

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42

Е. Л. Башманова

СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КАК АТРИБУТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Автор статьи вводит в современный педагогический дискурс понятие социальной стратификации, показывает ее влияние на образовательное пространство и процесс социализации учащихся. Раскрываются угрозы целостности педагогического процесса, ошибки и противоречия образовательной политики, тенденции утраты педагогической наукой влияния на решение актуальных общественно и лично значимых проблем в условиях резкого социального расслоения учащихся. Проанализированы результаты исследования отношения школьников из различных социальных слоев к учению и школе, свидетельствующие о нарастании социально-культурного диссонанса в образовательном пространстве. Предложены социально-стратификационный и социально-интегративный подходы к анализу и решению данной проблемы. Обрисованы контуры социально ориентированной педагогической парадигмы, предотвращающей стратификационно обусловленные педагогические риски и стремительную дегуманизацию образовательного пространства.

Ключевые слова: социальная стратификация, образовательное пространство, социальный статус, социализация, социально-стратификационный подход, социально-интегративный подход, социально ориентированная педагогическая парадигма.

Abstract. The paper introduces the concept of social stratification in the modern pedagogical discourse examining its influence on the modern educational environment and students' socialization processes. The new trends threatening the integrity of educational process and decreasing its influence on solving the urgent social and personal problems are revealed along with misunderstandings and contradictions of educational policy and students' social stratification. The research data concerning the secondary school students' attitude to learning is analyzed for different social strata, indicating the growing socio-cultural dissonance in educational environment. The approaches suggested for analyzing the problem (social stratification) and problem solving (social integrativeness) are given. The socially oriented pedagogic paradigm is outlined aimed at preventing the stratification risks and rapid dehumanization of educational environment.

Index terms: social stratification, educational environment, social status, socialization, social stratification approach, social integrative approach, socially oriented educational paradigm.

Состояние сферы образования неразрывно связано с социально-экономической ситуацией и задачами развития общества, сформулированными правящей элитой. Педагоги всегда признавали высокую значимость социально-экономического контекста как условия осуществления педагогической деятельности. А. С. Макаренко называл настоящей ту педагогику, которая «повторяет педагогику всего общества». В. В. Краевский, считавший социальный опыт, общественную практику «первоосновой познания», утверждал, что и педагогическая теория не может формироваться «вне обобщенной практики общественного целого» [11, с. 90].

Одиозной приметой современной общественной практики является возникновение крайнего варианта социальной дифференциации – поляризации общества по доходам, ужесточающей и дегуманизирующей образовательное пространство, создающей угрозу ключевому свойству педагогического процесса – его целостности.

Организационная целостность разрушается вследствие возрастающей автономии образовательных учреждений в условиях их острейшей дифференциации, усиливающегося расслоения регионов, педагогического и ученического сообществ.

Содержательной целостности угрожает избыточное производство специалистов-гуманитариев с высшим образованием, катастрофическая нехватка рабочих рук, нежелание молодежи обучаться рабочим специальностям, а также естественное стремление элиты закрепить за собой привилегию обладания «сакральным знанием» и ограничить доступ широких социальных слоев к высококачественному образованию.

Структурная целостность находится под ударом по причине несогласованности целей, ресурсов и результатов образования учащихся различного социального статуса, значительного разрыва между совокупными компетенциями педагогических коллективов из образовательных учреждений разного уровня престижности, а также образовательными возможностями семей из различных социальных слоев.

Практико-деятельностная целостность нарушается вследствие обусловленной несправедливым неравенством деформации межличностных отношений учащихся; ослабления связей школы и резко расслоившегося родительского сообщества; отсутствия у педагогов профессиональных подходов к работе в условиях социальной дифференциации; разочарова-

ния родителей в способности школы обеспечить качественное образование независимо от материального положения семьи; отсутствия у школы объективных возможностей соответствовать жизненным траекториям школьников из семей с различными возможностями и перспективами.

Выход социально-педагогических и воспитательных проблем на первый план политической жизни (участие подростков и юношей в резонансных преступлениях; массовые протестные выступления молодежи и др.) свидетельствует о системной ошибке в государственной образовательной политике, связанной с отсутствием или недостаточной рефлексией проблем образования в ситуации резкого социального расслоения. Представляется, что эта ошибка обусловлена несколькими причинами:

- планированием и осуществлением таких изменений, которые не улучшают или даже ухудшают условия социализации и образовательные возможности учащихся из непривилегированных социальных слоев (составляющих большинство населения), провоцируют возникновение специфических воспитательных проблем, таких как недоверие, разочарование, отсутствие мотивации учиться и работать;

- несформированностью отношения властных элит к образованию как средству консолидации общества, осуществлением политики нарочитой дифференциации, объясняемой необходимостью предоставления свободы выбора, для многих оборачивающейся «свободой быть голодным» [27, с. 57];

- отсутствием мотивации части научно-педагогической элиты к критическому анализу современной системы образования вследствие благоприятной личной адаптации к рыночным условиям;

- невниманием к вопросам подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях резкого социального расслоения, отсутствием формирования не только опыта успешного решения стратификационно обусловленных проблем обучения и воспитания, но и опыта их осмысления, а следовательно, и профессионально обусловленного отношения к ним.

