

УДК 316.6



И. А. Гуськов

**СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ
И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ**

В статье анализируется становление личности в системе образования в условиях современного российского общества. Выявляются институциональные и процессуальные барьеры развития личности в системе образования. Делается вывод о том, что сложившаяся социальная зависимость в российском образовании носит неконструктивный характер и проявляется через реактивные и стереотипные установки акторов образования и может стать конструктивной только при ориентации социальных установок акторов образования на социальную компетентность.

Ключевые слова: личность, образование, общество, институциональные барьеры, процессуальные барьеры.

Гуськов Игорь Александрович

доктор социологических наук, профессор кафедры социологии, политологии и права ИППК ЮФУ, первый заместитель Губернатора Ростовской области (г. Ростов-на-Дону)

e-mail: efremova_nf@donland.ru

© Гуськов И. А.

Igor A. Gus'kov

**FORMATION OF PERSONAL
IDENTITY IN THE SYSTEM OF
EDUCATION: INSTITUTIONAL
AND PROCEDURAL BARRIERS**

The article analyzes the formation of personal identity in the system of education in modern Russian society. Institutional and procedural barriers that hinder personal development in the system of education are identified. The author makes an assumption that the existing social dependence of Russian education manifested in reactive and stereotyped attitude of actors is not constructive and only when the attitude of actors changes in favor of social competence of Russian education it can become constructive.

Key words: identity, education, society, institutional barriers, procedural barriers.

Gus'kov Igor A.

Doctor of Sociological Sciences, Professor of Department of Social, Political and Law Sciences, Institute of Professional Development in the Area of Social Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

e-mail: efremova_nf@donland.ru

© Gus'kov I. A.

Российское образование с началом нового учебного года вступило в новую фазу своего развития, отмеченную принятием «Закона об образовании», обозначившего не только правовые рамки образовательной действительности, но и задающего сам содержательный вектор этого развития. Отмечая этот социальный факт, обратим внимание на то, что анализ реформаторских и модернизационных усилий предшествующего десятилетия направленных на изменение целей, структуры, содержания образования и критериев оценки его качества, приводят к половинчатым, а иногда и противоречивым результатам. Система массового образования, несмотря на многообразие подвижек (единый государственный экзамен, профильное обучение на старшей ступени общего образования, двухуровневая система высшего профессионального образования и т. п.) содержательно не претерпевает принципиальных изменений, адаптируясь к любым прилагаемым извне нововведениям. Объяснить такое положение свойственной системе образования социальной инерционностью достаточно просто, но вряд ли это приведет к коренному изменению положения. В настоящее время необходимо оценивать результаты образовательной деятельности по социально-инновационной проективности [1, с. 7]. Все это заставляет еще раз вернуться к анализу глубинных причин слабой эффективности столь необходимых преобразований института образования.

Еще К. Манхейм отмечал, что образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества [2, с. 479]. Если рассматривать это утверждение с позиций институционального подхода, то можно утверждать, что социально-воспроизводственная и социализационная функции образования тесно связаны с системой социальных институтов, с консистентностью институциональной системы. Однако, в процессе реформирования общества российское образование, к сожалению, надолго «выпало» из категории «востребованных» социальной практикой институтов, к которым принято относить только институт права, власти и собственности. Разделение же институтов, условно говоря, на «первичные» и «периферийные», как это произошло в российском обществе, вызвало в образовании эффект саморазрушения, утраты институционального ядра и значимости норм образования для регулирования как в самой системе образования, так и в системе социальных отношений в целом.

Очевидно, что образование в условиях, когда общество находится в состоянии резкой социальной дифференциации, может функционировать в качестве интегрирующей силы, если к нему будут прилагаться критерии не доходности, а социальной эффективности. То есть, в таком случае образование выступает в качестве социального механизма выравнивания классовых социально-имущественных неравенств и предоставления образуемому человеку перспектив для осуществления его жизненных планов. Специфика сложившегося в нынешней социальной практике российского образования состоит в том, что социальная зависимость общества, отсутствие полного социального участия, извлечение должностной ренты приводят к возведению социальных

фильтров на пути получения образования, и, соответственно, социальный интерес к образованию все больше носит прагматический или демонстрационный характер [3, с. 19].

