

© 2006 г.

Ф.Г. ЗИЯТДИНОВА

РОССИЙСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СВЕТЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

ЗИЯТДИНОВА Флюра Газизовна - доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой философии и социологии Казанского государственного финансово-экономического института.

В информационную эпоху четко проявляется социальная роль образования как интегральной ценности духовной культуры. При этом образованию предъявляются принципиально новые социально-экономические, духовно-нравственные, культурологические требования. Это и понятно, ибо в обстановке динамично меняющегося информационного общества люди, не получившие знаний и умений, не будут в нем ориентироваться, окажутся не то, что не конкурентоспособными, но потеряют способность выживать в новых условиях. Высокая мобильность капиталов, рабочей силы, резкое сужение сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда обуславливают потребность в качественной подготовке специалистов - носителей интеллектуального, социально-культурного капитала. Требуются также гуманитарно образованные люди, готовые к сотрудничеству, взаимодействию по сохранению стабильного, преодолевающего этнонациональные напряженности и социальные конфликты, цивилизованного общества. Мировой опыт подтверждает, что лишь образование может сформировать добровольное желание к совместной организации более эффективной жизни без внешнего принуждения. Актуален вывод Дж. Дьюи о том, что "образование в демократическом обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и также умонастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно, не порождая беспорядков" [1].

Сегодня, на наш взгляд, усиливается значение образовательной политики, осуществляемой государством, которая в социологии рассматривается как часть социальной политики. Образовательная политика включает в себя стратегию и тактику деятельности в сфере образования, средства, формы и методы достижения образовательных целей и задач. Эта политика, как лакмусовая бумага, проявляет отношение государства к образованию как социальному институту, влияющему на интересы больших масс людей, практически каждого члена общества. Являясь инструментом обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, условием обеспечения социально-экономического, научно-технического, культурного развития общества, образовательная политика государства проецирует и формирует облик общества завтрашнего дня.

В государствах, где учитывается *приоритетное значение образования*, в эту сферу направляются необходимые финансовые ресурсы. В результате поддержки и внедрения эффективной системы образования развитые страны получают до 40% валового национального продукта. Наиболее быстро окупаются именно инвестиции в образование: 1 доллар, вложенный в образование, дает не менее 3-6 долларов прибыли [6, с. 28].

Между тем, в России, несмотря на заявления о приоритетности образования, реалии таковы, что страна теряет ранее достигнутые позиции. Уровень образования подрастающего поколения россиян снижается, падает грамотность абитуриентов - выпускников средней школы. Не случайно ректорский корпус страны ставит вопрос: "Ус-

пела ли система школьного образования уже определенным образом деградировать? Ощущается ли разница в подготовке тех, кто поступал раньше, и тех, из которых приходится готовить учителей сегодня?". И отвечает в лице ректора Томского государственного педагогического университета: «Когда слово "Россия" пишут с маленькой буквы через "а" и с одной "с", о чем это говорит! Раньше наше школьное образование всегда отличалось высоким качеством, но это преимущество мы вот-вот утратим» [2]. По мнению половины респондентов - родителей, опрошенных исследовательскими центрами ВЦИОМ и Фонда "Общественное мнение", качество школьного образования значительно уступает времени советского периода; пятая часть опрошенных оценили уровень школьной подготовки как "неудовлетворительный" [3].

Из этих фактов видно, что продолжая декларировать институт образования как интегративный фактор цивилизационного развития общества, власти на деле финансируют образование по "остаточному принципу". Несмотря на рост средств в абсолютных цифрах, выделяемых на образовательные нужды, сравнительный анализ по годам показывает, что происходит систематическое сокращение вложений на эти цели. Так, запланированные в бюджете 2006 г. средства на образование ниже уровня средств, выделявшихся на образование в 1997 г.: тогда они составляли более 3,5% от ВВП, а в 2006 г. - 3,2%. Это в 2-3 раза ниже, чем в развитых странах (например, в Швеции доля составляет 8,7% от уровня ВВП, в Дании - 8%, США - 6,7%, Франции - 6%). Показательно, что меньше России расходуют на образование только Таджикистан, Индонезия. По уровню расходов на одного учащегося-школьника Россия занимает предпоследнее место в мире, опережая лишь Зимбабве. А ведь наша страна через подписание Болонской декларации вступает в единое европейское образовательное пространство!