Сосредоточиваясь на улучшении формальных результатов деятельности (уровень успеваемости, число победителей олимпиад, средний балл по ЕГЭ, поступление выпускников в престижные вузы и др.), обеспечивающих объем финансирования и подтверждающих обоснованность претензий на высокий статус, образовательные учреждения постепенно утрачивают интерес и мотивацию к воспитательной работе, результаты которой значительно отсрочены во времени и слабо стимулируются государством. Педагогика теряет авторитет гуманитарной науки, способной реагировать на тенденции социальной динамики и решать актуальные общественно и лично значимые задачи, в том числе предоставления школь-

никам из различных социальных слоев сопоставимых образовательных возможностей и профилактики стратификационно обусловленных педагогических рисков. Отпущенные «бразды» воспитания гражданина и профессионала готов подхватить социальный маркетинг, заинтересованный во влиянии на потенциального потребителя услуг и представителя целевого сегмента. Социологи, например, давно признали изучение перехода от «социалистического образа жизни» к другим социокультурным образцам жизнедеятельности «уникальной познавательной задачей» [21].

Между тем исследование социальной стратификации (расслоения общества на основе неравного доступа к богатству, власти и престижу) как атрибута образовательного пространства представляется актуальным и перспективным направлением педагогического поиска по ряду причин. Во-первых, педагогика все же остается единственной гуманитарной наукой, не учитывающей положение участников образовательного процесса в социальной структуре и связанные с этим особенности их отношений и деятельности. Во-вторых, социальный статус как маркер принадлежности к определенному социальному слою присущ всем субъектам образовательного процесса независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья и, следовательно, объективно влияет на социализацию всех школьников. В-третьих, положение семьи в социальной структуре обуславливает качество ее социального капитала, наличие экономических и культурных преимуществ, используемых в образовании и воспитании ребенка. В-четвертых, с принадлежностью к тому или иному социальному слою и экономической идентичностью тесно связано социальное самочувствие родителей, которое, в свою очередь, детерминирует субъективные отношения школьников, накладывает отпечаток на их мироощущение. В-пятых, углубление социального неравенства повлекло за собой возникновение воспитательных проблем как в бедных семьях, вынужденных ограничивать удовлетворение важных для развития детей потребностей, так и в материально благополучных, высокий уровень жизнеобеспечения которых, как оказалось, не является гарантом нравственного здоровья.

Основой формирования профессионального педагогического взгляда на образование и социализацию в условиях социального расслоения выступают идеи И. Г. Песталоцци, Дж. Локка, Р. Оуэна, Я. Корчака, А. С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейлла. Современными педагогами – Л. И. Гриценко, И. Д. Демаковой, А. А. Либерманом и другими – разработаны различные подходы к гуманизации образовательного пространства через объединение, сплочение, интеграцию школьников из различных социаль-

ных слоев в единый воспитательный коллектив [5, 7, 20]. Однако исследований феномена социальной стратификации в педагогическом контексте до сих пор не проводилось.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена противоречием между провозглашенной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. перспективой формирования *общества равных возможностей* [10] и отсутствием профессионального педагогического взгляда на социализацию учащихся как *единой социальной группы*, не ограничивающегося вниманием лишь к отдельным ее представителям – талантливой и одаренной молодежи. Данное противоречие конкретизируется в несоответствиях

- между декларацией приверженности отечественного образования гуманистическим идеалам равенства возможностей и справедливости и резкими различиями в шансах учащихся на успешную социализацию в высококонкурентном стратифицированном обществе;

- встроенностью всех субъектов образовательного процесса в социальную структуру, превращением социальной стратификации в атрибут образовательного пространства и отсутствием в отечественной педагогической науке методологического обоснования социализации в условиях социальной стратификации;

- задачей стремительного увеличения численности среднего класса (до 70% населения [10]) и отсутствием педагогической стратегии воспитания представителя этого класса как субъекта стабильного развития, образца трудолюбия и профессионализма, эталона успешности и престижа;

- необходимостью формировать у значительной части учащихся ценностные ориентации, социальные компетенции и навыки стиля жизни представителей среднего класса и принадлежностью большинства школьных педагогов к базовому и нижнему социальным слоям;

- намерением воспитывать у школьников активно-деятельностное отношение к образованию, ответственное отношение к труду и девальвацией данных ценностей вследствие низкого уровня жизни значительной части активно трудящихся квалифицированных работников;

- потребностью в подготовке педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях резкого социального расслоения и слабым отражением данной проблемы в содержании профессионального педагогического образования.

Курс на движение к социально-ориентированному обществу равных возможностей, основанному на доверии и ответственности [10], требует разработки и внедрения профессионального педагогического подхода к осу-

ществлению образовательного процесса в условиях резкого социального расслоения с целью снижения стратификационных рисков и предоставления учащимся равноценных образовательных возможностей. Причем равный старт – не самоцель, а значимое условие сохранения и воспроизводства интеллектуального потенциала страны. Во-первых, потому, что значительное количество талантливых и высококвалифицированных людей являются выходцами из нижних социальных слоев. Во-вторых, потому, что в обстановке роста преступности, криминализации общества открытый равный доступ к качественному образованию, обеспечивающему человеку жизненные перспективы, является гарантом выбора в пользу учебы и труда.