Конечно, в обществе ведутся дискуссии по поводу перспектив развития российского образования (особенно это проявилось в период обсуждения нового закона «об образовании» и некоторых организационных новаций), но они полярно интерпретируются либо в старой государство-поддерживающей модели, либо по схемам рыночной адаптации. Более перспективным, на наш взгляд, является оформление системы образования с приоритетным участием государства, направленной на формирование социальной компетентности. Вероятно, образование, если считать его базисным институтом, как раз и обеспечивает расширенное социальное воспроизводство с вектором перспективного развития.

В таком случае, во-первых, по отношению к образованию действует эффект социального опережения, т. е. именно в образовании закладываются возможности инновационной деятельности, как потенциала динамичного развития общества. Во-вторых, образование должно соответствовать не запросам рынка, а должно формировать эти самые запросы, т. е. именно через образование, государство и общество получают уникальную возможность влиять на рыночные механизмы и новую культуру отношений. В-третьих, образование если и приспосабливается к рыночной экономике, то только в качестве базовой институциональной системы, а не побочного фактора. Для конкретного человека российского общества это означает, что образование включается в систему мотивации личности, а личность интегрирована в систему образования, таким образом, что в обществе сохраняется высокая степень социального доверия к образованию.

Очевидно, что если мы говорим об индивидуализации образования, то речь идет о создании таких условий, при которых личность развивалась бы как социально-автономная при высоко развитой способности к социальной кооперации и сотрудничеству, к социальной лояльности и инвестиционному поведению. Если же понимать индивидуализацию образования как передачу ответственности за образование на социальный микроуровень, то тогда образование утрачивает основные социальные функции, и мы сталкиваемся с позицией постороннего наблюдателя по отношению к системе образования.

Поскольку основным действующим лицом системы образования (ее объектом и субъектом) выступает молодежь, именно ей, в первую очередь, приходится испытывать влияние дисфункциональных эффектов института образования. С этой точки зрения, следует обратить внимание на то, что в России все еще существует определенный демографический перекокс за счет сокращения доли учащихся в населении страны, в результате чего количество выпускников школ почти сравнилось с количеством мест в вузах. В тоже время необходимо подчеркнуть, что, несмотря на очевидные последствия социально-демографического кризиса, система образования испытывает не менее сильные ри-

ски, связанные с тем, что до сих пор оно воспринимается как институт адаптации, причем на таком уровне, который не достигает социетальной адаптации. Поэтому бессмысленно говорить о каком либо повышении качества образования, поскольку система фактически воспроизводит адаптационные установки.

Конечно же, качество образования не может быть противопоставлено его доступности. Иначе под качеством образования можно понимать такой образовательный ресурс, который удлиняет социальную дистанцию, а доступность образования становится уделом массовых слоев населения. То есть проблема начинает выглядеть так, что качество существует для элитных слоев, а доступность для остальных. И если в первом случае нужно говорить об избирательности, то во втором приходится не обращать внимания на качество образования, плодить функционально неграмотных людей. Здесь важно найти ту степень взаимодействия, которая позволит, используя советский опыт развития образования, ответить на вызовы современности. Действующая до сих пор установка на всеобщее среднее образование не проявляет себя эффективной в новых экономических и социальных реалиях.

Во-первых, она способствует сохранению уравниловки, что означает выравнивание учащихся к усредненному образованию. Во-вторых, неуклонно снижается конкурентоспособность образования и, следовательно, речь должна идти о том, чтобы при сохранении демократизма российского образования сделать его более вариативным, специализированным. В-третьих, на образование действует и внешняя социальная зависимость, которая приводит к тому, что образование не выступает в качестве заказа общества, а отдается на откуп государству, без механизмов реального контроля со стороны общества. Между тем, образование выступает в роли потенциала развития, как раз, общества в целом, а не отдельных его сегментов. Именно поэтому в образовании важны актуализация и когнитивного, и социально-ориентационного ресурса, возрождение социально-воспроизводственной воспитательной функции образования.