В современном российском обществе быстрыми темпами идут процессы социальной дифференциации, достигшие разрыва в доходах 10% самой бедной и самой богатой частей населения в соотношении 1 : 20. Журнал "Форбс" объявил о 25 российских долларовых миллиардерах, владеющих пятой частью внутреннего валового продукта или 30% всех доходов населения 140-миллионной страны. За 5-8 последних лет число сверхбогатых в России превысило их количество в Японии, хотя там 17 миллиардеров копили богатство несколькими поколениями. Образование в трансформирующемся российском обществе выступило явственно обозначенным *каналом социальной стратификации*, разделяющим общество на богатых, имущественно-состоятельных, и неспособных соответствовать новым критериям "успешности" граждан своей страны. От ранее сравнительно демократической системы образования, доступной представителям всех социальных слоев населения, осуществляется переход к селективной, *элитарной*, образовательной системе, закрытой для абсолютного большинства выходцев из низших слоев общества. За неполные 10 лет число платных мест в высших учебных заведениях выросло с 8,8% в 1997/98 уч. г. до 56% в 2004/05 уч. г.

Изучение социальной стратификации, связанной с системой образования, в течение 40 лет свидетельствует о ее усилении за последние десятилетия. Если в 1963 г. первокурсниками стали 11 детей рабочих и крестьян из 100 выпускников школ, то в 1994 г. их было уже не более 5 [4]. Стала проблемной для значительной части молодежи сама вероятность получения общего образования. Так, "отсев" в сельских школах России начинается на первых ступенях школьного обучения: в 1984/85 уч. г. ушли из первого класса 4% сельских детей, в 1990/91 - из восьмого отсеялись 4,3%, в 1992/93 - 11% десятиклассников [5]. В 1999 г. лишь четверть опрошенных нами респондентов подтвердила сохранение равных стартовых возможностей в сфере образования для всех начинающих учиться; 53,18% были уверены, что они потеряны [6].

Результаты общероссийского социологического исследования "Богатые и бедные в современной России", проведенного в марте 2003 г. ИКСИ РАН в сотрудничестве с представительством Фонда им. Ф. Эберта, выявили дальнейшее углубление социальной дифференциации по образовательному признаку. Специалистов с высшим образованием, включая ученую степень, среди состоятельных людей примерно в 2 раза

больше, чем в целом по стране, и в 3 раза больше, чем среди малоимущих. Отцы и матери состоятельных людей имеют высшее образование примерно в 3 раза чаще, чем родители респондентов в целом по массиву, и в 5 раз чаще, чем у малоимущих опрошенных. Показательно, что в сельской местности проживали в детстве только 11,9% состоятельных респондентов и почти половина малоимущих [7].

Сегодня, в условиях благоприятной внешнеэкономической конъюнктуры, на развитие образования по-прежнему отпускаются весьма скудные финансовые средства. Практически не учитываются ожидания 1,5-миллионного отряда учителей повышения престижа профессии и оплаты труда. Планируемый в бюджете 2006 г. рост оплаты труда работников системы образования и сферы науки на 20% способен лишь покрыть издержки инфляции и не окажет никакого влияния на социальное положение, статус, качество жизни этого самого многочисленного отряда социально-гуманитарной интеллигенции.

