы. На этой ступени спецкурсы

---

<sup>123</sup> На пути к современной вальдорфской школе в России. Сборник / Под ред. А. А. Пинского. – Вып. 3.-М., 1997.-С. 31.

построены уже как предметные комплексы. Внутри данной предметной области постепенно проявляется направленный интерес ученика в сторону определенного предмета. Возможно, этот интерес и станет определяющим для окончательного выбора при переходе в старшую школу.

Третий шаг – старшая школа. Предполагается, что необходимо усиление роли спецкурсов в выпускных классах в связи с осознанным отношением к учебной деятельности со стороны учеников и их ориентировкой на определенный вуз. Идея дифференцированного обучения в старшей школе может обеспечить серьезную специализацию при одновременном развитии общей культуры детей и сохранении общеобразовательного характера педагогического процесса школы.

Итак, произошла неизбежная трансформация вальдорфской традиции в российском образовательном пространстве. Московская вальдорфская школа не стала слепком немецкой модели, а превратилась в школу-лабораторию, важной частью работы которой стал проблемноисследовательский компонент. Мы можем выделить несколько очень важных нововведений, используемых в Московской вальдорфской школе, которые нетрадиционны для канонической вальдорфской школы, а именно:

- новая модель дифференциации в среднем звене;
- подходы к изучению «двух историй» (всеобщей и российской), а также дополнение традиционного курса истории новым учебным предметом «Обществознание»;

- новый эпохальный годичный ритм (с резкой минимизацией предметов, которые изучаются только раз в год);
- новая структура тренировочных уроков и недельного расписания в целом (в том числе «параллельные эпохи» в среднем звене);
- новая система музыкальной работы в школе;
- гибкие подходы к определению сроков работы классного учителя и постепенного включения специалистов в среднем звене (5-7-й классы).

Подробное рассмотрение педагогических разработок Московской вальдорфской школы не входит в рамки нашего исследования, интересен сам факт творческого отношения к вальдорфской традиции и процесс трансформации вальдорфского феномена в современных российских условиях, имеющий своей целью добиться соответствия уровня вальдорфского образования и уровня общего среднего образования в России, а также добиться соответствия вальдорфской педагогики современным подходам к сущности и приоритетам воспитания и образования личности (см. табл. 16).

## **Таблица 16**

**Соответствие педагогического процесса школы № 1060 вальдорфской педагогике**

Теория Штейнера	Школа № 1060
Акцент на художественный, эстетический элемент в образовании	Проведение общешкольных мероприятий, показ спектаклей
Совместное обучение мальчиков и девочек	Классы смешанного типа
Возрождение устного рассказа учителя	На каждом уроке выделено специальное время для рассказа, материалом для которого служат культурно-исторические предания человечества

Преподавание двух иностранных языков с 1-го класса	Преподавание английского и немецкого языков
Отмена цифровой оценки, отмена восторожничества	В учреждении обучение с 1-го по 6-й класс включительно проводится без балльного оценивания знаний учащихся
Принцип классного учителя	Классный учитель с 1-го по 6-й класс
Коллегиальное управление школой	Действует Педагогическая коллегия
Преподавание по «эпохам»	Организовано изучение ряда академических предметов учебными циклами (эпохами) продолжительностью 2–4 недели
Совместная работа родителей и учителей	Действует клуб родителей
Эвритмия	Занятия эвритмией стоят в расписании
Обучение ведется без стандартных учебников	Учащиеся 1–2-х классов учебники не используют, у учащихся 3–6-х классов учебники появляются периодически, с 7–8-го класса становятся неотъемлемой частью по ряду предметов

Невозможно провести исследование феномена вальдорфского образования без анализа взаимодействия участников педагогического процесса в процессе трансляции опыта.

С точки зрения отношений в социальном пространстве представляется интересным исследование взаимодействия учителя и ученика на примере естественно-научных дисциплин, преподаваемых в вальдорфской школе. Этот пример интересен тем, что именно в рамках изучения этих дисциплин



плин происходит формирование научного мировоззрения учащихся, а также общего взгляда на мир, представлений о законах, на основе которых функционирует природа и человеческое общество. Формирование мировоззренческих ориентаций учащихся невозможно представить без выработки собственного взгляда на решение основных философских проблем, а значит, и без представлений о законах жизни природы и общества.

Как отмечает известный современный философ и социолог Петер Козловски, в ситуации глобального кризиса образования, наблюдающегося во всех странах, необходима смена парадигмы образования, и в связи с этим «детальное преподавание естественно-научных дисциплин, результаты которых довольно быстро устаревают, в гимназиях должно быть сокращено в пользу более ориентированного на культуру социального и художественного образования, направленного на овладение институциональными принципами. Это новое соотношение между гуманитарными и естественными науками, между ориентированными на культуру и нацеленными на технику задачами образования соответствует тенденции развития общества от такой его стадии, на которой все направлено на получение конкретного материального результата, к такой его стадии, на которой первостепенное значение имеет культура»<sup>124</sup>. Из всех предметов естественно-научного цикла, изучаемых в средней школе, осо-

---

<sup>124</sup> Козловски П. Культура постмодерна. – М.: Республика, 1997. – С. 111.

бый интерес для нашего анализа представляет физика. Содержание этого предмета более всего направлено на формирование мировоззренческих ориентаций у учеников. Изучение физических законов, описывающих явления природы, невозможно себе представить без построения так называемой физической картины мира, в рамках которой находит свое отражение все, что можно наблюдать вокруг нас. Но мир природы и человеческое общество неразрывно связаны, и неизбежно в процессе изучения физики у учеников складывается взгляд и на законы развития общества.

Здесь большое значение имеет личность учителя, его мировоззрение. В рамках вальдорфских школ интересно исследовать влияние антропософской ориентации обучения и специфики трансляции опыта в этих школах на конкретное содержание обучения физике.

Мы приведем фрагменты программы по физике для 6-го класса и попытаемся проанализировать ее.

«Изучение физики начинается с акустики. Основу для введения этой темы в 6-м классе составляет обучение музыке в более младших классах и, прежде всего, знание детьми музыкальных интервалов.

Следующей темой является оптика. Здесь вновь художественный аспект составляет основу для научного изучения: учитель опирается на опыт детей, полученный ими на уроках живописи акварелью в младших классах. Введение этой темы опирается во многом на учение о цвете Гёте.

Тепловые явления: нагревание и охлаждение, плавление и затвердевание, кипение и конденсация жидкости. Термос.

