

**КОНСТАНТИНОВСКИЙ Д.Л. ДИНАМИКА НЕРАВЕНСТВА: РОССИЙСКАЯ
МОЛОДЕЖЬ
В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ: ОРИЕНТАЦИИ
И ПУТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (от 1960-х годов
к 2000-му). М.: ЭДИТОРИАЛ УРСС, 1999. 344 с.**

Создание стратифицированной системы образования является одним из важнейших критериев социального и экономического развития современных обществ. Образование — не только социально-структурный «лифт», обеспечивающий вертикальную социальную мобильность, но и форма воспроизводства ценностно-нормативных образцов и поддерживающих их культурных и политических элит. Образование является также основным социальным институтом, регламентирующим жизненный путь индивидов, трансмиссию знаний и «идентичностей». В современной социологической теории образование рассматривается не как «социальная», чисто затратная, сфера непроизводительного труда, а форма наиболее эффективных инвестиций в «человеческий капитал» [1], и, следовательно, сфера острой конкуренции [2], как один из механизмов социальной памяти и социального наследования. Например, считается рациональным инвестировать капитал не столько в материальную помощь детям, сколько в их образование. С другой стороны, образование является основным каналом социальной мобильности. Чтобы достичь высокого статуса в системе разделения труда и распределения власти, существует только один легитимный путь — повышение образования.

Вопрос о равенстве в получении образования аналогичен популярному в XIX—начале XX века вопросу об обобществлении собственности. Попытки теоретического и практического решения этого вопроса связывались с уничтожением не только классовых различий, но и самого "нового класса" — образованного сословия, интеллектуалов, воспроизводящих власть, "номенклатуру" и неравенство в воображаемом обществе равных. Вероятно, самая радикальная интерпретация этой проблемы была предложена Махайским, который считал образованное сословие главным врагом трудового народа. Исторические эксперименты по обеспечению равного доступа к образованию, в частности, ликвидация вступительных экзаменов в университеты в первые годы Советской власти, показали, что система образования неизбежно ведет к социальному неравенству хотя бы потому, что учиться могут только те, кто может учиться. Даже среди прошедших партийную селекцию слушателей институтов красной профессуры большинство выпускников составляли представители "буржуазных" слоев.

В конце XX века социальная стратификация поддерживается и воспроизводится не только системой распределения собственности и власти, но прежде всего доступом к интеллектуальным ресурсам. Обладая относительной автономией от других социальных институтов, образовательные системы современных обществ конституируют индивидуальные биографии, модели успеха, стандарты нормы и девиации, формы символического обмена, трансмиссию культурных образцов и социальные статусы. Р. Мертон, говоря о функциональной взаимозаменяемости социальных институтов, пришел к выводу, что университет не столько дает образование, сколько производит образованные страты и представляет собой брачный рынок для их воспроизводства. Поэтому образование равнозначно интеграции личности в социальные порядки. В этом отношении неравенство является производным от системы образования и регулируется опять же средствами доступа к образовательным ресурсам. Идеология образования исходит из того, что безотносительно к положению человека в обществе, только образованный человек может быть полноценным гражданином. Система образования являет собой аналог социальной системы. Американская модель образования отличается «честной соревновательностью», где каждый участник имеет равные возможности при старте и обязан своим достижениям исключительно личными заслугами. Английская система образования основана на раннем определении способностей индивида и их целенаправленном развитии с помощью спонсорских средств — таким образом формируются интеллектуальная и социальная элиты. При этом предполагается, что учащийся должен усваивать нормы и стандарты, создаваемые элитой [3]. Американская система была изначально ориентирована на массовое образование. Одним из важнейших результатов этой политики стало то обстоятельство, что в середине 90-х годов 80% американцев окончили среднюю школу и 22% — колледж. В элитарной системе обучения постулируются различия в достижениях между социальными классами и этническими группами, тогда как при ориентации на массовое обучение различия интерпретируются как серьезная проблема. Таким образом, демократические политические системы могут совмещаться как с элитарной, так и с эгалитарной моделями образования.