Стратегия Министерства образования и науки РФ на усиление маркетинга всего российского образовательного пространства, очевидно, рассчитана на обеспечение качественного образования лишь той части общества, которая способна платить. Уже начат отсчет покалеченных детских судеб учащихся школ, считающих суицид способом ухода от жестокой реальности, реакцией на отторжение от группы сверстников из-за неспособности семьи заплатить деньги за особые образовательные услуги. О каком гуманизирующем влиянии образования можно в этих условиях вести речь? Проявляется также тревожная тенденция, разъедающая нравственную составляющую российской отечественной системы образования. Коммерциализация образования ставит учителей, преподавателей средне-специальных и высших учебных заведений перед нравственной дилеммой: учить ли всех желающих или только тех, кто платит за обучение? Тенденции, отмеченные автором в начале 1990-х годов, сейчас приобрели более четкие контуры и краски [21]. К сожалению, нередки ситуации отстранения учителя от конфликта в детском коллективе, объявляющем травлю материально несостоятельного ученика только за то, что родители не смогли внести деньги за его новую парту. Не осуждая учителей, поставленных в ситуацию выживания любыми способами, тем не менее, полагаем необходимым заметить: вольно или невольно "сеятели разумного и вечного" становятся активными участниками процесса социальной дифференциации молодежи.

Результаты всероссийского исследования, осуществляемого в мониторинговом режиме ИСПИ РАН, свидетельствуют о том, что полностью платное образование для 12,7% молодежи, для 42,1% оно сопряжено с необходимостью отказывать себе во всем, а для 44,8% платное образование не доступно вовсе [8]. Отметим, что прием на бюджетные отделения высших учебных заведений был в 2005 г. сокращен на 43 тыс. человек, в основном за счет гуманитарных специальностей.

В связи с этим небезынтересно, что многие западные социологи образования обвиняют "экономистов" в одностороннем подходе к измерению соотношения уровня доходов от инвестиций в образование и в экономику, ибо при этом не учитывают другие, не подлежащие денежному исчислению, ресурсы, затрачиваемые в качестве экономических или культурных инвестиций. Приверженцы экономического подхода игнорируют такой важнейший социальный процесс, как внутрисемейная передача культурного капитала, *вложение этого капитала в формирование способностей или таланта ребенка*. Измерение социальной пользы от образования только на основе роста валового национального продукта, по мнению П. Бурдьё, - типично функционалистский подход к оценке значения образования в воспроизводстве социальной структуры. Огромно значение первоначального культурного капитала, вложенного в ученика семьей, а также социального капитала, передаваемого по наследству.

Американские социологи еще в 1940-х годах сделали вывод о четкой взаимозависимости между социальным происхождением и успеваемостью: дети из высших слоев общества обучаются в университетах, а из нижних - в начальных и среднего уровня учебных заведениях. Представители структуралистской и критико-гуманистической

парадигм трактуют выявленные ими факты как *социальную патологию*. Эти исследователи сделали еще ряд важных открытий. По их мнению, образование готовит место для молодежи в отчужденной системе труда; в образовательных учреждениях вырастают конформисты, обученные "достаточно, чтобы быть обязательными работниками, гражданами и потребителями, но недостаточно, чтобы понять господствующую экономическую и социальную систему и начать бороться с ней" [10].

Представители радикально-гуманистической социологической школы И. Иллич, П. Фрейре говорят о *"банковском методе"* образования, при котором студент является скорее объектом - копилкой знаний, а не субъектом образовательной деятельности. Личность в данном случае исчезает, остается подчинение системе, подстраивание под "реальность", но ни в коем случае не желание изменить ее. П. Фрейре признает будущее за "проблемным обучением", ибо только оно может формировать людей, способных "выбирать направление движения и строить будущее" [10].

Критического отношения заслуживает и декларируемая организаторами образования в российском правительстве теория формирования национальной элиты в узко *элитарных учебных заведениях* закрытого типа по примеру западных. Французский ученый Ж.Ф. Лиотар уверен, что элитобразующая функция высшего образования исчезает: "Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет Системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам" [11].