Электричество: электризация; два рода зарядов и их взаимодействие. Электропроводность, проводники и изоляторы электричества.

Магнетизм: природный магнит; два полюса магнита; намагничивание; компас, магнитное поле» (материалы взяты из программы по физике Московской свободной вальдорфской школы, являющейся внутренним документом школы).

Она построена по концентрическому принципу, т. е. почти все разделы физики изучаются в пределах одного учебного года и повторяются на следующий год. Его уже давно не используют в традиционных школах, так как при этом неизбежно огромное количество повторов и трата времени. Вместо этого используется ступенчатый принцип. Таким образом, в рамках традиционного подхода возможно изучение материала не один раз (например, механики), но это относится не ко всему учебному материалу (например, гидростатика изучается только один раз)<sup>125</sup>.

Для социологического анализа представляет интерес исследование феномена взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения физике в вальдорфской школе. Содержание обучения любому предмету в вальдорфской школе, принципы построения всех курсов являются отражением ан-

---

<sup>125</sup> Концепция школьного физического образования. – М.: ВНИК «Школа», 1989.

тропософского понимания сущности человека и приоритетов его развития на каждом возрастном этапе. Следствием этого являются особые коммуникации между учителями и учениками на уроках. Мы имели возможность наблюдать взаимодействие учащихся между собой и общение учителя и учеников на уроках физики в московской свободной вальдорфской школе.

Дети чувствуют себя на уроках свободно, видна заинтересованность в содержании предмета. Нами отмечено внимательное отношение учеников друг к другу на уроке и к учителю, ведущему урок. Думается, атмосфера взаимопонимания в классе помогает усвоению материала и глубокому проникновению в сущность изучаемой науки.

Главным методологическим принципом изучения физики является наблюдение за явлением и эксперимент. Сформировать способность наблюдать, выделять присущие явлению признаки, свойства и характеристики, а также моделировать и проводить эксперимент, помогающий установлению и проверке выявленных закономерностей, – основная задача обучения физике в школе.

Интерес к предмету, возникающий у учеников на основе повседневного жизненного опыта, общения с бытовыми приборами и наблюдения за атмосферными явлениями, способствует успешному изучению физики как учебного предмета. Важно удержать этот интерес на протяжении всего курса. В вальдорфской школе изучение всех предметов происхо-

дит с опорой на наблюдение, и это помогает заинтересовать учеников содержанием предмета. Обилие в описании физических закономерностей математической символики, формул, присущих курсу физики средней общеобразовательной школы, лишь вызывает страх у учеников, так как многое из этого объективно сложно для усвоения. А потерянный интерес к предмету восстановить очень трудно. Принципы, принятые в вальдорфской школе, где на младшей ступени изучения физики практически не вводится присущий физической науке математический аппарат, способствуют поддержанию интереса и формированию главного навыка – умения наблюдать и сопоставлять физические явления. Таким образом, осуществляется уход от формализации изучения физики, достигается гуманитаризация знаний.

Для обучения физике чрезвычайно важной является экспериментальная база, т. е. наличие в школе необходимого оборудования для обеспечения нужного количества демонстраций во время изучения определенных тем. В данной школе представлено достаточное количество школьного физического оборудования, имеется подсобное помещение и лаборант. В процессе изучения темы огромное значение имеет демонстрационный эксперимент, особенно его наглядность и доступность. Но в обычной школе вследствие бедности экспериментальной базы демонстрации проводятся только учителем. Это приводит к снижению интереса у учеников. В вальдорфской школе ученики сами делают де-

монстрации, т. е. принимают непосредственное участие в построении урока. Мы наблюдали, как в процессе изучения темы «Оптика» ученики делали простейшие модели телескопов в качестве домашних заданий и прямо на уроке. Такой подход к организации взаимодействия учителя и учеников на уроке способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету.

Также важнейшим элементом изучения физики является решение задач. В вальдорфской школе это происходит с опорой на наблюдение и затрагивает чувства учеников. Так, используются задачи с историческим содержанием, учителем предлагаются для решения задачи, которые решались известными физиками и приводили к открытию новых законов. Здесь используется опора на демонстрацию, эксперимент. Также моделируется эксперимент, который описывается в трудах известных физиков.

Такой принцип организации учебного процесса как обучение «эпохами», характерный для всех вальдорфских школ, помогает учителю и ученикам изучать темы курса физики согласно логике их исторического развития, что создаст целостную картину изучаемой науки.

В отличие от традиционной вальдорфской школы, в Московской вальдорфской школе физику во всех классах преподает не классный учитель, а специалист-предметник. Этим достигается необходимый уровень знаний, который должен обеспечивать школьный курс физики согласно государствен-

ному стандарту.

Вместе с тем особая атмосфера, присущая вальдорфской школе, способствует более полному раскрытию способностей учащихся к определенному предмету, создает ощущение сотворчества и совместного выстраивания каждого урока, что в целом складывается в задачу овладения логикой науки. Этим, на наш взгляд, обеспечивается необходимая гуманизация знаний, являющаяся на современном этапе требованием времени.

Несмотря на различия в концептуальных подходах к построению учебного материала, методике преподавания предмета, принципам распределения учебного времени, необходимо подчеркнуть, что содержание образования в Московской вальдорфской школе соответствует государственному стандарту образования по физике для средней школы Российской Федерации. Тем не менее тот факт, что физику в вальдорфской школе изучают с 6-го класса и преподает ее не классный учитель, а специалист-предметник, имеющий квалификацию учителя физики средней школы и окончивший физический факультет педагогического вуза России, позволяет предположить, что уровень знаний среднего выпускника вальдорфской школы будет соответствовать (или превышать) уровень знаний выпускника традиционной школы.

Конкретный анализ эффективности обучения физике как одного предмета из цикла естественно-научных дисциплин в вальдорфской школе – это тема специального исследования,

которое выходит за рамки данной работы.

Опыт московских вальдорфских школ чрезвычайно интересен для понимания специфики социокультурной трансформации вальдорфской традиции в российских условиях, но необходимо также учитывать некоторые особые условия, которыми пользовались эти школы в силу своего нахождения в крупном городе, а именно помощь (материальную и духовную) со стороны немецких коллег, поддержку на первом этапе и на протяжении всей работы.

Это очень важно для работы школы и функционирования учительского семинара, организованного в Москве при московском Центре вальдорфской педагогики. Безусловно, такие условия недоступны для многих провинциальных городов. Однако мы стремимся получить объективную картину развития вальдорфских школ в России. В этом отношении интересны исследования, проведенные О. В. Черкасовой в вальдорфской школе г. Самары<sup>126</sup>.