Иначе формируются массовые индивиды с достаточно высокими адаптивными основаниями, в то же время лишены социальной компетентности, а, следовательно, социальной уверенности в планировании будущего. Поэтому при всей важности споров о специализации или фундаментальности образования, оно должно продуцировать социальную компетентность. Что же касается качества образования, то его, необоснованно сводить только к дифференциации общего образования, разделению на элитные, средние, массовые образовательные структуры. По такой логике будет происходить деградация образования, в результате чего будет получена тонкая прослойка элитного образования и фактически разрушенная система массового образования.

Конечно, необходимо сохранять и развивать учебные заведения, имеющие хорошую репутацию, высококвалифицированный кадровый потенциал, все то, что создает условия достижения высокого уровня образования. В тоже время, следует помнить и о том, что часто под лозунгом качественного об-

разования фактически воспроизводится социальная зависимость, поскольку качественное образование связывается с должностной рентой, когда человек использует его как маркер для получения престижной вакансии, не следуя меритократическому принципу.

С изменением социального механизма и соответствующих условий социализации, перед российской молодежью возникает масса социальных рисков и здесь нельзя ссылаться только на то, что мы живем в эпоху, когда общество все еще испытывает то, что можно назвать «синдромом нестабильности». С этой точки зрения следует учитывать, что система образования подчинена логике социального неравенства в том, из-за чего учащиеся, находясь в этой системе, не полностью интегрированы в нее именно из-за влияния социального неравенства. Иначе говоря, институт образования оказывается слабым, по сравнению с действующей логикой социального расслоения, и в таком случае человек теряет стремление в образовательном движении к выравниванию жизненных шансов через повышенные жизненные намерения. Не стремится потому, что не видит в системе образования тех институциональных возможностей, которые позволяют преодолевать социокультурные барьеры на пути обретения в обществе соответствующего социального статуса.

Если же институт образования не является достаточной стартовой площадкой, углубляется неконсистентность институциональной системы, тем самым воспроизводятся как инерционные, так и возникшие в процессе изменения деформационные эффекты, что является особенно актуальным для рабочей молодежи [4, с. 19]. Образование не только не должно ограничиваться адаптацией к рынку, формируя новый тип личности, но и влиять на индивида в формировании социальной саморегуляции и социального самоконтроля, что позволит смягчить и в дальнейшем нивелировать перекосы социальной дифференциации российского общества. В образовании воспроизводятся не только когнитивные, но и социально-воспроизводственные ресурсы, что игнорируют сторонники расширения сферы платных услуг. Таким образом, образование дает возможность включения в социально-поведенческие комплексы через формирование повышенных социальных намерений, тем самым делая практики акторов образования достигнутыми, направленными на совокупный социальный эффект.

В спорах же о эгалитарности или элитарности образования, существовании фильтров доходов и территориальной доступности, при всей их важности, отсутствует постижение образования как института, интегрированного в общество, института, в котором идентифицируется не столько власть и порядок, сколько коллективность, коммунитарность, социальная солидарность. Мы должны также осознавать, что российское образование не может развиваться по принципу социальной и территориальной сегментации, оставляя передовое образование городам и сосредотачивая проблемы образования на периферии.

Между тем, в сложившейся системе образования, как уже говорилось выше, когнитивная направленность отделена от социально-ориентационной,

что, конечно, ослабляет институциональный эффект образования и усиливает социальную зависимость. К примеру, стремление сельской молодежи уехать в город, преодолевая зависимость от образовательных возможностей, как раз и является свидетельством специфического исключения из системы образования, придания когнитивному ресурсу исключительно индивидуально-потребительского или прагматического значения.