Монография Д.Л. Константиновского — фундаментальное исследование влияния системы образования на социальное расслоение российского общества на протяжении последних трех десятилетий. Книга основана на данных лонгитюдного изучения профессиональных планов выпускников средних школ в Новосибирской области (с 1962 г.), в Краснодарском крае, на Алтае, в Туве, Хакасии, Москве. Обобщен огромный массив статистических сведений о развитии системы образования и ее влиянии на социальную структуру. В новой монографии, дополняющей «Динамику неравенства», приведены данные и обследования

1998 г. [4]. Работа Д.Л. Константиновского дает основания считать социологию образования сложившимся направлением в российской социологии. Известный публицист и социолог, автор принадлежит к научной школе, созданной В.Н. Шубкиным, и его исследовательский стиль отличается внимательным, аккуратным отношением к эмпирическим данным, стремлением скорее к предположениям, постановке проблем, чем к финальным истинам. Стилистика работы соответствует критериям строгого академического вкуса, но в ней можно проследить и «сердца горестные заметы». В определенном отношении тематические рамки работы шире, чем проблемы образования. Это социальная история России, рассмотренная под углом зрения образования. Хотя автор воздерживается от широких обобщений, они представлены в книге, так сказать, интертекстуально, и заинтересованный читатель может реконструировать общий трансформационный процесс в российском обществе последней трети нынешнего столетия.

Парадоксальность нынешней ситуации в России заключается в том, что система высшего образования получает шансы на стабильное существование в условиях кризиса социальных институтов, распада традиционных форм вертикальной мобильности и выраженной неконсистентности основных реквизитов социальной структуры: доходов, престижа и властных позиций. В той степени, в какой образование являет собой один из маркеров социального престижа, это обстоятельство находит косвенное выражение в увеличении с середины 90-х годов числа студентов дневных отделений вузов, аспирантов, кандидатов и докторов наук практически по всем специальностям. Неконсистентность основных переменных социальной структуры означает также пролиферацию (умножение) вознаграждений — своего рода адаптацию к аномии: ценности и престиж образования в кризисном обществе не снижаются, а обособляются от ценности и престижных форм богатства и власти. Можно предположить, что в условиях структурного кризиса общества реализуется идея взаимозаменяемости функций социальных институтов: сфера образования выполняет не только присущие ей функции воспроизводства профессиональных и властных элит, но также обеспечивает системные реквизиты адаптации, целевой ориентации, интеграции и поддержания ценностно-нормативных образцов.

Функционалистский подход к объяснению связи стратификационной системы и образования основан на постулате о подготовке индивидов к выполнению определенных профессиональных ролей в рационально организованном, ориентированном на науку и технологию обществе. Во-первых, обучение предполагает освоение определенных профессиональных навыков, во-вторых, образовательная система обеспечивает селекцию наиболее способных людей для продвижения в верхние статусные позиции — таким образом осуществляется функциональное распределение вознаграждений в зависимости от личных способностей [5].

В противоположность функционалистской перспективе, в социологии конфликта образовательная система рассматривается как область борьбы за доминирование между статусными группами. Соответственно образовательные учреждения поддерживают систему неравенства в той степени, в какой правящие классы сохраняют доминирование над процессом обучения и контролируют социальную мобильность. П. Бурдье показал, что трансмиссия знания от высших страт социальной иерархии к низшим является важной предпосылкой воспроизводства культурного капитала и сохранения социальной структуры [6]. Гипотеза Бурдье о культурном капитале основывается на допущении прямой связи, во-первых, между семейным происхождением и культурным капиталом, во-вторых, культурным капиталом и академической успеваемостью. Отсюда следует, что академическая успеваемость является одной из форм культурно-образовательной легитимации доминирующего положения семьи в социальной структуре. Эмпирическая проверка этой гипотезы показала, что связь социального статуса родительской семьи, культурного капитала и успеваемости наблюдается лишь в некоторых странах. Спорные вопросы возникают в связи с влиянием социальных предрассудков и установок преподавателей, сознательно или неосознанно поддерживающих наиболее адаптивных студентов.