Рассмотрим подробнее результаты прикладных исследований Черкасовой. Ею были исследованы учащиеся вальдорфской школы г. Самары и Самарской гимназии. Согласно этим исследованиям, базовым психологическим состоянием, создающим предпосылки для развития негативных личностных черт в системе вальдорфских школ, является ситуативная тревожность. Она проявляется в нарастании нерешительности, незащищенности, неуверенности, в ожидании

---

<sup>126</sup> Черкасова О. В. Школа Рудольфа Штейнера. – Самара, 1996.



неудач в конкретных социальных ситуациях. Ситуативная тревожность может закрепляться и приводить к формированию личностной тревожности. Как замечал Э. Фромм, тревога возникает не всегда в детстве, а когда человек отказывается от «Я», делает как все, т. е. становится «конформным автоматом». Тревога является эмоциональным способом разрешения ситуации<sup>127</sup>.

По мнению О. В. Черкасовой, основным условием возникновения ситуативной и диспозиционной тревожности в вальдорфской школе является противоречие между господствующей коллективно-замкнутой формой организации воспитания в школе и социально ориентированной формой поведения воспитанников.

Один из возможных механизмов изменения уровня самооценки и ее стабильности в ситуации неопределенности и трудности создания актуальной мотивации связан с необходимостью ситуативной перестройки иерархии мотивов с целью избегания неудач. Наличие такой определенной ориентации воспитания приводит к тому, что, согласно взглядам Г. Марселя, подлинное воспитание применимо только к отдельным личностям, которым можно и нужно создавать условия для выражения их уникальной сущности<sup>128</sup>.

Так как воспитательный процесс в школе организован как

---

<sup>127</sup> Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1992.

<sup>128</sup> Марсель Г. Трагическая мудрость философии: Избранные работы. – М., 1995.

социальный при активном участии воспитательной среды, для детей нарастает значимость социальной оценки их действий и поступков, что оказывает большое влияние на механизм их самооценки. Приведем здесь результаты исследования, проведенного Черкасовой, в виде таблицы (см. табл. 17).

Из проведенных исследований можно сделать следующие выводы.

1. В условиях перехода в другую школу из вальдорфской нарушается принцип преемственности, что вызывает внутриличностный конфликт, состояние тревожности. Отмечены конкретные ситуации, вплоть до коррекционного вмешательства психологов в процесс адаптации в общеобразовательную школу.

2. Поведение во внешкольных мероприятиях (приведен пример наблюдения двух групп учащихся в музее: ученики из вальдорфской школы задают много вопросов, проявляют большой интерес, но видна групповая сплоченность вокруг наставника; наблюдения двух отрядов в летнем лагере: у вальдорфского отряда происходит активная внутриотрядная жизнь, но его члены испытывают трудности в коллективных мероприятиях, так как испытывают тревожность из-за разрушения целостности группы. Другие же дети отмечают высокомерие и отстраненность детей из вальдорфской школы).

3. Противоречие личностного субъектогенеза и безлич-

ностного его содержания.

## Таблица 17

### Сравнение вальдорфской школы и гимназии г. Самары

Характеристики	Вальдорфская школа	Гимназия
Самооценка (замеры, проведенные в группе)	В большинстве случаев неадекватно завышенная	Равномерный разброс учащихся
Самооценка (вне группы)	Заметна тенденция к повышению относительно собственного показателя в группе	Разброс сохраняется. Показатели сохраняются
Уровень притязаний	Заметно высокий	Разброс равномерный
Потребность в достижениях	Заметно низкая	Равномерный разброс со смещением в сторону повышения

Результаты социометрии	Структура предпочтений не имеет четкой выраженности	Отношения структурированные
Групповая сплоченность	Высокая	Высокая
Личностная тревожность в условиях группы	Низкая, с резким повышением в ситуации выбора	Разброс равномерный, с незначительным повышением в условиях выбора

Согласно убеждениям Штейнера и его последователей, источником и механизмом личностного развития является поощрение и стимулирование учителем диалога о смысле жизни, причем не в христианской, а в индуистской традиции перевоплощения, диалога с самим собой «до рождения», что порождает субъектность и сверхнормативность в отношении

к миру и себе, является основным личностно развивающим импульсом и основной жизнестроительной задачей.

Как уже отмечалось, в вальдорфской педагогике важная роль отводится учителю. Поэтому возникновение вальдорфской школы и вальдорфского учительского семинара взаимосвязано. Так возник московский учительский вальдорфский семинар и Московская вальдорфская школа, также произошло в некоторых российских городах (всего их 3 4 на всю Россию, не считая действующих на временной основе при каких-либо педагогических учебных заведениях: например, при кафедре сурдопедагогики МПГУ действует двухгодичный курс обучения по штейнеровской педагогике).

Учительские семинары в России, так же как и в других странах, где есть вальдорфские школы, являются учебными заведениями, куда принимают людей с высшим образованием, знакомых с основами вальдорфской педагогики и прошедших конкурсный отбор. Обучение проводится в течение 2–3 лет, занятия проходят в различной форме, включая теоретические, практические, посещение уроков в вальдорфской школе и изучение слушателями семинара собственно вальдорфских предметов. Преподают на учительских семинарах зарубежные специалисты и энтузиасты вальдорфского движения из московского Центра вальдорфской педагогики. Также в Москве существует ознакомительный курс «Основы вальдорфской педагогики», предназначенный для интересующихся родителей, учителей средних школ и студентов пе-

дагогических вузов и не дающий права преподавания в вальдорфской школе<sup>129</sup>.

Среди достоинств системы подготовки учителей для вальдорфских школ в рамках учительских семинаров необходимо отметить целостный характер подготовки учителей, достигаемый за счет актуализации знаний; то, что большое внимание уделяется формированию мотивации педагогической деятельности (уже при отборе кандидатов), развитию индивидуальности учителя (обилие самостоятельной работы учащихся); в содержании обучения отмечен приоритет педагогической направленности, а не предметной.

Недостатками считаем догматичность образования, так как мировоззрение будущих вальдорфских учителей ограничивается рамками антропософии; непропорциональность распределения учебного времени (мало времени отводится на изучение естественно-научных предметов, очень много – на изучение антропософии); также отмечается, что один учитель не может достаточно глубоко освоить все предметы, изучаемые в школе с 1-го по 8-й класс, для этого у него недостаточно знаний, так как программой подготовки не предусматривается специализация.