Общеизвестно, что принадлежность к социальному слою обуславливает не только качество культурного капитала родителей (ценностных ориентаций, отношений, мотивов, установок по поводу образования, учения и школы), но и специфику его освоения школьниками. «Ребенок из низших слоев впитывает не просто точку зрения низшего класса на социальный мир, – поясняют П. Бергер и Т. Лукман, – но точку зрения, окрашенную индивидуальным восприятием его родителей... Одна и та же перспектива низшего класса может вызвать различные чувства: удовлетворенность, покорность, горькую злобу, зависть, неистовое бунтарство. Следовательно, ребенок, происходящий из низших классов, будет жить совершенно иначе не только в сравнении с ребенком – выходцем из высших классов, но и в сравнении с другим ребенком из низшего класса» [3, с. 214].

С целью изучения особенностей социального статуса как одного из значимых условий формирования субъективных отношений школьников было проведено исследование с использованием авторских опросников для учащихся и родителей, «Семантического дифференциала» по Ч. Осгуду (в модификации Е. Э. Смирновой), а также методик изучения школьной мотивации Н. Г. Лускановой и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилбергера (в модификации А. Д. Андреевой).

Экспериментальную базу исследования составили 12 общеобразовательных школ г. Курска. Статус школы (престижная, обычная, малопрестижная) устанавливался в ходе экспертного опроса сотрудников департамента образования и преподавателей вузов. Выбор классов для последующего сплошного опроса учащихся осуществлялся методом случайного отбора пропорционально количеству средних и старших классов в генеральной совокупности. На момент опроса доля учащихся 6–9-х классов составила 74% (23 453 человека), 10–11-х классов – 26% (8 299 человек).

В ходе исследования сопоставлялись когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-действенный компоненты отно-

шения к учению и школе с каждым из компонентов социального статуса (финансово-экономическим, культурно-образовательным, профессионально-должностным, жилищно-бытовым) в отдельности. Кроме того, осуществлялся анализ типичных черт этого отношения в каждой из групп учащихся, сформированных на основе общих показателей социального статуса родителей.

Как показали результаты исследования, школьников из нижнего социального слоя отличает выраженный интерес к школе как месту общения со сверстниками, высокая потребность в коллективных формах взаимодействия, в чувстве социальной солидарности. Вместе с тем они обнаруживают недопонимание значения образования и презрительное отношение к образованности, отсутствие притязаний на достижения в сфере социально одобряемых действий, оппозиционность по отношению к академической культуре школы, склонность к девиантному поведению как средству поиска каких-либо (в том числе асоциальных) личностных преимуществ в высококонкурентной образовательной среде за неимением тех, которые может дать социальный капитал благополучной семьи. Сильными сторонами учащихся этой группы являются устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость, практичность, готовность к самообслуживанию, высокая степень самостоятельности в быту.

У школьников из базового социального слоя также отмечается интерес к школе как месту дружбы и общения. Им свойственны утилитарное отношение к образованию как средству материального обеспечения, значительная терпимость к недостаткам школы. Особенностью данных учащихся является широкий круг внешкольных и внеучебных интересов при их слабой дифференциации. В отличие от школьников из предыдущей группы, они не испытывают дефицита в эмоциональных контактах. Отношение к учебе неоднозначное: с одной стороны, стремятся узнавать новое, с другой – учатся с неохотой. Основная причина нежелания учиться – отсутствие интереса к большинству предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами.

Представителей среднего социального слоя характеризует интерес к школе как месту освоения новых знаний, умений и навыков. Их отличает отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации, высокий уровень притязаний в сфере личных достижений, устойчивый интерес к учебе как познавательной деятельности, стремление к дееспособности во всех сферах жизни и готовность к конкурентной борьбе в высокосодержательном интеллектуальном труде. Эти школьники проявляют высокую требовательность к себе, самокри-

тичность, постоянную рефлексию по поводу успехов и неудач. Они осознают наличие высокой конкуренции, стремятся к победе в ней и проявляют готовность к интенсивному взаимодействию с учителями (репетиторами) для формирования конкурентных преимуществ. Вместе с тем они наиболее нетерпимы к недостаткам школы, критикуют скучное преподавание. Несмотря на недовольство и критику, данные учащиеся нуждаются в школе как в среде, благоприятствующей развитию их личности.

Школьников из верхнего социального слоя отличает гедонистическая направленность мировоззрения. Образование рассматривается ими как средство обеспечения высокого качества и богатого содержания жизни. Они в целом хорошо учатся, но в школе чувствуют себя некомфортно, жалуются на изоляцию, одиночество. Амбициозность, осознание своего превосходства в средствах достижения успеха препятствуют благоприятной адаптации в школьной среде и формированию положительного отношения к школе. Эти дети часто указывают на неудовлетворенность взаимоотношениями с учителями и одноклассниками, без удовольствия участвуют в жизнедеятельности школы.

Количество респондентов, готовых без сожаления расстаться со школой, в данной группе в два-три раза выше, чем в других. Большинство из них учатся в престижных школах, в которых складываются сложные межличностные отношения, установлен приоритет учебной деятельности и интеллектуального труда, что дополнительно усложняет социальную ситуацию развития. Однако они наиболее уверены в себе, оптимистично смотрят в будущее, имеют низкие показатели фоновых уровней тревожности и негативных эмоциональных переживаний. Главными причинами трудностей в учении они называют отсутствие интереса к школьным предметам, собственную лень и сложность учебной программы. В структуре мотивации к обучению ведущие места занимают узколичностные мотивы: «поступить в вуз», «получить профессию», «обеспечить материальное благополучие». Использовать знания на благо людей эти учащиеся не готовы.