Хорошо известно, что существующий институт образования отличается воспроизводственным характером функционирования, подчиняясь запросам общества, он не может подчинять внешние вызовы собственному языку. Образование в этом смысле – максимально открытая система, а доминирование в обществе адаптационных практик, отсутствие достаточного среднего класса приводят к тому, что образование ограничивается в институциональных средствах. Негативная социальная зависимость как раз продуцируется из того, что учащийся при учении не формирует навыки использования собственных шансов, передавая их фактически другим лицам. Адаптивный по своей социальной позиции человек примиряется с социальным неравенством не как с тем барьером, который он может преодолеть, а как с некой неизбежностью, и в этом он безразличен к тому, что не относится к сфере его непосредственного интереса. Между тем закрепление субдоминантных отношений в обществе, отношений неполного социального участия снижает социально-ориентационный и повышает социально-номинационный статус образования, приводит к расширению форм социальной зависимости.

Следует отметить, что институциональные нормы, существующие в образовании, испытали влияние падения профессионализма в российском обществе, и образование в какой-то степени стало жертвой «рыночного» подхода, пока отсутствуют процедуры прозрачной общественной экспертизы образования, что его делает непрозрачным, к примеру, как отбор учебников и учебных пособий, так и в целом конкурсность в системе образования. Институциональные нормы, которые заданы при формировании правовых оснований, необходимы, но явно недостаточны, чтобы сформировать восприятие образования как сферы социально-компетентного знания.

В системе образования не обеспечивается тот уровень социальной компетентности, который бы позволил найти баланс между личными интересами и интересами общества, подходить к обществу с критерием прозрачности социальных отношений. При дефиците институциональных средств акторы, либо проявляют социальную инертность, предаваясь социальной ностальгии, либо неизбежно уходят на уровень социальной микросреды, относясь к образованию как сфере извлечения ресурсов.

Наблюдаемые в социальной практике институциональные эффекты создают условия как для массовизации, так и сегментации образования. Под массовизацией мы имеем ввиду дальнейшее усреднение образования, сужение горизонтальных связей, распространение так называемого безответственного индивидуализма, в то время как стремление к независимости фактически раз-

деляет легитимные институциональные практики и неформальные практики сводят к минимуму действие инновационных структур в образовании.

Одним из оправдавших себя направлений преодоления дисфункций образования выступает его вертикальная и горизонтальная вариативность, позволяющая существенно расширить формализованные границы сегментации. При вариативности общего образования необходимым условием является минимизация социальной зависимости, переход из состояния социальной самодостаточности в практики социального участия. Как уже отмечалось, в российском обществе доминирует подготовка к высшему образованию, что в какой-то степени, «периферизирует» общее образование, которое рассматривается в такой ситуации только как период неопределенности, период накопления жизненного опыта.

Несомненно, такое восприятие является, по существу, реактивно-инструментальным по отношению к общему образованию. Если общее образование ассоциируется с подготовкой к вузу [5, с. 127], то социальная зависимость воспроизводится в форме субдоминантности, разделения жизненных шансов и, в конечном счете, приводит к разъединению тех, кто стремится в вуз и тех, кто собирается сразу войти в самостоятельную жизнь, но уже не на основе когнитивных, а неких, выработанных вне образования, социальных ресурсов. Социальная зависимость направлена на компенсацию, снижает жизненные намерения, делая возможным вынужденный, а не самостоятельный выбор формы обучения, или приводит к стремлению получить экономное образование.

Проблема состоит в том, что хорошее образование, являясь, фактически, показателем социальной дифференциации, не воспринимается как «аттестат зрелости», т. е. результат социального самоопределения. В установках учащейся молодежи демонстрируются базисные социальные потребности, в которых духовная жизнь, общение и культура имеют статус имитационности, т. е. не соотносятся с практическими достижениями. По всей вероятности здесь сказывается эффект «задержанного» социального времени: с одной стороны, эти установки исходя из советского опыта получения высшего образования, как необходимой социальной гарантии, а с другой стороны – использование адаптивного опыта, понимание образования как системы часто ненужных, бесполезных знаний.