Также нельзя не отметить практическую ценность системы подготовки учителей для вальдорфской школы, те принципы, которые могут быть использованы в совершенствовании

---

<sup>129</sup> Учитель, который работает не так. Опыт развития индивидуальности учеников и учителей. – М.: Парсифаль, 1996.

нии системы подготовки учителей для средних школ. Это стремление понять духовную сущность ребенка, овладение приемами развития его индивидуальности, творческих сил и способностей; формирование мотивации педагогической деятельности, формирование педагогической направленности. Сейчас меняется стандарт по подготовке учителя средней российской школы, этот стандарт будет включать две компоненты – общекультурную и специальную. Общекультурный блок чрезвычайно многообразен, включает историю мировой цивилизации, философию, логику, этику, эстетику, социологию, культурологию, этнологию, историю религии, экономику, политологию, право, культуру речи, информатику и т. д. Это позволит сделать подготовку учителей средней школы более разносторонней и в конечном итоге будет способствовать прогрессу российского образования и всех сфер общественной жизни. Ведь учитель – главная фигура, определяющая успех или провал всей системы образования.

## **5. Сравнительные социологические исследования средних школ образовательного пространства г. Москвы**

Социологической проблемой для исследователя и любого интересующегося практикой вальдорфского обучения является недостаток достоверной информации, надежных социологических данных о функционировании вальдорфских школ в целом по России и конкретно о московских вальдорфских школах. В связи с широким интересом к этому движению среди педагогов средних школ, родителей было необходимо исследовать этот феномен. Кроме того, автор сделал попытку сравнить по определенным показателям особенности обучения в элитной школе, вальдорфской школе и обычных школах г. Москвы.

В первую очередь нас интересовало, насколько выражен интерес к учебе в школах каждого вида.

### **Таблица 18**

**Распределение ответов на вопрос: «Нравится ли Вам учиться в этой школе?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорф- ская	среднее значение
1	Да	40	28	57	40
2	Скорее да	38	39	39	38
3	Затрудняюсь ответить	5	23	2	10
4	Скорее нет	10	5	2	6
5	Нет	7	5	0	5

Данные, приведенные в табл. 18, показывают, ученики вальдорфской школы более высоко оценивают свою школу: 57 % опрошенных отметили, что им нравится учиться в этой школе, еще 39 % ответили, что «скорее да». Таким образом, 86 % учеников вальдорфской школы испытывают удовлетворение от самого процесса обучения в этой школе. Сравним, в элитной школе удовлетворение от учебы испытывают только 67 % опрошенных.

Важно было также понять, почему нравится учиться в школе каждого типа. Распределение факторов, которые влияют на интерес к учебе, приведены в табл. 19.

## **Таблица 19**

**Распределение ответов на вопрос: «Если нравится, то почему?»»**



№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорфская	среднее значение
1	Интересно на уроках	11	17	21	14
2	Нравится учитель (учителя)	9	20	25	15
3	Нравятся одноклассники	38	31	23	28
4	Нравится школьная жизнь	41	23	21	26
5	Другое	1	9	10	5

В приведенной выше таблице обращает на себя внимание, что ученики вальдорфской школы примерно в равной степени оценили все значимые факторы: интересно на уроках (21 %), нравятся одноклассники (23 %), нравится школьная жизнь (21 %), нравится учитель (25 %). Заметим, что оценка роли учителя в интересе к учебе выгодно отличает вальдорфскую школу от других школ. В обычных школах высоко оценивают своих учителей 9 % опрошенных, в элитной – 20 %. Среди свободных ответов есть очень показательные высказывания. Некоторым ученикам нравится сам дух вальдорфской школы, другие считают, что общая организация школы выгодно отличает ее от других учебных заведений. Высказывалось также мнение, что школа помогает обрести себя, стать независимой личностью.

Мотивация является важным компонентом процесса обучения, она стимулирует стремление достичь определенных

успехов в учебе, способствует реализации жизненных целей. Мотивирующее воздействие могут оказывать взрослые, прежде всего, учителя и родители, но мотивация может быть и внутренней, вытекающей из собственного стремления к развитию. Мощным стимулом личных достижений в школе (особенно в старших классах) является желание продолжить образование в вузе. Поэтому в процессе исследования были изучены факторы, влияющие на личную мотивацию учащихся.

## Таблица 20

**Распределение ответов на вопрос: «Что побуждает Вас учиться?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорфская	среднее значение
1	Хорошие отношения с учителями	3	4	4	4
2	Возможность проявить свои творческие способности	7	9	26	12
3	Родители хотят, чтобы я хорошо учился	14	5	7	9
4	Желание поступить в вуз	69	75	44	64
5	Другое	7	7	19	9

Данные приведенной выше табл. 20 показывают, что такой мотивационный фактор, как «стремление поступить в вуз», более всего влияет на желание учиться в элитной шко-

ле: 75 % опрошенных учеников элитной школы ответили, что желание поступить в вуз влияет на их отношение к учебе. В вальдорфской школе несколько иная картина: только 44 % опрошенных хорошо учатся для того, чтобы поступить в вуз, а 26 % (больше, чем в других школах) ответили, что им нравится учиться потому, что есть возможность проявить свои творческие способности.

Анализ свободных высказываний дополнительно характеризует мотивационный профиль. В элитной школе преобладает внешняя мотивация: стремление сделать карьеру, понимание того, что эти знания пригодятся в будущем, сознание своего долга перед родителями и т. п. В вальдорфской школе среди ответов более выражены мотивы, связанные со стремлением к личностному развитию. Например, такие как «хочется быть эрудированным», «желание внутренне развиваться», «желание познавать», «интерес, который пробуждает учитель» и т. д.

## **Таблица 21**

**Распределение ответов на вопрос: «Каковы Ваши планы в будущем?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорфская	среднее значение
1	Продолжение обучения в вузе	88	86	77	83
2	Получение среднего профессионального образования	1	5	9	4
3	Работа после окончания школы	6	5	6	5
4	Другое	5	4	8	5

О том, что желание поступить в вуз не является доминирующей мотивацией, говорят также данные табл. 21. Из нее видно, что в вальдорфской школе меньше старшеклассников (77 %), ориентированных на высшее образование сразу после окончания школы. Сравним, в обычной школе подобный ответ дали 88 % учащихся.