Модели вертикальной мобильности в сфере образования обнаруживают не прямое влияние социально-экономического статуса на интеллектуальные достижения учащихся. Определяющую роль, как правило, играет не столько культурный капитал индивида, сколько его ценностные ориентации и установки, формирующиеся под влиянием «значимых других». Таким образом, социальная страта воспроизводится в системе образования не столько посредством успеваемости, сколько посредством установки на достижения и последующую карьеру. Иными словами, высшие страты отличаются от низших тем, что первые стремятся вверх, а вторые ни к чему не стремятся. Родители, имеющие более высокий образовательный статус и, соответственно, стабильные доходы, рассматривают обучение как единственно возможный легитимный канал вертикальной мобильности. Эта установка на продвижение через образование в значительной степени определяет и академическую успеваемость, и профессиональную карьеру выпускников и средних школ, и университетов. В конечном счете движение за равенство шансов на вертикальную мобильность приводит к возрастающему давлению на ведущие университеты, чтобы они предоставили более широкие возможности обучения депривированным слоям (имеющим, как правило, низкий уровень образовательной подготовки). Однако мифология равенства вполне совместима с общей установкой на дифференциацию в профессиональной карьере и социальном статусе.

Основная идея книги Д.Л. Константиновского заключается в том, что демократические реформы в России привели к росту социального неравенства. Если считать демократию и социальное равенство взаимодополнительными, этот вывод парадоксален. Выход из парадокса можно обнаружить, например, в

популярном тезисе, что демократические реформы в России провалились, возник «клептократический капитализм», отсюда и углубление социальной дифференциации. Автор далек от газетных клише. Следуя своему принципу аккуратности, он не обсуждает природу демократии, а констатирует устойчивую тенденцию: в России социальная дифференциация не только усилилась, но и «помолодела». Дети элиты получают качественное образование и профессии, наиболее перспективные с точки зрения жизненной карьеры, престижные вузы — их «экологическая ниша»; дети из низов оттеснены в дешевые учебные заведения, не дающие высокой квалификации и значительных шансов на трудоустройство, а большая часть «отсеивается» еще из основной школы в теневой рынок труда, в криминальную сферу. Несмотря на относительное снижение жизненного уровня интеллигенции, именно из данного социального слоя осуществляется пополнение студенчества и в перспективе — социальной элиты. Поэтому высшее образование продолжает выполнять свою основную функцию — воспроизводство элитарных социальных страт. По всей вероятности, этот процесс нисколько не связан с российской «самобытностью», а является неизбежным следствием «разгосударствления» системы образования.

Открытая система социальной стратификации связана с выравниванием возможностей для всех страт и одновременно с усилением дифференциации получаемых образовательных ресурсов. Это может означать создание более благоприятных конкурентных условий для депривированных слоев населения, и тогда возникает борьба за право иметь статус депривированного меньшинства. Все это нормальный демократический процесс согласования интересов. Однако равные возможности могут рассматриваться и как отсутствие каких-либо стартовых преимуществ, в том числе и для тех, кто не имеет возможности получить качественное образование. Хотя и в том, и в другом случае равенство в образовании остается мифом, получение образования рассматривается как индивидуально достигаемый успех, а не как предписанная привилегия либо обязанность государства хорошо и бесплатно учить всех. Поэтому вывод Д.Л. Константиновского о том, что получить хорошее образование могут только дети тех, кто может заплатить за учебу в нерядовой школе, за предварительную довузовскую подготовку, за обучение в вузе, можно интерпретировать как свидетельство демократического реформирования системы образования и превращения ее в механизм воспроизводства высших социальных слоев (с. 234). Автор занимает осторожную, почти эгалитарную позицию. Он апеллирует к компенсирующим мерам, считая, что невозможно отказаться от идеала равенства. Действительно, идеал равенства следует поддерживать, однако при этом необходимо считать, сколько стоит, например, бесплатное образование.