В настоящее время образование, к сожалению, не видится потребностно необходимым этапом вступления во взрослую жизнь, а скорее, представляется как альтернатива жизненному опыту. Именно поэтому когнитивный ресурс часто воспринимается как рудимент, как-то, что если и пригодится, то только при специализированной профессиональной карьере. То есть он не выступает в виде основания приобретения социальной компетентности.

Слабая идентификация молодежи с институтом образования приводит к тому, что позиционирование в образовании рассыпается на ряд важных, но частных проблем, не затрагивающих качества самого образования и не приводящих к повышению потребности в образовательной коммуникации. В дан-

ных установках скорее содержатся прагматические моменты, связанные с получением диплома, когнитивные же потребности действуют таким образом, что их удовлетворение не приводит к изменению качества человеческого и социального капитала.

Исходя из этого, следует понимать, что ориентируясь на повышение качества образования, нельзя забывать о том, что за этим скрываются, как минимум, две важные вещи: во-первых, эффект действия достаточно сильных реактивных установок, связанных с адаптацией, самовыживанием, стихийностью и мешающих воспринимать социальную компетентность как критерий качества; во-вторых, российское образование требует принятия его как культурно-символического капитала, а не как ресурса степени социальной инерционности.

Представители массовых социальных слоев не готовы вкладывать инвестиции в образование, именно в образование, а не в образовательные услуги, и это находит свое выражение в отсутствии необходимой мотивации к самоподготовке, к самообразованию. Создается ситуация неуверенности в том, что общее образование каким-то образом может оказать реальное влияние на успешность жизненных планов, за исключением той части молодежи, которая ориентирована на получение высшего образования. Однако достаточно ясно, что если акторы образования полагают, что их планы будут формироваться в будущем, им трудно поддерживать позицию идентификации с образованием, лишь реактивно они могут защититься от социальных рисков, действуя по схеме сужения социальных интересов. В результате образование влияет на статус индивида совсем не так, как те же самые рыночные институты. Очевидно, что такая социальная рестрикция в образовании дорого обходится индивиду в будущем.

Вероятно, когда мы сталкиваемся с социальными установками в сфере образовании, то можно, конечно, сослаться на то, что становящаяся личность ощущает свое бессилие при формировании жизненных планов, не планирует свое будущее в силу непредсказуемости жизненных ситуаций, жизненных адаптаций. Но нельзя забывать, что в сфере образования формируются базисные социальные диспозиции, от которых зависят выбор и реализация определенных жизненных стратегий. С этих позиций необходимо обратить внимание, по крайней мере, на два обстоятельства. С одной стороны, необходимо включить позитивный опыт формирования коллективизма и социальной ответственности в образовании, которая существовала в советской школе, с другой – развивать способности к социальному самоопределению, не ставить индивида перед ложным выбором между обществом и личной судьбой. Общество должно предоставить индивидам возможности для реализации социальной автономии, соответственно тому вкладу, который вносит индивид в создание и поддержание реформирования образования, а также считаться с необходимостью социального контроля.

Такая ситуация возможна, если не рассматривать образование исключительно как реализацию личных амбиций и претензий или даже личных

жизненных планов. Формирование смысла жизненных знаний как раз и дает толчок к ценностям диспозиции, делает российскую молодежь современной. В социальных установках акторов образования необходимо преодолеть предзаданность в виде адаптационных установок, и дело не в том, что адаптация плоха или хороша, а в том, что она действует в ограниченной сфере, касается только социального микроуровня, а при этом преодоление социальной зависимости связано с социальной компетенцией.