Аккумулятивная у полюсов картина успеваемости учащихся из верхнего социального слоя косвенно указывает на возможность формирования двух диаметрально противоположных траекторий влияния высокого социального статуса родителей на отношение школьников к учению и школе. Это объясняется неоднородностью социальной базы данного слоя, дефицитом внимания по отношению к детям со стороны занятых карьерой и увлечениями родителей, в связи с чем исследователи относят некоторые состоятельные семьи к категории внутренне неблагополучных [22].

С целью выявления связи между переменными «социальный статус родителей» и «отношение к учению» полученные данные обрабатывались с помощью программы SPSS. Показателям отношения были присвоены удельные веса от 0 до 30. В соответствии с параметрами отношения выборочная совокупность была расформирована на 4 группы: с активным положительным (высокий уровень), избирательным (средний), пассивным (начальный) и активным отрицательным (низкий) отношением.

Как показали результаты анализа, *любая школа обладает потенциалом в формировании активного положительного отношения школьников к учению* – линейной корреляционной зависимости между переменными «отношение к учению» и «статус школы» не выявлено ($r = 0,09$). Обнаружилась зависимость между переменными «статус школы» и «социальный статус родителей» ($r = 0,2$). Отмечается преобладающая роль культурно-образовательного ($r = 0,23$) и профессионально-должностного ($r = 0,21$) компонентов социального статуса как факторов рассредоточения учащихся по школам неодинакового уровня престижности. Незначительную роль материального положения семьи ($r = -0,02$) обуславливают, с одной стороны, слабость конкуренции между школами, отсутствие частных школ в г. Курске, способных интенсифицировать конкурентную борьбу; с другой – невысокий уровень жизни населения и неспособность большинства вкладывать значительные средства в школьное образование.

Корреляционный анализ не показал зависимости между переменными «отношение к учению» и «социальный статус». Однако распределение видов отношения в рамках каждой из групп демонстрирует зависимость между социальным статусом членов группы и доминирующим среди них видом отношения к учению. Согласно полученным результатам, отношение большинства школьников из нижнего социального слоя характеризуется как несформированное, пассивное, неосознанное, амбивалентное, поверхностное, неустойчивое (66,7%). У школьников из базового социального слоя доминирует избирательно-активное, осознанное, положительное, но при этом поверхностное и неустойчивое отношение (51,8%). Значительное – в два раза по сравнению с другими группами – преобладание учащихся со сформированным избирательным отношением обнаружилось в группе школьников из среднего социального слоя (62,5%). Отчетливая динамика избирательного отношения, наблюдавшаяся в рамках нижнего, базового и среднего социальных слоев, нарушается распределением видов отношения в группе респондентов из верхнего социального слоя, среди которых носителей пассивного отношения к учению почти в два раза больше (54,7%), чем избирательного (30,2%).

Результаты исследования свидетельствуют о наличии у представителей различных социальных слоев специфических особенностей отношения к учению и школе, дифференциации конкурентного потенциала, формировании противоположных ожиданий от школы и учителей, а также о нарастании дезинтеграции межличностных отношений в школе. Часть обучающихся находится в состоянии личного соперничества, конкуренции, взаимного сравнения не столько достижений, сколько семейных ресурсов. Другие просто отчуждены от жизни школы, класса. Возникает социально-психологическая «гремучая смесь»: рост индивидуализма, эгоистических настроений, пресыщенности у одних сочетается с отсутствием перспектив, надежд и планов у других. Нереализованность жизненных планов представителей непривилегированных социальных слоев приводит к разочарованию, провоцирует протестное поведение, поиск других, зачастую асоциальных, путей жизненного самоопределения.

Таким образом, социальная стратификация, или иерархия семей на основе неодинакового доступа к ресурсам, необходимым для полноценного физического и личностного развития школьников, выступает объективным условием существования, атрибутом (неотъемлемым свойством) образовательного пространства. Будучи качественной характеристикой социальной среды как многомерного явления, под которым подразумеваются общественно-государственный строй и социально-экономические условия, она обуславливает характеристики *макросреды социализации всех обучающихся*. Выражаясь в социальном статусе, уровне жизни и качестве социального капитала конкретной семьи, она влияет на *микросреду социализации каждого обучающегося*. Специфические отношения между обучающимся и средой характеризуются объективным местом его семьи в социальной иерархии, особенностями понимания занимаемой социальной позиции и отношением к ней в терминах принятия – непринятия.

В связи с вышесказанным мы считаем целесообразным расширить представление о факторах социализации [4, 15], добавив к ним социальную стратификацию и социальный статус семьи. Социальная стратификация, отражающая иерархию социальных слоев по критериям «власть», «престиж», «доход» и «образование», охватывает подрастающее поколение в целом как большую социальную группу и в данном аспекте представляет собой *макрофактор социализации*. Обусловленный позицией семьи в системе социальной стратификации социальный статус, оказывающий влияние на социальную адаптацию и автономизацию каждого обучающегося в отдельности, может рассматриваться как *микрофактор социализации*. Учитывая несовершенство социальной структуры российского об-

щества, слабость меритократических механизмов социализации, зависимость жизненных шансов обучающихся от социально-экономического положения семей, можно утверждать, что социальная стратификация модифицируется в *метафактор социализации*, обуславливающий жизнедеятельность, социальную адаптацию и автономизацию обучающихся из различных социальных слоев на всех ступенях возрастного развития.