Данные табл. 22 очень показательны. Более всего у старшеклассников популярна сфера бизнеса. На это указали 35 % учащихся элитной школы, 31 % старшеклассников обычной школы и 25 % учеников вальдорфской школы. Но учащиеся вальдорфской школы отличаются от других школьников также повышенным интересом к искусству и науке. Соответственно на это указали 36 % и 11 % опрошенных.

## **Таблица 22**

**Распределение ответов на вопрос: «Какие из перечисленных сфер профессиональной деятельности**

## Вам больше всего нравятся?»

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорфская	среднее значение
1	Работа на производстве	1	3	0	1
2	Торговля	9	5	6	7
3	Медицина	6	5	7	6
4	Политика	5	4	8	5
5	Наука	8	6	11	8

6	Искусство	14	16	36	20
7	Религия	0	0	0	0
8	Спорт	15	3	4	8
9	Сельское хозяйство	1	0	0	0,5
10	Бизнес	31	35	25	31
11	Другое	5	18	4	9

На выбор сферы деятельности и профессии влияют множество различных факторов: оплата труда, семейные традиции, современность профессии, примеры уважаемых людей, интерес к данному виду деятельности и т. п. В проведенном исследовании мы постарались выяснить, как сами старшеклассники оценивают факторы, влияющие на привлекательность профессии. Эти данные приведены в табл. 23.

### Таблица 23

**Распределение ответов на вопрос: «Что является для Вас самым важным при выборе профессии?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорф- ская	среднее значение
1	Семейная традиция	11	8	12	10
2	Личный пример учителя	0	3	6	2
3	Современность и привлекательность профессии	72	55	33	56
4	Высокая оплата	74	61	38	60
5	Пример какого-то человека, героя	10	10	13	11
6	Глубокий интерес к определенному предмету, направлению науки	48	69	83	63
7	Другое	6	9	4	6

Данные, приведенные в табл. 23, отражают наиболее важные факторы, влияющие на выбор профессии. Налицо существенная дифференциация мотивов выбора профессии. Так, для учеников обычных школ, прежде всего, важна высокая оплата труда (74 % ответивших подобным образом) и современность, привлекательность профессии (72 %). Старшеклассники вальдорфской и элитной школ считают, что самое важное при выборе профессии – глубокий интерес к тому предмету, которым придется заниматься в жизни. На это указали 83 % опрошенных учащихся вальдорфской школы и 69 % учащихся элитной школы.

## **Таблица 24**

**Распределение ответов на вопрос: «Чего бы Вы хо-**

## тели достичь в жизни?»

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорф- ская	среднее значение
1	Материального благополучия	71	59	37	58
2	Успешной профессиональной деятельности	51	55	46	50
3	Успешной политической карьеры	10	4	4	6
4	Приобщения к высокой культуре	8	15	15	12
5	Развить свои способности	39	35	44	38
6	Познать самого себя	20	28	35	26
7	Создать семью, воспитать детей	59	73	67	65
8	Другое	1	4	6	3

Выбор профессии является ключевым моментом социальной ориентации учащихся, который латентным образом коррелирует с реализацией долгосрочных жизненных планов. Поэтому в исследовании важное внимание было уделено тому, чего учащиеся хотят достичь в жизни (см. табл. 24).

Анализ данных, приведенных в табл. 24, показывает, что среди жизненных целей наиболее приоритетными являются: достижение материального благополучия, успешная профессиональная деятельность, развитие своих способностей, создание семьи и воспитание детей. Но в каждом типе школ выстраивается своя система приоритетов. Так, ученики элитной школы самой важной целью считают создание семьи и воспитание детей. Подобным образом ответили 73 % опро-

шенных. Вторая по важности цель – достижение материального благополучия. На это указали 59 % учеников элитной школы. Третья – успешная профессиональная деятельность (55 % ответивших). Старшеклассники обычной школы на первое место ставят материальное благополучие (71 % ответивших). На второе – создание семьи и воспитание детей (59 % ответивших), на третье – успешную профессиональную деятельность (51 % ответивших). Ценностные приоритеты учеников вальдорфской школы отличаются, прежде всего, тем, что достижение материального благополучия в их системе ценностей даже не входит в тройку приоритетов. На этот фактор указали всего 37 % опрошенных. Для учащихся этой школы более всего важно создание семьи и воспитание детей (67 % ответивших), успешная профессиональная деятельность (46 % ответивших), развитие своих способностей (44 % ответивших). Причем повышенным вниманием к развитию способностей ученики вальдорфской школы заметно отличаются от остальных учащихся. В среднем на этот фактор указали только 38 % опрошенных.

В зависимости от жизненной позиции респондентов их взгляды на то, что должна давать школа, существенно расходятся (см. табл. 25). Во взглядах учащихся обычных школ и элитной просматривается инструментальный подход: школа должна, прежде всего, давать прочные знания. На это указали 63 % опрошенных. Более половины респондентов этих школ также считают, что школа должна давать необходимую



подготовку для поступления в вуз.

## Таблица 25

**Распределение ответов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, в первую очередь должна дать школа?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным			
		обычная	элитная	вальдорфская	среднее значение
1	Прочные знания	63	63	42	57
2	Весомый культурный багаж	20	24	29	23

3	Помощь в развитии способностей	33	30	56	37
4	Необходимую подготовку для поступления в вуз	53	56	31	48
5	Опыт жизни в коллективе	44	36	38	39
6	Знакомство с будущей профессией	14	13	8	12
7	Опыт общения с другими людьми	43	45	52	45
8	Другое	3	4	8	5

Старшеклассники вальдорфской школы придерживаются несколько иной позиции. С их точки зрения, школа в первую очередь должна заботиться о развитии способностей учащихся. Так ответили 56 % опрошенных учеников вальдорфской школы. Еще 52 % считают, что школа должна давать опыт общения с другими людьми, и только 42 % отметили,

что школа должна давать прочные знания. Таким образом, учащиеся вальдорфской школы ждут от нее не столько помощь в овладении знаниями, сколько всесторонней подготовки к будущей взрослой жизни, включающей коммуникативные умения и навыки, а также развитие личности учащихся.

В исследовании нас интересовал социальный состав учащихся изучаемых школ. Задача получения информации об уровне заработной платы или доходов молодежи при проведении опросов натолкнулась на принципиальные методические трудности. При проведении пилотажа мы заметили, что подавляющая часть опрошенных затруднялась называть величину заработка или доходов в числовых показателях. Поэтому для получения информации о материальном положении учащихся мы были вынуждены прибегать к использованию шкал относительных показателей. Так, в этом опросе была применена шкала, где градуированные позиции описывались в виде качественной характеристики.