Критики идеала равенства, отмечая его наивность и невозможность полного его воплощения, признают, что он сыграл важную роль в возникновении и становлении прогрессивных тенденций в общественном сознании. Даже если считать «равенство» заблуждением, это одно из тех заблуждений, которые помогли достичь прогрессивных изменений в организации общества. В литературе бытует восходящее к Н.А. Бердяеву отождествление «равенства» с российской «общинностью». Коммунистическая версия равенства в образовании поддерживалась при советском режиме и пропагандой, и социальной политикой, в частности, обеспечивалось представительство рабочих, крестьян, женщин, национальных меньшинств в науке и образовании. Доступность массового образования, популяризация «выходцев из простого народа», привлекательность патерналистской роли государства, неутолимый кадровый голод экстенсивной экономики, растущие потребности военно-промышленного комплекса — все это работало на убедительность идеи «равенства», которая сохранилась в общественном сознании и поныне. Поэтому возникает ключевой вопрос об изменении коллективных представлений под влиянием структурно-функциональных требований модернизирующейся образовательной системы. Иными словами, рационально организованная демократическая система образования (производства рационально мотивированных людей) может изменить ценностно-нормативные образцы.

Социальная стратификация образовательных карьер неразрывно связана с процессом рационализации жизни, или (по Хабермасу) колонизацией «жизненного мира» техническим разумом. В этой связи особую теоретическую сложность представляет проблема рационального планирования образования и, соответственно, взвешивания шансов на успешную карьеру. Д.Л. Константиновский исходит из предположения о рациональном профессиональном самоопределении (с. 18, 19). Тому есть серьезные методологические основания. Однако нельзя не учитывать и постулаты теории рационального выбора, в частности, допущение информированности актора о стоимости и исходах предпочтений. Есть резон оперировать концепцией «ограниченной рациональности» (Г. Саймон), которая учитывает, что кажущиеся обоснованными действия нередко приводят к ошибочным результатам. Такого рода ошибки образовательных стратегий, связанные с определением профиля учебных заведений, специальности, сферы будущей трудовой деятельности, объясняются неконсистентностью социальной и профессиональной ориентаций, а также влиянием ценностных доминант личности на профессиональное самоопределение. В данной связи для социологии образования имеет принципиальное значение категория привлекательности профессии. По всей вероятности, школьник выбирает не столько профессию, сколько воображаемую жизнь, обеспечиваемую профессией. В этом отношении было бы интересно изучить представления о жизни летчика, врача, юриста, артиста, писателя, политика, бизнесмена, милиционера, в значительной степени сформированные кинематографом и литературой. Не исключено также, что самые «литературогенные» профессии оказываются самыми привлекательными и одновременно самыми ненадежными.