Как показывает опыт российских частных учебных заведений, ставящих своей целью формирование национальной элиты, их выпускники зачастую прекрасно владеют всеми тонкостями светского этикета и даже знают, как и что устроено в США или Японии, но плохо осведомлены о реальной жизни современного российского общества. Они вынуждены создавать своего рода анклав, живущие по принципам кастового общества и общающиеся с "большим" миром посредством массы обслуживающих эту "элиту" посредников. Конечно, это не та элита, которая может представлять действительный общий интерес россиян. Иначе говоря, это - совсем не элита в социологическом смысле, а всего лишь группа рантье, функция которой состоит в том, чтобы обеспечивать работой обслуживающий персонал. "Элитарное" образование готовит исполнителей или пользователей, но не специалистов, способных к инновационному поведению.

Французские исследователи Бодело и Эстабле считают, что, вопреки декларируемой идеологии демократизации и доступности, западная система образования посредством своей структуры и своего функционирования участвует в разделении общества на социальные классы. Д. Гордон видит в сегментации рынка рабочей силы сдерживание роста рабочего класса, обеспечение классу собственников контроля над производством. Роль образования в этом контексте, по мнению исследователя, заключается в обеспечении детей представителей высшего класса работой первичного рынка [12]. Это актуально для таких стран, как Америка, Великобритания, которым свойственна *сегрегация студентов через различия в типах школ*, учитывающих социальное происхождение, этничность и религию. Результатом этого становится массовое подавление талантов, так как способные ученики - выходцы из рабочего класса оказываются лишенными возможности поступать в университеты. Исходя из этого, группа английских социологов считает, что маркетизация образования фактически создает школьную систему для большинства детей в рамках неофордистской экономики, которая требует низкого уровня образования и квалификации [13]. Следствием функционирования такой образовательной системы является развитие экономики, характеризующейся отсутствием защищенности и созданием большого количества низкоквалифицированных и низкооплачиваемых рабочих мест. Призыв же следовать принципам "свободного предпринимательства" служит сокрытию политических интересов наиболее привилегированных слоев общества.

Даже такие исследователи, как Ф. Браун, Х. Ландер, не скрывающие своего критического отношения к "левым модернизаторам" Райху, Трой (США), Г. Брауну (Вели-

кобритания), проповедующим общество, пронизанное культурой обучения, где знания, умения и талант людей являются ключом к будущему процветанию, не могут не признать факта зависимости постфордистской экономики от *активности государства, заинтересованного в развитии образования*. По их мнению, подобная экономическая стратегия необходима, ибо это лучший способ выработки социальных дивидендов, который может быть использован для финансирования базового социального дохода для всех. Этот доход, защищающий семьи от бедности, выступает важной основой обучающегося общества, следующего по постфордистской траектории к глобально конкурентоспособной экономике и социально справедливому обществу [14].

Анализ концепций представителей самых разных социологических школ западноевропейских стран и США относительно образования позволяет, на наш взгляд, лучше понять доктрину *модернизации образования*, в том числе высшего, подготовленную Министерством науки и образования Российской Федерации. Не является секретом, что в ее основу положены образовательные практики США и Великобритании. Первые результаты следования этим практикам уже проявились в сфере российского высшего образования. Если в 1997/98 уч. г. в негосударственные высшие учебные заведения было принято 66 тыс. студентов, что составляло 8,8% от приема в государственные вузы, то в 2003/04 уч. г. эта часть студенчества достигла 52% приема в государственные вузы, а в 2004/05 уч. г. 56% студентов получают образование на платной основе. Исследователи отмечают, что престижные учебные заведения "на оплачиваемой основе" заполняются несколькими процентами людей, которых относят к новым русским [15].