Видный российский социолог Ж. Т. Тощенко отмечает, что грамотность означает не только умение читать, писать и говорить, но и способность к социальной ориентации и регуляции [6, с. 328]. Функциональная неграмотность усиливает социальную зависимость, так как связана с узостью социального интереса, с тем, что индивид готов на любую, но доходную работу. При осознании своего непрофессионализма, своей ограниченности, это делает его уязвимым от внешнего влияния и от внутренней неуверенности. Поэтому формирующаяся система гражданской социализации имеет целью расширение социальных горизонтов личности для ее готовности к постоянному профессиональному росту и ответственности перед обществом и государством. Это выражается не только в усилении воспитательного характера образовательного процесса, но и в привитии правовых и социально-коммуникативных навыков, создании условий для реализации креативных способностей акторов образования, уходе от стереотипизирующих установок.

Характеризуя состояние российского общества с позиций возможных направлений развития системы образования, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время сохраняется достаточно высокая нацеленность на образование. По результатам ВЦИОМ большинство россиян по-прежнему считают высшее образование залогом успеха в жизни: 72 % уверены, что оно обеспечивает успешную карьеру и облегчает достижение жизненных целей [7]. Но эта, на первый взгляд, оптимальная тенденция эффективна, если укладывается в принятие образования как некоторой целостности и связана с общим образованием, построенным по единым критериям гражданской и когнитивной социализации.

В тоже время, несмотря на то, что доминируют позиции быть высокообразованным человеком, необходимо отметить, что они носят резко дифференцированный характер и связаны с тем, что образование рассматривается как некая интеллектуальная упаковка социального статуса. Высокообразованность не ассоциируется с социальной ответственностью, социальной солидарностью, а позиция «жить по совести» предполагает, что нравственные нормы формируются вне системы образования и связаны с индивидуальным выбором человека или уходом в круг неформального общения. Тем самым размывается система нравственных координат в образовании, и если бы дело обстояло обратным образом, то мы бы не имели проблем с ростом преступности, наркомании и асоциального поведения учащихся.

Высокообразованность часто совпадает с узкой профессионализацией, что, вовсе не означает выработки общественного альтруизма, общественной

ответственности. Таким образом, формируется коридор так называемой независимости от социальных обязательств, которые в реальном смысле и нейтрализуют формально-правовые регуляторы, и делают возможной перmissive мораль. Поэтому так необходимо, чтобы социальные установки были связаны не с требованием одинаковости преподавания, а с выработкой одинаковых гражданских и социальных добродетелей для учащихся.

В сфере образования свобода и рынок не могут означать ничего, кроме того, что учащийся должен воспитывать практическую компетентность, но опять же на основе социальной компетентности, чтобы не впасть в последствии в деструктивную социальную зависимость. Формирование культуры социального участия вряд ли будет возможно, если только, еще раз повторимся, ожидать от государства исключительно социальной опеки, так как это содержит явные риски неисполнимых социальных обещаний и снижает необходимый уровень социальной ответственности личности. В целом, предпринимаемые в последние годы меры по повышению эффективности государственной образовательной политики не ограничиваются только сохранением позиций общего образования в современном российском обществе, но и в стратегическом измерении направлены на повышение роли образования как института формирования социальной компетентности.

Сегодня российская система образования находится в сложном состоянии, но она постепенно выходит из кризиса, благодаря принятию определенных институциональных мер. И чтобы вернуть образованию его подлинное социально-модернизационное значение, необходимо создать, условия для усиления социально-мобильной направленности образования, что возможно в контексте предоставления равных возможностей в развитии креативных и творческих способностей, независимо от социального статуса учащихся. Но при этом важно не забывать, что образование должно готовить социально автономных людей, которые и составляют основу социальной модернизации, совмещают социальную ответственность с рыночной инициативой. Именно образование может расширить горизонты креативного общества в Российской Федерации, выступая необходимым условием российской модернизации [8].