Использованный в исследовании социально-стратификационный подход может рассматриваться как *направление теоретического изучения особенностей процессов обучения и воспитания в условиях резкого социального расслоения обучающихся* [2]. Он представляет собой вариацию индивидуально-дифференцированного подхода с учетом социальной стратификации как атрибута образовательного пространства. Необходимо признать, что большинство оснований индивидуально-дифференцированного подхода (успеваемость, одаренность, уровень развития и др.) не являются очевидными, объективными и устойчивыми. Один и тот же школьник может быть лучшим учеником в начальной школе и отстающим в старших классах; скрытые дарования могут долгое время оставаться незамеченными; отставание в развитии, вызванное недостатками воспитания, и отставание, обусловленное заболеванием, требуют разных стратегий преодоления и не позволяют объединять школьников в одну группу отстающих. В отличие от данных оснований, социально-статусная принадлежность является безусловным атрибутом всех школьников, независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья.

Применение социально-стратификационного подхода, социологического по своей сути, объясняется задачей поиска педагогических закономерностей обучения и воспитания в условиях резкого социального расслоения учащихся. Он позволяет обнаружить недостатки образовательного процесса, обосновать систему мер, профилирующих педагогические риски и депривации и препятствующих дегуманизации образования. При этом использование социально-дифференцирующих технологий в образовательной практике в виде группирования обучающихся в соответствии с принадлежностью к тому или иному социальному слою недопустимо – это ложный, антипедагогический путь к сегрегации через селекцию. Он не только нелегитимен, но и нецелесообразен.

У. Бронфенбреннер, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, А. Н. Перре-Клермон, А. С. Макаренко и другие исследователи доказали благотворное влияние социальной гетерогенности детского коллектива на личностное развитие его участников. Французский психолог А. Н. Перре-Клермон в 70-х гг. прош-

лого столетия экспериментально подтвердила связь характера социального взаимодействия между детьми из различных социальных слоев и качеством и результатами развития их когнитивной сферы [18].

У. Бронфенбреннер, ссылаясь на данные масштабного (охватившего около 600 тыс. учащихся из 4 тыс. школ) исследования Дж. С. Коулмана «Общество подростков», утверждает, что важным фактором интеллектуального развития ребенка в школе является смешанный социальный состав ученических коллективов. «Благотворный эффект при обучении ребенка из обездоленных слоев совместно с детьми из благополучных семей возрастает с увеличением числа таких детей в классе. Обездоленные дети, показавшие наилучшие результаты усвоения знаний, учились в классах, где большинство учащихся составляли выходцы из семей среднего класса», – отмечает исследователь [4, с. 81]. По мнению С. Боссерта, социальная гетерогенность первичных детских коллективов является надеждой общества на спасение, поскольку сотрудничество, стремление к которому формируется в этих коллективах, представляет собой важное условие политического и экономического выживания [26].

На первых этапах работы нами рассматривались сугубо педагогические средства решения проблемы, были разработаны программы воспитания для школьников, просвещения – для родителей, консультаций – для школьных педагогов [1]. Опыт их реализации позволяет утверждать: без активной социально ориентированной государственной политики в сфере образования, направленной на формирование единого образовательного пространства, предусматривающей заботу обо всех, а не только успешных и перспективных, его субъектах, решить проблему невозможно. Однако в настоящий момент Россия идет по пути элитизации образования. Финансовая поддержка гарантируется тем, кто уже зарекомендовал себя или в силу обстоятельств оказался в выигрышной ситуации, во внеконкурентном положении. Анализируя процесс элитогенеза в России, А. П. Люсьи пришел к выводу, что элита заинтересована в создании *элитопедагогики*, целью которой является наращивание конкурентного личностного потенциала представителей правящей элиты, развитие у них способности к самовозвышению и стимулирование элитарных настроений [14].

Причиной стремительной дезинтеграции образовательного сообщества является навязывание контрпродуктивной и противоречащей задаче гуманизации образования конкурентной борьбы вместо естественной для него соревновательности. Сомнения в целесообразности «разжигания» конкуренции высказывают многие педагоги ([19] и др.). Школьное образование основано на *коллективном взаимодействии*, и воспитание боль-

шинства личностных качеств наилучшим образом осуществляется в коллективе. Психологические эффекты анализирует В. В. Гузеев, апеллируя к собственным детским впечатлениям: «В детстве я был довольно болезненным, не отличался особой ловкостью, физической силой... Интеллект и многочисленные ручные умения (пилить-строгать и прочее) вовсе нигде было демонстрировать... Став взрослее, я заметил, что я не один такой: едва ли не половина класса старательно дезертировала со всех культурно-массовых *состязательных* мероприятий... Позже мне удалось познакомиться с результатами очень серьезных исследований психологов, убедительно показавших, что *кооперативная мотивация при совместном обучении приводит к существенно более высоким результатам, чем конкурентная*» (выделено нами. – Е. Б.) [6, с. 11–12].