Шкала выглядела следующим образом<sup>130</sup>:

*1. Денег хватает на самое необходимое (скромное питание, оплата квартиры, коммунальных услуг). Для покупки одежды и обуви специально откладываем деньги.*

*2. Доходы позволяют нормально питаться, одеваться и*

---

<sup>130</sup> См. аналогичный прием: Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чердниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – С. 83.

даже покупать некоторые товары длительного пользования (недорогую бытовую, аудио-, видеотехнику). Но на более дорогие товары приходится копить.

3. Покупка многих товаров длительного пользования не вызывает трудностей. Однако покупка автомобиля или дорогостоящий отдых за рубежом затруднительны.

4. Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем. В состоянии позволить себе все – вплоть до покупки квартиры, дачи.

**Таблица 26**

**Распределение ответов на вопрос: «К какому социальному слою относится Ваша семья?»**

№	Альтернативы	В % к опрошенным		
		обычная	элитная	вальдорфская
1	Денег хватает на самое необходимое (скромное питание, оплата квартиры, коммунальных услуг). Для покупки одежды и обуви специально откладываем деньги	3,4	3	2
2	Доходы позволяют нормально питаться, одеваться и даже покупать некоторые товары длительного пользования (недорогую бытовую, аудио-, видеотехнику). Но на более дорогие товары приходится копить	25,3	12	34
3	Покупка многих товаров длительного пользования не вызывает трудностей. Однако покупка автомобиля или дорогостоящий отдых за рубежом затруднительны	62,1	53	53
4	Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем. В состоянии позволить себе все – вплоть до покупки квартиры, дачи	9,2	32	11

Каждой позиции разработанной шкалы мы придали (по восходящей) соответствующий индекс. Так, минимальным доходам (позиция 1 в шкале) соответствовал индекс 1, сдержанным доходам – 2, «приемлемым» – 3, «сверхдоходам» – 4. На основании полученных данных о распределении по ступеням данной шкалы той или иной группы молодежи ей был присвоен индекс материального положения.

Ответы на вопрос: «К какому социальному слою относится Ваша семья?» приведены в табл. 26. Анализ данных этой таблицы показывает, что ученики вальдорфской школы происходят из семей, немного более обеспеченных, чем дети обычных школ. Но в элитной школе доходы родителей существенно выше.

Итак, в вальдорфской школе всего 2 % учащихся с минимальными доходами. Это немного (на 1 %) меньше, чем в обычной школе. Основной контингент учащихся (87 %) принадлежит к социальному слою со сдержанными и приемлемыми доходами. Слой учеников из сверхобеспеченных семей невелик – 11 %. Сравним: в элитной школе он составляет 32 % учащихся. Другими словами, учащиеся вальдорфской школы принадлежат к семьям среднего класса, который сейчас активно формируется в России.

# Литература

1. *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. – М.: Наука, 2008.
2. *Андреев А. Л.* О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // СОЦИС. – 2004. – № 9.
3. *Барсукова С. Ю.* Ресурсная экономика и сословная рента: концепция С. Кордонского // Экономическая социология. – Т. 12. – № 4. Сентябрь 2011. [www.ecsoc.hse.ru](http://www.ecsoc.hse.ru)
4. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс – Традиция, 2000.
5. *Булкин А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – 3-е изд., стер. – Дубна: Феникс, 2009.
6. *Бурдые П.* Университетская докса // 8осю-1^08'96. – М., 1996.
7. *Бурдые П., Пассарон Ж. К.* Производство: элементы теории системы образования. – М.: Просвещение, 2007.
8. *Воронина Т. П.* Философские проблемы образования в информационном обществе: Автореф. дис... д-ра филос. наук. – М., 1995.
9. *Гейдебранд К.* Учебный план свободной вальдорфской школы. – Красноярск: КГУ, 1991.
10. Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого. – М., 1997.

11. *Дели А.* Человеческий капитал // Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2002.
12. *Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д.* Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999.
13. *Долан Э. Дж., Линдсей Д. Е.* Рынок: микроэкономическая модель. – СПб., 1992.
14. *Змеев В. А.* Высшее образование в России во второй четверти XIX века // Социально-политический журнал. – 1998. – № 2.
15. *Иванов А. Е.* Студенчество России конца XIX – начала XX века. – М., 1999.
16. *Ионин Л. Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000.
17. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – С. 51.
18. *Капелюшников Р. И.* Образование, производительность, экономический рост // США: экономика и образование. – М.: ИНИОН РАН, 1985.
19. *Карпенко М. П.* Телеобучение. – М.: СТА, 2008.
20. *Кастелъс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.
21. *Козловски П.* Культура постмодерна. – М.: Республика, 1997.

22. *Коллинз Р.* Четыре социологических традиции. – М.: Издат. дом «Территория будущего», 2009.
23. *Константиновский Д. Л.* Неравенство и образование. Опыт социологического исследования жизненного старта российской молодежи (1960 – начало 2000-х). – М.: ЦСП, 2008.
24. *Константиновский Л., Вознесенская Е. Д Чередниченко Г. А, Хохлушкина Ф. А.* Жизненные траектории молодежи «10 лет спустя». Социологическое исследование. – М.: Институт социологии РАН, 2010.
25. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3.
26. *Кочетов А. 77.* Профессиональное образование в 60-х-80-х годах: путь к инфляции // Отечественная история. – 1994. – № 4–5.
27. *Левашов В. К* Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование // СОЦИС. – 2008. – № 12.
28. *Макаров В. Л.* Социальный кластеризм. Российский вызов. – М.: Бизнес Атлас, 2010.
29. *Марсель Г.* Трагическая мудрость философии: Избранные работы. – М., 1995.
30. *Миллюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – М., 1993.
31. *Миронов Б. Н.* Экономический рост и образование в России и СССР в XIX и XX веках // Отечественная исто-

рия. – 1994. – № 4–5.

32. Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Асабеппа, 1999.

33. На пути к современной вальдорфской школе в России: Сборник / Под ред. А. А. Пинского. – Вып. 3. – М., 1997.

34. Обследование населения по проблемам занятости. Ноябрь 2007 г. – М., 2007.

35. Образование в Российской Федерации. 2007 // Стат. ежегодник. – М., 2007.

36. Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II. – М.: Феникс, 1992.

37. Пинский А. А. Без оптимистической гипотезы // Учительская газета. -1992.-№ 5.