Поэтому необходимо ставить вопрос не об адаптации образования к рынку, а о влиянии образования как регулирующего, координирующего механизма на состояние рынка и социальных отношений. Только в таком случае можно гарантировать преодоление той социальной зависимости, которая деформирует систему российского образования, искажает ее приоритеты и цели. Еще раз подчеркнем, что социальная зависимость, укоренившаяся в российском обществе, не дает возможности полноценно действовать в образовании, через формирование потребностей в социальной компетентности и с теми навыками, которые связаны с мобильностью и конкурентностью индивида. Неконкурентная социальная зависимость является не только институциональным барьером на пути реформирования системы российского образования, но и естественной причиной того, что в установках акторов образования содержит-

ся формализм, поскольку они видят в образовании только формальную самоаттестацию, а не проверку определенных жизненных навыков и качеств.

Исходя из номинационности образования, оно представляется менее значимым делом, чем получение в дальнейшем высокодоходной или интересной работы. Именно поэтому, сегодня уже на уровне школы необходимо целенаправленно формировать основы социальной саморегуляции через формально определенные правовые механизмы, но они могут действовать, только при условии, что в образовательном пространстве будет сформирована потребность в социальной компетенции, без которой происходит адаптация формальных норм к узкогрупповым интересам.

Следовательно, та сложившаяся социальная зависимость в российском образовании, которая носит неконструктивный, несоревновательный характер и проявляется через внешние институциональные условия и реактивные и стереотипные установки акторов образования, может стать конструктивной только при приведении самого института образования в консистентное состояние, т. е. придании ему базового характера, а также при ориентации социальных установок акторов образования на социальную компетентность.

Литература

1. Волков Ю. Г. Российское образование: креативный потенциал. – Ростов н/Д: Антей, 2011.
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М., 1994.
3. Гуськов И. А. Социология образования: состояние и тенденции развития // Социология в системе научного управления обществом: материалы IV Всероссийского социологического конгресса. Москва, 2–4 февраля 2012 г. – М.: ИСПИ РАН, 2012.
4. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Рабочая молодежь в России: количественное и качественное измерение. – М.: ЦСИ, 2013.
5. Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д., Рощина Я. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. – М., 2006.
6. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек. – М., 2001.
7. Без какого диплома не добиться успеха в жизни? Россияне – о вузовском и среднем специальном образовании. Пресс-выпуск ВЦИОМ № 2399

References

1. Volkov Yu.G. Rossiyskoye obrazovaniye: kreativnyy potentsial. – Rostov n/D: Antey, 2011.
2. Mankheym K. Diagnost nashego vremeni. – M., 1994.
3. Guskov I. A. Sotsiologiya obrazovaniya: sostoyaniye i tendentsii razvitiya // Sotsiologiya v sisteme nauchnogo upravleniya obshchestvom: materialy IV Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa. Moskva, 2–4 fevralya 2012 goda. – M.: ISPI RAN, 2012.
4. Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya Ye. D., Cherednichenko G. A. Rabochaya molodezh v Rossii: kolichestvennoye i kachestvennoye izmereniye. – M.: TsSI, 2013.
5. Konstantinovskiy D., Vakhshayn V., Kurakin D., Roshchina Ya. Dostupnost kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya. – M., 2006.
6. Toshchenko Zh.T. Paradoksalnyy chelovek. – M., 2001.
7. Bez kakogo diploma ne dobitysa uspekha v zhizni? Rossiyanе – o vuzovskom i srednem spetsialnom obrazovanii. Press-vypusk VTsIOM № 2399 ot 10.09.2013 [elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114462> (data obrashcheniya: 12.02.2014).

от 10.09.2013 [Электронный ресурс].
Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114462> (дата обращения: 12.02.2014).

8. *Волков Ю. Г.* Креативное общество как цель российской модернизации // Новые идеи в социологии. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.

8. *Volkov Yu.G.* Kreativnoye obshchestvo kak tsel rossiyskoy modernizatsii // Novyye idei v sotsiologii. – М.: YuNITI-DANA, 2013.