Государство активно ищет пути распределения ответственности за сферу образования, стремится снять с себя часть наименее привлекательных с точки зрения экономической отдачи обязанностей, переложить их на плечи родителей, работодателей, социальных партнеров образовательных учреждений. Однако американские ученые еще в 70-х гг. прошлого века пришли к выводу, что многие проблемы ребенка, особенно из бедных слоев, порождаются самим обществом и не могут быть решены усилиями местных властей, школы, семьи. «Состояние жилищного строительства, продолжительность рабочего дня в промышленности ... подготовка учителей и персонала нового типа для работы с детьми, но прежде всего *приоритет в распределении финансовых расходов штатов и федерального правительства* (выделено нами. – Е. Б.) – вот те факторы, по которым в конечном счете можно определить, как общество относится к детям. Ныне все эти проблемы перекалдываются на местные органы, в то время как они требуют понимания и действенных усилий на более высоком уровне», – заключает У. Бронфенбреннер [4, с. 141]. Складывается впечатление, что американский ученый ведет речь о российской действительности, а именно о региональной дифференциации образования и самоустранении государства от формирования единого образовательного пространства.

Отсутствие *общенационально ориентированной государственной заботы об условиях социализации подрастающего поколения* в обстановке резкого социального расслоения влечет за собой угрозу массовой деградации молодежи. Анализ научной литературы, публикаций в средствах массовой информации, наблюдение за динамикой социально-педагогической ситуации в течение десятилетия, результаты исследований автора статьи, а также исследований коллег в смежных науках указывают на не-

обходимость форсированного формирования *социально ориентированной педагогической парадигмы*, синергичной складывающейся в настоящее время образовательной мультипарадигме.

Последняя истощающе охарактеризована В. А. Никитиным: «Новая парадигма образования уже реализована, новый формат образования уже сложился и в распределенном виде существует в мире... Это акцент на услугах, глобальное присутствие и сетевые формы взаимодействия, широкий доступ к информации и навигация как базовая компетенция, модульность, распространение тренинговой имитации, ориентация на подготовку экспертов. Все это внешние проявления новой парадигмы. А внутренний ее нерв – борьба за клиентов в условиях реализации идеи множественности образовательных форм, представленных в системе рейтинговой оценки. Последние слова очень важны, потому что они есть суть новой “цифровой культуры” – все должно быть измерено и соотнесено» [17].

В. А. Никитин раскрывает механизм последовательного наслаивания словесной, индустриальной и технологической парадигм, сосуществующих и трансформирующихся в «локальную» парадигму. Она является ответом на дефицит природных и культурных ресурсов. Ее тренд – производство и приумножение ресурсов, в том числе превращение образования из услуги (об образовании как ценности речь уже не идет) в ресурс. Ее идеология – «ресурсы творятся, берегутся и улавливаются». Ее императив – «затрудненный доступ к образованию и облегченный к потреблению» [17].

Данная парадигма оправдывает неравенство и окончательно лишает значительную часть молодежи шанса на доступ к качественному образованию. В ее рамках оформляются модусные типы педагогики: преодолевающая – для творящих новое, долженствующая – для оформляющих новое, реализующая – для практикующих новое, заполняющая – для потребителей. Доля первых трех типов, построенных на идее преодоления сложного, затрудненного доступа к образованию, составляет, по мнению В. А. Никитина, не более 10% от общего числа обучающихся. Остальные – пользователи, юзеры, потребители. «Каждый человек имеет право выбрать свою траекторию: будет он двигаться и преодолевать заслоны на пути к образованию – или будет наслаждаться пребыванием в сонме юзеров», – подытоживает исследователь [17].

По всей видимости, пребывание в числе пользователей выбирают те, кто страдает «комплексом Ионы» (А. Маслоу), кому насыщенная, деятельная жизнь представляется трудной и обременительной. Подобных установок, согласно результатам исследований отечественных социологов [9, 21, 23, 24, 25], придерживается значительная часть россиян, вклю-

чившихся к настоящему моменту в *культуру бедности* (О. Льюис). Ее признаками являются изменение привычного круга общения, отчуждение, болезненное переживание отторжения от прежней социальной среды; ограничение потребления кругом товаров невысокого качества; отказ от важных услуг по поддержанию здоровья, повышению образования, туризму; готовность отдавать детей в непрестижные или малопрестижные школы, качество преподавания в которых ниже из-за дефицита ресурсов. «Бедность “новых бедных” – это не просто временная нехватка денег, а то психологическое состояние, которое реально влияет на социализацию детей: заставляет их занижать уровень своих притязаний, вырабатывает в них готовность смириться с судьбой и ограничиваться малым, затрудняет адаптацию к школе», – резюмирует старший научный сотрудник Института социологии РАН И. И. Шурыгина [25].

Многие честные и ответственные труженики ни при каких обстоятельствах, за исключением преступления законов, не могут вырваться из группы интегрированных в культуру бедности. Бедность в современной России, в отличие от многих развитых стран, – не признак справедливого воздаяния за лень и бездействие, а следствие несправедливой политики. «Это и есть самый большой порок гайдаровской экономики, – утверждает историк и политолог Н. Нарочницкая, – который либералы никак не хотят признать. Наши реформаторы заложили структурную бедность, запрограммированную самой экономической системой» [16, с. 7].