Намечаемое деление высших учебных заведений на "национальные", финансируемые из федерального бюджета (ожидается, что их будет не более двух десятков), и "иные" приведет к обескровливанию большого числа провинциальных российских вузов, обеспечивающих подготовку специалистов для регионов, включая самые отдаленные районы страны. Понятно, что два десятка престижных университетов не смогут готовить 40-60% специалистов с высшим образованием от общей численности занятого населения. Между тем, именно эти ориентиры были обозначены в национальном докладе России второму международному конгрессу ЮНЕСКО [16].

Политика перекалывания ответственности государства за результаты образовательного процесса на регионы и органы местного самоуправления в условиях отсутствия в них средств для решения проблем образования чревато необратимыми социальными издержками. Сейчас уже активно осуществляется процесс "оптимизации" сети образовательных учреждений путем их закрытия, сокращения, слияния, укрупнения и т.д. Зачастую это делается, исходя из финансовой необеспеченности содержания школ, детских дошкольных учреждений, средних специальных и профессиональных учебных заведений на местах. Внедрение государственных именных финансовых обязательств (ГИФО), по существу, означает переход к массовой системе платного высшего образования, ибо финансирование из бюджета непрестижных вузов будет секвестровано.

Обречено на исчезновение начальное профессиональное образование. Учащиеся ПТУ, согласно 122 федеральному закону о монетизации льгот, потеряли право ездить бесплатно на городском транспорте и обязаны платить налоги даже с денег, зарабатываемых в мастерских. При этом никто не учел, что у половины детей нет отцов, 70% учащихся - из неблагополучных семей, 6% идут в ПТУ из-за недоедания и голода. В итоге многие из них оказываются на улице и решают проблему выживания доступными им методами.

Видимо, далеки от полноты сведения А. Лиханова о двух тысячах подростков и детей, не посещающих школу или другое учебное заведение, и о 800 тысячах неграмотных детей. Дело в том, что органы образования не ведут статистику, отражающую отсев, отказ от посещения школы.

На наш взгляд, представляют большую угрозу подготавливаемые законы о так называемых государственных муниципальных автономных некоммерческих организа-

циях (ГМАНО). Предполагаемое ими преобразование бюджетных учреждений в некоммерческие организации будет означать не что иное, как вымывание материальной базы образования. По существу, идет подготовка процесса приватизации образовательной сферы, как это было сделано ранее в промышленности, торговле, энергетике и т.д. Никто не даст гарантии, что через год общеобразовательная школа из государственной некоммерческой не превратится в негосударственную, ибо у муниципалитета не будет средств для ее содержания, а через два года она уже может быть фитнес-центром, досуговым центром или магазином. Для ускорения этого процесса реформаторами предлагается лишать ГМАНО, в том числе учебные заведения, права самостоятельного распоряжения средствами даже из внебюджетных, т.е. заработанных ими самими источников.

В связи с подобными планами и устремлениями вновь обратимся к западному опыту образовательных практик. Значимым и интересным для нас представляется исследование в рамках проекта Департамента образования Великобритании. Оно опубликовано центром экономического функционирования Лондонской школы экономики [17]. Исследование включало Францию, Германию, Японию, Сингапур, Великобританию и США. Методика представляла эталонную оценку основных национальных квалификаций в каждой стране относительно уровня в Великобритании по возрастным группам от 16 до 65 лет. Особо анализировались итоговые знания (квалификации), приобретаемые обучаемыми в конце периода обязательного образования (15-16 лет) и при завершении среднего образования (17-19 лет).

Авторы пришли к выводу, что страны, достигшие более высоких по сравнению с Великобританией стандартов в образовании и обучении (Германия, Франция, Япония), имеют одну принципиальную общую черту: *они устремлены на образовательные достижения детей и молодежи из различных социальных классов и слоев*. В этих странах развита и постоянно поощряется "культура обучения", когда и учителя, и родители, и обучающиеся имеют повышенную мотивацию относительно образовательных достижений, а рынок труда и общество в целом вознаграждают тех, кто преуспел в образовании.