38. Пинский А. А. Вальдорфская школа в России // Мир образования. -1997.-№ 7.

39. Платон. Государство. Соч. – Т. 3. -Ч. 1. – М.: Мысль, 1971.

40. Российский работник. Образование, профессия, квалификация // Под ред. В. Е. Гампельсона и Р. Е. Капелюшников. – М.: Изд-во ВШЭ, 2011.

41. Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х / Под ред. Ю. Левады. – М.: ВЦИОМ, 1993.

42. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Современный учащийся НПО (Всероссийское социологическое исследование). – М.: Издательский центр АПО, 2002.



43. *Телегина Г. В.* «Образование в течение жизни»: институализация в европейском контексте и ее оценка // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008.

44. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти / Пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003.

45. *Фуко М.* Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. – М., 2002.

46. *Черкасова О. В.* Школа Рудольфа Штейнера. – Самара, 1996.

47. *Шебалдин Ю. Н.* Государственный бюджет царской России в начале XX века // Исторические записки. – Т. 65. – М., 1959.

48. *Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л.* Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. – М., 2002.

49. *Шереги Ф. Э.* Социология образования: прикладные исследования. – М., 2001.

50. *Шкаратан О. И., Ястребов Г. А.* Социально-профессиональная структура населения России // Мир России. – 2007. – № 3. – С. 3–49.

51. *Шкаратан О. И.* Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – № 3.

52. *Штейнер Р.* Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М.: Парсифаль, 1993.

53. *Штейнер Р.* Общее учение о человеке как основа педагогики. – М.: Парсифаль, 1996.
54. Экономическая активность населения России. 2008 // Статистический сборник. – М., 2008.
55. *Becker G. S.* Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. – 3rd ed Chicago-L, 1993.
56. *Bourdieu P* La distinction. Criptque social de jugement. – Paris: Les Edidions de Minuit, 1979.
57. *Collins R.* Functional and conflict theories of education. *American Sociological Review*, 1971, 36, 1002–1019; Он же. Where are educational requirements for employment highest? *Sociology of Education*, 1974, 47, 419–442.
58. *Lucas R. E.* On Mechanics of Economic Growth // *Journal of Monetary Economics*. – 1988. – Vol. 22. – № 1. – P. 3–42.
59. *Moretti E.* Human Capital Externalities in Cities: NBER Working Paper №W 96–41. – Cambriedge, MA: National Bureau of Economic Research, 2003.
60. *Moore R.* Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education // *British Journal of Sociology of Education*. – 1996. – Vol. 17. – Iss. 2.
61. *Muller H. P.* Sozialstruktur und Lebensstile. – Frankfurt and Main: Suhrkamp, 1992.-S. 374–376.
62. *Nash R.* Realism in the Sociology of Education: “explaining” social difference” I attainment // *British Journal of*

Sociology of Education. – 1999. – Vol. 20. -№ 1.

63. *Schiller Herbert*. The World Crisis and the New Information Technologies // Columbia Journal of World Business. – 1983. – 18 (1) spring 86–90.

64. *Schulz T*. The Value of the Ability Deal with Disequilibria // Journal of Economic Literature. – 1975. – Vol. 1.3. – P. 827–846.

65. *Schultz I W*. Capital Formation by Education // Journal of Political Economy. -1960. – Vol. 68. – December.

66. *Steiner R*. Mein Lebensgang. – Dornach (Schweiz), 1962.

# Приложения

## Приложение 1

### **АНКЕТА ДЛЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ (опрос в обычных и элитной московских школах)**

Дорогие ребята! Вам предлагается ответить на вопросы о вашей школе. Ваши ответы помогут нам сделать нашу школу еще лучше. Анкеты заполняются просто: вам нужно обвести кружком номер ответа, соответствующего вашему мнению. Если в вопросе нет других инструкций, просим выбрать только один вариант ответа.

#### **1. Нравится ли Вам учиться в этой школе?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет
5. нет

#### **2. Если нравится, то почему?**

1. интересно на уроках
2. нравится учитель (учителя)

3. нравятся одноклассники
4. нравится школьная жизнь
5. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**3. Какой предмет Вам больше всего нравится? (выберите по одному из каждого цикла)**

***3.1. Предметы общеобразовательного цикла***

1. русский язык
2. иностранные языки
3. литература
4. история
5. география
6. биология
7. физика
8. химия
9. математика

***3.2. Предметы цикла эстетического и физического воспитания***

1. физическая культура
2. музыка
3. труд

**4. Что побуждает Вас учиться?**

1. хорошие отношения с учителями
2. возможность проявить свои творческие способности
3. родители хотят, чтобы я хорошо учился

4. желание поступить в вуз

5. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**5. Почему Вы учитесь именно в этой школе?**

1. удобное местоположение школы

2. хорошие отзывы других учеников

3. конфликты в другой школе

4. желание родителей

5. другое (укажите)\_

**6. Какие учителя Вам нравятся? Назовите не более трех педагогов.**

---

---

**7. Какие учителя Вам не нравятся? Назовите не более трех педагогов.**

---

---

**8. Каковы Ваши мечты о будущем?**

1. продолжение обучения в вузе

2. получение среднего профессионального образования  
(колледж, училище и т. д.)

3. работа после окончания школы

4. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**9. Какая из перечисленных ниже сфер профессиональной деятельности Вам больше нравится?**

1. работа на производстве

2. торговля

3. медицина

4. политика

5. наука

6. искусство

7. религия

8. спорт

9. сельское хозяйство

10. бизнес

11. другое

(укажи-

те)\_\_\_\_\_

**10. Хватает ли у Вас времени на подготовку к экзаменам?**

1. да

2. нет

3. не совсем

**11. Используете ли Вы или планируете использовать помощь репетиторов при подготовке к экзаменам?**

1. да, при подготовке ко всем экзаменам

2. да, при подготовке только по профильным предметам
3. нет, мне хватит тех знаний, которые дает школа

**12. Что для Вас является самым важным при выборе профессии? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. семейная традиция
2. личный пример учителя
3. современность, привлекательность профессии
4. высокая оплата
5. пример какого-то человека, героя
6. глубокий интерес к определенному предмету, направлению науки
7. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**13. Чего бы Вы хотели достичь в жизни? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. материального благополучия
2. успешной профессиональной деятельности
3. успешной политической карьеры
4. приобщения к высокой культуре
5. развить свои способности
6. познать самого себя
7. создать семью, воспитать детей
8. другое (укажите)\_\_\_\_\_



**14. Что, по Вашему мнению, в первую очередь должна дать школа? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. прочные знания
2. весомый культурный багаж
3. помощь в развитии способностей
4. необходимую подготовку для поступления в вуз
5. опыт жизни в коллективе
6. знакомство с будущей профессией
7. опыт общения с другими людьми
8. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**15. Удовлетворены ли Вы своими отношениями с учителями?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет
5. нет

**16. Удовлетворены ли Вы своими отношениями с одноклассниками?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет

5. нет

**17. Есть ли у Вас возможность высказать свою точку зрения, проявить инициативу, творческую активность?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет
5. нет

*Теперь немного о себе:*

1. В каком классе Вы учитесь? \_\_\_\_\_

2. С какого класса Вы учитесь в этой школе? \_\_\_\_\_

3. Укажите Ваш пол. \_\_\_\_\_

4. К какому социальному слою относится Ваша семья?