Педагогическая парадигма наряду с методологическими средствами решения проблем включает совокупность убеждений и ценностей, разделяемых педагогическим сообществом, определяет способ видения педагогической реальности. Рассматриваемая парадигма акцентируется на морально-этических проблемах образования и задает следующие ориентиры:

- утверждение социально-критического подхода к анализу педагогической реальности с целью освобождения педагогической науки и практики от абстрактных деклараций, имитации деятельности и ложных целей;
- отказ от постулирования тенденций элитизации образования, дезинтеграции образовательного пространства и атомизации педагогического сообщества как деструктивных и негуманных;
- препятствование распространению образовательных симулякров как суррогатов образования, не дающих их обладателям права на профессиональное развитие;
- формулирование национального воспитательного идеала, убедительного для представителей всех социальных слоев, связывающего их как субъектов единого образовательного пространства;

- построение такой иерархии целей образования, в которой представители всех социальных слоев могли бы найти привлекательные, перспективные и продуктивные (реалистичные) цели;
- утверждение ценности социального опыта и вклада в социально-экономический прогресс представителей всех социальных слоев, защита *права на равные стартовые возможности* в образовании;
- обоснование необходимости равноценной государственной заботы об условиях социализации обучающихся из всех социальных слоев и образовательных учреждений любого уровня престижности. Ориентация при определении объемов финансирования на результаты деятельности школ в условиях резкой дифференциации их стартовых возможностей неправомерна, поскольку превращает многих школьников в заложников плачевного состояния образовательных учреждений, консервирует их отставание в образовании.

Опираясь на трактовку, данную Т. Куном, подразумевавшим под парадигмами «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [12, с. 11], в качестве содержательной основы социально ориентированной педагогической парадигмы можно определить социально-критическое направление педагогики и психологии. Его фундамент заложен выдающимися учеными, философами и педагогами В. И. Загвязинским, Г. П. Щедровицким, Э. В. Ильенковым, В. В. Давыдовым, Л. М. Митиной, Ю. В. Громыко и другими, рассматривающими феномен образования в широком социально-культурном контексте, стремящимися переосмыслить его роль и устройство в направлении социального прогресса, а не обслуживания интересов социальных групп. Развитием аналогичных идей за рубежом активно занимаются представители критической педагогики (П. Фрейре, А. Жиро, П. Мак-Ларен, М. Грин, М. Эппл, Дж. Козол и др.).

«Вопросы о мерах оптимизации образовательного процесса, касающиеся экономии средств, минимизации затрат, поиска дополнительных ресурсов финансирования, не могут рассматриваться без учета роли образования как фактора социального и личностного развития, как сферы культуры», – справедливо замечает В. И. Загвязинский [8, с. 8]. Ученый раскрывает ряд широко распространенных ошибочных установок в отношении образования, таких как ориентация на знания как конечный результат обучения; непонимание гуманистических и человекоформирующих функций образования; недооценка личностных и социальных качеств человека как основных продуктов образования; восприятие образования не

как сферы культуры и важного условия развития цивилизации, а только как сферы услуг в системе рыночной экономики.

Методологической составляющей социально ориентированной образовательной парадигмы может служить социально-интегративный подход как профессиональная педагогическая ориентация в условиях резкого социального расслоения обучающихся. Этот подход опирается на следующие принципы:

- запрет на дискриминацию прав, социальную селекцию и сегрегацию обучающихся на основе социально-статусной принадлежности;
- забота о всестороннем развитии и уважение чести и достоинства школьников независимо от их социально-статусной принадлежности;
- препятствование проявлению нетерпимости между представителями различных социальных слоев, развитию чувств «социальной пресыщенности» и «социальной дефицитарности»;
- обеспечение социальной неоднородности ученических коллективов как средства поддержки демократического духа школы и преодоления отставания обучающихся из базового и нижнего социальных слоев;
- использование особой формы дифференцированного подхода, в рамках которой учет личностных особенностей воспитанников из различных социальных слоев осуществляется во взаимодействии с номинальными, существующими лишь в сознании педагога, группами учащихся;
- признание прав школьников на обеспечение равноценных условий получения образования.

К числу основных категорий данного подхода относятся:

- «социальный статус родителей» как педагогически значимый феномен, позволяющий оценить качество среды жизнедеятельности и воспитания ребенка, а также обуславливающий социальную ситуацию развития и особенности социальной самоидентификации;
- «социальная стратификация учащихся» – такое расслоение семей школьников, при котором последние имеют неравный доступ к ресурсам материального и духовного потребления, необходимым для полноценного физического и личностного развития;
- «социально-статусная самоидентификация учащихся» как субъективная оценка своего положения в системе социальных отношений, критериями которой выступают внешний вид, обеспеченность средствами обучения, моральное самочувствие;
- «социальная удовлетворенность», «социальная пресыщенность» и «социальная дефицитарность» как виды специфического самочувствия школьников из различных социальных слоев, связанные с восприятием своей позиции в социальной структуре и отношением к жизненным благам [2].