Примечательно, что именно образование играло особую роль в историческом развитии указанных стран: во Франции после революции, в Пруссии после наполеоновских войн, в Японии - после революции Мейдзи. Можно то же самое сказать о России после Октябрьской революции 1917 г. и об СССР после Великой Отечественной войны 1941-45 годов. В Японии и Германии образование также рассматривалось в качестве решающего фактора в процессе политической и экономической реорганизации после второй мировой войны.

Британские и американские наблюдатели были удивлены весьма жестко структурированными "централизованными" системами образования в этих странах. Каждая из образовательных систем имеет четкую идентичность, набор целей. На каждой стадии обучения дети знают, чего от них ожидают. Нормы устанавливаются для всех детей и контролируются. Преподаватели большую часть времени и усилий уделяют самому процессу обучения и меньше энергии тратят на планирование уроков, изготовление обучающих материалов, ибо производство их стандартизировано. (Интересно отметить, что такой подход вполне соответствует традициям отечественной педагогики. Он интегрирует социально необходимую стандартизацию и индивидуальный подход: универсальное содержание и личностно-ориентированные методики [18]).

Неожиданным открытием явилось признание британских и американских специалистов, что Англия и США (в сравнении с более высокими достижениями других стран) действовали довольно безуспешно в области институционализации высоких ожиданий всех учеников. Эти страны преуспели в предоставлении образования своим элитам на уровне высших международных стандартов, но потерпели неудачу в распространении характерных для элиты высоких устремлений на большую часть населения. В 1990-е годы эти страны часто отличались недостатком "культуры обучения" [19].

Отечественные исследователи проблем элитного образования также отмечают, что открытость элитного образования никогда не была полной, это именно тенденция (причем пока слабая). Призывая к следованию западным традициям элитного образования как к определенному ориентиру для образовательной системы, они вынуждены признать, что во взглядах сторонников конфликтной теории или концепции статусного конфликта, критикующих функционалистов, много справедливого. Действительно, сужение социальной базы ведет к отставанию в экономике и других сферах общественной жизни. В элитных школах и вузах западных стран непропорционально велика доля выходцев из высшего и среднего классов и крайне низка доля выходцев из более низких социальных страт, включая рабочий класс. Соответственно, эти страны теряют потенциальных изобретателей, деятелей искусства и науки, снижается их конкурентоспособность на мировой арене. В этом отношении в особенно сложной ситуации оказывается Россия, в которой снижение ассигнований на образование и науку привело к утрате потенциальных талантов, не имевших возможность получить образование высокого уровня, а также "утечке мозгов" из страны [20].

Не потому ли доля России на мировом рынке высоких технологий составляет всего 1%, уступая даже маленькому Гонконгу? Не отмечается прорыва страны в таблицах ЮНЕСКО, определяющих место стран по индексу человеческого развития.

Каждый учитель в США и Великобритании знает, какая огромная дистанция существует между депривированными школами в центральных районах больших городов и процветающими богатыми школами в пригородах и сельских районах этих стран. Пожалуй, и мы сегодня можем говорить об этом, делая поправку лишь на географические параметры расположения наших богатых лицеев, гимназий, прогимназий, с одной стороны, и массы школ, представляющих бесцветное, серое море посредственности, с другой, о чем автор этих строк уже предупреждал более десяти лет назад [21].

Таким образом, из анализа работ социологов Запада и многих отечественных исследователей социологии образования напрашивается следующий вывод. Российским ориентиром, стратегической целью образовательной политики должно стать *предоставление всем группам населения возможностей приобрести квалификацию в обществе с "включенной культурой обучения"*, а не двигаться и дальше по пути сужения образовательных возможностей для большинства населения. Государственное регулирование, научно обоснованная образовательная политика, осуществляемые всеми ветвями власти, очень важны.