1) Денег хватает на самое необходимое (скромное питание, оплата квартиры, коммунальных услуг). Для покупки одежды и обуви специально откладываем деньги.

2) Доходы позволяют нормально питаться, одеваться и даже покупать некоторые товары длительного пользования (недорогую бытовую, аудио-, видеотехнику), но на более дорогие товары приходится копить.

3) Покупка многих товаров длительного пользования не

вызывает трудностей. Однако покупка автомобиля или дорогостоящий отдых за рубежом затруднительны.

4) Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем. В состоянии позволить себе все – вплоть до покупки квартиры, дачи.

**БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

## Приложение 2

### АНКЕТА ДЛЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ (опрос в вальдорфской школе)

Дорогие ребята! Вам предлагается ответить на вопросы о вашей школе. Ваши ответы помогут нам сделать нашу школу еще лучше. Анкеты заполняются просто: вам нужно обвести кружком номер ответа, соответствующего вашему мнению. Если в вопросе нет других инструкций, просим выбрать только один вариант ответа.

#### **1. Нравится ли Вам учиться в этой школе?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет
5. нет

#### **2. Если нравится, то почему?**

1. интересно на уроках
2. нравится учитель (учителя)
3. нравятся одноклассники
4. нравится школьная жизнь
5. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**3. Какой предмет Вам больше всего нравится? (выберите по одному из каждого цикла)**

***3.1. Предметы общеобразовательного цикла***

1. русский язык
2. иностранные языки
3. литература
4. история
5. география
6. биология
7. физика
8. химия
9. математика

***3.2. Предметы цикла эстетического и физического воспитания***

1. эвритмия
2. рукоделие
3. музыка
4. живопись
5. лепка
6. физическая культура
7. труд

**4. Что побуждает Вас учиться?**

1. хорошие отношения с учителями
2. возможность проявить свои творческие способности

3. родители хотят, чтобы я хорошо учился
4. желание поступить в вуз
5. другое (укажите)\_

**5. Почему Вы учитесь именно в этой школе?**

1. удобное местоположение школы
2. хорошие отзывы других учеников
3. конфликты в другой школе
4. желание родителей
5. другое (укажите)\_

**6. Какие учителя Вам нравятся? Назовите не более трех педагогов.**

---

---

**7. Какие учителя Вам не нравятся? Назовите не более трех педагогов.**

---

---

**8. Каковы Ваши мечты о будущем?**

1. продолжение обучения в вузе
2. получение среднего профессионального образования (колледж, училище и т. д.)
3. работа после окончания школы
4. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**9. Какая из перечисленных ниже сфер профессиональной деятельности Вам больше нравится?**

1. работа на производстве

2. торговля

3. медицина

4. политика

5. наука

6. искусство

7. религия

8. спорт

9. сельское хозяйство

10. бизнес

11. другое

(укажи-

те)\_\_\_\_\_

**10. Хватает ли у Вас времени на подготовку к экзаменам?**

1. да

2. нет

3. не совсем

**11. Используете ли Вы или планируете использовать помощь репетиторов при подготовке к экзаменам?**

1. да, при подготовке ко всем экзаменам
2. да, при подготовке только по профильным предметам
3. нет, мне хватит тех знаний, которые дает школа

**12. Что для Вас является самым важным при выборе профессии? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. семейная традиция
2. личный пример учителя
3. современность, привлекательность профессии
4. высокая оплата
5. пример какого-то человека, героя
6. глубокий интерес к определенному предмету, направлению науки
7. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**13. Чего бы Вы хотели достичь в жизни? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. материального благополучия
2. успешной профессиональной деятельности
3. успешной политической карьеры
4. приобщения к высокой культуре
5. развить свои способности
6. познать самого себя
7. создать семью, воспитать детей
8. другое (укажите)\_\_\_\_\_



**14. Что, по Вашему мнению, в первую очередь должно дать школа? Просьба выбрать не более трех вариантов ответа.**

1. прочные знания
2. весомый культурный багаж
3. помощь в развитии способностей
4. необходимую подготовку для поступления в вуз
5. опыт жизни в коллективе
6. знакомство с будущей профессией
7. опыт общения с другими людьми
8. другое (укажите)\_\_\_\_\_

**15. Удовлетворены ли Вы своими отношениями с учителями?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить
4. скорее нет
5. нет

**16. Удовлетворены ли Вы своими отношениями с одноклассниками?**

1. да
2. скорее да
3. затрудняюсь ответить

4. скорее нет

5. нет

**17. Есть ли у Вас возможность высказать свою точку зрения, проявить инициативу, творческую активность?**

1. да

2. скорее да

3. затрудняюсь ответить

4. скорее нет

5. нет

*Теперь немного о себе:*

1. В каком классе Вы учитесь? \_\_\_\_\_

2. С какого класса Вы учитесь в этой школе? \_\_\_\_\_

3. Укажите Ваш пол. \_\_\_\_\_

4. К какому социальному слою относится Ваша семья?

1. Денег хватает на самое необходимое (скромное питание, оплата квартиры, коммунальных услуг). Для покупки одежды и обуви специально откладываем деньги.

2. Доходы позволяют нормально питаться, одеваться и даже покупать некоторые товары длительного пользования (недорогую бытовую, аудио-, видеотехнику), но на более до-

рогие товары приходится копить.

3. Покупка многих товаров длительного пользования не вызывает трудностей. Однако покупка автомобиля или дорогостоящий отдых за рубежом затруднительны.

4. Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем. В состоянии позволить себе все – вплоть до покупки квартиры, дачи.

**БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**