Д.Л. Константиновский использует методику изучения привлекательности профессий, основанную на предъявлении респонденту их списка. Валидность данной методики, как нам кажется, оставляет желать лучшего. Методического экспериментирования с опросным инструментарием относительно профессиональных ориентаций не проводилось, однако можно предположить, что ранжирование списка профессий находится под значительным «давлением» осведомленности о профессиональных репертуарах вообще и реальных возможностях в частности. Так, И.М. Попова и соавторы установили отчетливые различия между престижем и привлекательностью профессий, указав на «практическое» содержание привлекательности, в отличие от «общезначимости» престижных оценок [7]. В книге Д.Л. Константиновского престиж также связывается с общественным мнением, но привлекательность профессии определяется не вполне отчетливо: как «абстрагированный выбор», основанный в большей, чем личные планы, степени на предпочтениях и в меньшей степени, чем личные планы, учитывающий ограничения. Автор считает, что привлекательность отражает предпочтения, в то же время в ней сказывается осознание выпускниками таких реалий, как соотношение количества вакансий и численности потенциальных претендентов, то есть конкурс. Это не вполне понятно, поскольку нет сведений о технологии принятия образовательных решений, во всяком случае неизвестно, является ли выбор профессии рационально планируемым предприятием, либо привлекательность связана с ситуативными возможностями реализации решения. Процедура оценки привлекательности профессий семнадцатилетним респондентом, отмечается в монографии, возвращает его в предыдущие стадии формирования ориентаций, что позволяет заглянуть в генезис изучаемого процесса (с. 111). В этом вопросе много неясностей. Вряд ли можно отождествлять «абстрагированный выбор» с ранжированием довольно длинного списка. Вероятно, требуется детальный методический анализ «привлекательности профессии» и как «коллективного представления», и как мотива профессионального выбора. Не исключено, что ранговые распределения в немалой степени зависят от формы опросных документов — только достаточно подготовленные люди могут вполне осознанно ранжировать свои предпочтения. Д.Л. Константиновский, ссылаясь на В.Ф. Черноволенко, В.Л. Оссовского и В.И. Паниotto, высказывает мнение, что ни величина списка, ни выбор шкалы не оказывают существенного влияния на выбор профессии. Действительно, нет серьезных оснований сомневаться в достоверности данных. Но методического контроля инструмента в исследовании не проводилось, поэтому имеет смысл указать на возможные систематические смещения при интерпретации данных. Несомненно, ранговые распределения, полученные в лонгитюдных обследованиях выпускников средних школ, исключительно информативны: можно уверенно утверждать, что юрист в 1994 г. имел явное преимущество по сравнению с почтальоном и дояркой. Однако, если бы в книге были приведены данные о дисперсии распределений, наверняка можно было бы видеть, что различия, по меньшей мере в нижней половине списков, статистически незначимы. Более того, некоторые средние баллы могут оказаться артефактами, например в полимодальных распределениях. Один из таких артефактов можно наблюдать на диаграмме распределения оценок «шофера» семнадцатилетними новосибирцами в 1994 г. (с. 116). Мода «шофера» почти не выражена, и среднее квадратическое отклонение составляет примерно два пункта (при среднем 5,3). Зато рейтинг «юриста» и высокий и отчетливый. Таким образом, как и во всех рейтингах, первые места статистически надежны, а последующие сильно «плывут». Отсюда, в частности, следует, что «информационное поле» воображаемой привлекательности профессий очень узкое. А поле реальной привлекательности еще уже: здесь учитывается не столько привлекательность, сколько полезность (в экономическом смысле).

Как и во многих серьезных социологических исследованиях, в работе Д.Л. Константиновского возникает проблема релевантности опросных данных. Иными словами, может ли респондент быть экспертом самого себя и изоморфен ли его язык языку переменных? Здесь возникают методические казусы — источники систематических смещений, связанных с контролем речевого поведения как интервьюера, так и респондента. Например, адресованный школьнику вопрос «на каком предприятии, в каком учреждении вы предпочли бы работать (на государственном, акционерном, арендном, совместном предприятии, ином фирме, на частном предприятии по найму, открыть собственное дело)» предполагает (неявно), что он мог бы работать инспектором регистрационной палаты, то есть ориентироваться в типах юридических лиц. Далеко не каждый экономист отличит государственное предприятие от акционерного. Значение книги Д.Л. Константиновского не ограничивается систематизацией огромного эмпирического материала. Созданная в ней масштабная картина развития образования в России уникальна. Однако для академической социологии более важны поставленные в монографии теоретические и методологические проблемы. Несомненно, книга войдет в рекомендательные библиографические списки и будет активно использоваться и научными сотрудниками, и студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Becker G.* The human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3d ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
2. *Archer M.* Social origins of educational systems. London: Sage Publications, 1978.
3. *Turner R.* Sponsored and contest mobility and the school system // *American Sociological Review*. 1960. Vol. 25. P. 855—867.
4. *Константиновский Д.Л.* Молодежь 90—х: Самоопределение в новой реальности. М., 2000.
5. *Davis K, Moore W.* Some principles of stratification // *American Sociological Review*. 1945. No. 10. P. 242—249.

6. *Bourdieu P.* Cultural reproduction and social reproduction // Power and ideology in education / Ed. by J. Karabel, A. Halsey. New York: Oxford University Press, 1977. P. 487—511.
7. Сознание и трудовая деятельность / Под ред. И.М. Поповой. Киев: Наукова думка, 1985.

Г.С. Батыгин

доктор философских наук, профессор

Г.М. Мкртчян

кандидат философских наук

И.М. Чистяков

аспирант Института социологии РАН