Один из самых острых вопросов образования в России - это вопрос о его самофинансировании за счет перехода к платным формам. Результаты всероссийского социологического исследования ИСПИ РАН, выявившие доступность платного образования лишь для каждого восьмого молодого человека страны, свидетельствуют об экономической *нецелесообразности сплошной маркетизации, коммерциализации образовательного пространства*. Ясно, что в такой ситуации стихийный рост платного и фактического свертывание бесплатного массового образования есть не что иное, как форма укоренения в России не оправдывающей себя элитарной англо-американской системы образования, предполагающей полную либерализацию образовательной сферы, уход из нее государства.

Мировой опыт свидетельствует: наиболее эффективные образовательные системы, хотя и не всегда "централизованные" (как, например, в Сингапуре), всегда имеют признаки определенной регуляции и не являются "чисто" рыночными. Существенное различие между странами с высокими и низкими образовательными достижениями состоит в следующем: 1) *первые* разрабатывают и успешно применяют определенные институциональные механизмы, мотивирующие большинство населения осваивать все новые ступени образования, в то время как *вторые* предпочитают сосредоточить внимание на развитии элитарного образования, а для большинства применять "банковские методы" обучения; 2) в странах с высокими образовательными достижениями существует централизованная система организации, финансирования и контроля в форме государственных стандартов, программ, гарантий качества аттестатов и дипло-

мов и т.п., что отсутствует, или ограничено по масштабам применения в странах с низкими образовательными достижениями.

В современной образовательной политике в России просматривается три социальные цели: расширение платности образования, включая среднюю школу, что противоречит мировой образовательной практике и Конституции страны; превращение образования в инструмент социальной селекции, ужесточение дискриминации в доступе к образованию; разделение образовательной системы на два сектора - для "элиты" и для "остальных". Между тем, экономика России позволяет осуществить более серьезные инвестиции в сферу образования. Настала пора эффективно использовать это обстоятельство. Задача всех акторов образовательного социума страны - не допустить превращения образования в "социальный лифт", перемещающий большинство населения только вниз. Какую систему образования и образовательную политику мы создадим в ближайшем будущем, таковыми будут и стратегические перспективы России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 96.
2. См.: Литературная газета. 2002. 26 июня.
3. См.: Экономика и жизнь. 2005. № 35.
4. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 186.
5. Там же. С. 107.
6. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М.: РГТУ, 1999. С. 130.
7. Социол. исслед. 2004. № 11. С. И.
8. См.: Образование в России. М. 2004. С. 225.
9. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология / Пер. с англ. М.: ООО "Фирма". Из-во АСТ, 1998. С. 246.
10. См.: Freire P. Education: the Practice of Freedom. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1972.
11. Люотар Ж.Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. СПб: Алетейя, 1998. С. 118.
12. См.: Социология образования: теории, исследования, проблемы. Казань: КГУ, 2004. С. 55.
13. См.: Halsey A.H., Heath A., Redge J. Origins and Destinations. Oxford. Clarendon, 1980.
14. См.: Brown P., Lander H. Education, Employment and Society: An Introduction to a New Agenda, in Education for Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism? / Ed by Brown P., Lander H. London: Routledge, 1992.
15. См.: Тощенко Ж.Т. Социология. М.: ЮНИТИ, 2005. С. 440.
16. См.: Колин К.К. На пути к новой системе образования. М., 1997. С. 10.
17. См.: Green A., Steedman H. Educational Provision, Educational Attainment and the Needs of Industry: A Review of the Research for Germany, France, Japan, the USA and Britain, Report no. 5, London: NIESR, 1993.
18. См. напр.: Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе (1965); О воспитании (1979).
19. См.: National commission on Education, Learning Succeed. London, Heinemann, 1994; National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk, Washington, DC, US Government, 1984; Ball C Learning Pays, London, Royal Society of Arts, 1991.
20. См.: Ашин Г.К. Проблемы элитного образования в зарубежной социологии// Социол. исслед. 2005. № 2. С. 94.
21. См.: Зиятдинова Ф.Г. Социальный статус и престиж учителя: проблемы, пути решения. М., 1992.