Для дальнейшего развития темы важным представляется поиск ответов на вопросы: какое влияние оказывает социальное расслоение на моральный климат внутри класса, школы? Существуют ли основания для формирования (интеграции) ученических коллективов, если в школе постепенно закрепляется модель корпоративных отношений? Каковы детерминанты обособления учащихся с повышенным конкурентоспособным потенциалом, включающим наряду с объективными показателями (высокой успеваемостью, успехами во внеучебных видах деятельности) ряд субъективных свойств – так называемых «достижительных» личностных качеств? Готовы ли данные учащиеся становиться лидерами детских коллективов и выполнять связанные с этим социальные функции, или они скорее привержены ценностям личного успеха и реализуют стратегию индивидуальных достижений? Какими личностными качествами должен обладать школьник, лишенный значительной материальной поддержки родителей, чтобы влиться в высококонкурентное общество, обеспечить себе содержательную жизнь и интересную судьбу? Существует ли значимая альтернатива данным качествам и каковы жизненные перспективы тех, кто ими не обладает? Как выработать у воспитанников массовой школы указанные качества? Нужно ли целенаправленно заниматься их развитием, ориентировать на личные достижения или важнее сформировать чувство социальной солидарности, стремление быть полезным обществу, ощущать свою востребованность?

Возможно, данные вопросы пока слабо дифференцированы по отношению к традиционным педагогическим проблемам, но именно они все чаще встают перед родителями, педагогами и школьными администрациями при определении перспектив воспитания и разработке программ развития учебных заведений.

Их решение требует соответствующего методологического обеспечения. В педагогической науке пока не осмыслены и не адаптированы многие связанные с социальным расслоением понятия, такие как социальный статус родителей, социальный капитал семьи, стратификационные факторы субъективных отношений учащихся, стратификационные детерминанты государственной образовательной политики, стратификационные риски, социально-статусная самоидентификация учащихся. Не сформировалась практика междисциплинарного сотрудничества в плане обобщения и учета результатов социологических и социально-психологических исследований, обнаруживающих важные для педагогического процесса особенности социализации детей из различных социальных слоев. Эти результаты не трансформируются педагогами-учеными в профессиональ-

ные рекомендации для педагогов-практиков; в содержание профессиональной подготовки педагогов не введены вопросы воспитания школьников из различных социальных слоев, не выработаны подходы к формированию социальной идентичности подростков и старшеклассников.

Системный характер социальной стратификации как атрибута образовательного пространства обуславливает необходимость изучения данного феномена в педагогическом контексте с использованием социально-стратификационного и социально-интегративного подходов. Закрепление несправедливого социального расслоения, лишаящее значительное количество школьников полноценных условий для всестороннего и гармоничного развития, актуализирует необходимость возобновления социально-критического анализа педагогической реальности. Отсутствие целенаправленной государственной политики преодоления резкого социально-экономического расслоения диктует необходимость обоснования социально ориентированной педагогической парадигмы, направленной на профилактику стратификационно обусловленных педагогических рисков и облегчение социализации учащихся из непривилегированных социальных слоев, составляющих большинство населения.

Фундаментальным завоеванием советской эпохи можно считать искренний интерес общества к человеку как личности. «Когда мы говорим: «Во имя человека, для человека» – это означает не просто для его потребления, это – для его личности», – обращает внимание А. Н. Леонтьев [13, с. 220]. В современной ситуации необходимо создавать условия, в которых учащиеся могли и хотели бы учиться, укрепляли веру в свои силы и не утрачивали доверие к государству, на благо которого им предстоит применять полученные знания.

Литература

1. Башманова Е. А. Влияние социоэкономического статуса родителей на отношение школьников к учению и школе: поиск путей оптимизации. Курск: Изд-во КГУ, 2008.
2. Башманова Е. А. Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников // Педагогика. 2007. № 7. С. 121–124.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: Медиум, 1995.
4. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР / пер. с англ. М.: Прогресс, 1976.
5. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. М: Академия, 2005.

6. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2006.

7. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. СПб.: КАРО, 2007.

8. Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 11 (68). С. 5–12.

9. Зоркая Н. Проблемы повседневной жизни семьи. «Бедность» как фокус восприятия повседневных проблем // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2003. № 1 (63). С. 26–38.

10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года // Сайт Совета безопасности РФ. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html> (дата обращения 30.11.2010).

11. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2006.

12. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.

13. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2.

14. Люсьи А. П. Блеск и нищета элитистской парадигмы // Политический класс. 2009. № 6. С. 25–46.

15. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2005.

16. Нарочницкая Н. Еще одной революции Россия просто не переживет // Комсомольская правда. 2010. 29 окт. № 162. С. 6–7.

17. Никитин В. А. Социокультурные изменения, определяющие новые задачи исследования образования // Архив Чтений памяти Г. П. Щедровицкого: материалы XIV чтений. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/mat/22> (дата обращения: 04.04.2011).

18. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. М.: Педагогика, 1991.

19. Поддъяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006.

20. Создание развивающего пространства для подростков: метод. пособие / С. Ю. Вишневская, А. А. Либерман, В. А. Патракеева, О. К. Репина; отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2005.

21. Фомин Э. А., Воронков В. М. Типологические критерии бедности // Социологический журнал. 1995. № 2. URL: <http://www.socjournal.ru/article/150> (дата обращения: 14.04.2011).

22. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

23. Чернина Н. В. Бедность как социальный феномен российского общества // Социс. 1994. № 3. С. 54–61.

24. Шкаратан О. И., Иванов И. М., Инясевский С. А. Анализ социально-экономического неравенства россиян // Общественные науки и современность. 2005. № 6. С. 23–33.

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

26. Bossert S. T. Cooperative activities in the classroom // Review of research in education. Vol. 15. Washington, DC: American Educational Research Association, 1988.

27. Ollman B. How to Take an Exam and Remake the World. Montreal: Black Rose Books, 2001.