



НЕЗАВИСИМЫЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

ПРОБЛЕМЫ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия “Научные проекты НИСП — IISP Working Papers”
WP3/2003/01

Январь 2003, Москва

Ответственный редактор:
С.В. Шишкин

Серия “Научные проекты НИСП — IISP Working Papers” представляет промежуточные результаты исследований, выполненных в рамках Независимого института социальной политики, либо материалы, заслуживающие немедленного внимания читателей. Задача данной серии – обеспечить читательской аудитории оперативный доступ к исследованиям по актуальным вопросам социальной политики России. Опубликованные материалы отражают личные взгляды авторов и не обязательно совпадают с позицией Независимого института социальной политики. Ваши отклики и комментарии просим направлять авторам работ по электронной почте или почтовому адресу НИСП.

Настоящая публикация основана на результатах первого этапа реализации проекта “Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп”, который реализуется Независимым институтом социальной политики при поддержке Фонда Форда.

Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: “СИГНАЛЬ”, 2003. – 173 с.

Сборник содержит ряд работ, посвященных дифференциации возможностей различных социальных групп в получении высшего образования: возможностей поступления в высшие учебные заведения и успешного завершения обучения. Обсуждаются состояние научных разработок этой проблематики за рубежом и в нашей стране, а также приоритетные задачи будущих исследований. Представлены результаты последних российских исследований, направленных на выявление зависимостей различий в доступности высшего образования от экономических, социально-культурных, социально-психологических и других факторов.

ISBN 5-7017-0556-0 © Независимый институт социальной политики, 2003

Полная или частичная перепечатка данной публикации возможна только с письменного согласия Независимого института социальной политики. При цитировании ссылка на издание обязательна.

Содержание

Об авторах	4
Введение	5
<i>Е.Л. Омельченко, Н.В. Гончарова, Е.Л. Лукьянова. Доступность высшего образования для социально уязвимых групп</i>	11
<i>Я.М. Рощина, М.А. Другов. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России</i>	39
<i>Е.М. Авраамова. Образование как адаптационный ресурс населения</i>	90
<i>Я.М. Рощина. Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом?</i>	102
<i>Д.Л. Константиновский, М.Д. Красильникова, Т.М. Малева, Я.М. Рощина, С.В. Шишкин. Анализ доступности высшего образования. Программа исследований</i>	171
О Независимом институте социальной политики	192

Об авторах

Авраамова Елена Михайловна – доктор экономических наук, заведующая лабораторией хозяйственной деятельности населения Института социально-экономических проблем народонаселения РАН

Гончарова Наталья Владимировна – кандидат социологических наук, заместитель директора Научно-исследовательского центра “Регион”, г. Ульяновск

Другов Михаил Александрович – научный сотрудник Центра образовательной политики Государственного университета - Высшей школы экономики

Константиновский Давид Львович – доктор социологических наук, заместитель директора Института социологии РАН

Красильникова Марина Дмитриевна – кандидат экономических наук, начальник отдела исследования уровня жизни ВЦИОМ

Лукьянова Евгения Львовна – ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Регион», г. Ульяновск

Малева Татьяна Михайловна – кандидат экономических наук, директор Независимого института социальной политики

Омельченко Елена Леонидовна – кандидат философских наук, директор Научно-исследовательского центра “Регион”, г. Ульяновск

Рощина Яна Михайловна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической социологии Государственного университета – Высшей школы экономики

Шишкин Сергей Владимирович – доктор экономических наук, директор научных программ Независимого института социальной политики.

Введение

Доступность образования, неравенство возможностей его получения для разных категорий людей – эти вопросы относятся к числу тех, которые постоянно поднимаются и обсуждаются в странах, где государство проводит политику развития демократических принципов организации общества, стимулирования экономического роста. Политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране в последнее десятилетие, актуализировали постановку вопроса об анализе складывающейся ситуации с доступностью образования для различных групп граждан. Причем наибольшую значимость приобретает обсуждение проблематики доступности именно высшего образования.

Это связано прежде всего с тем, что получение высшего образования, в отличие от общего, не гарантируется государством всем гражданам, а его роль становится чрезвычайно важной с точки зрения перспектив выхода нашей страны на траекторию устойчивого экономического роста, формирования информационного общества, развития и внедрения новых наукоемких технологий. Серьезные перемены произошли и в самой системе высшего образования. В последние годы резко выросли число высших учебных заведений и число студентов. В дополнение к бесплатному обучению развивается рынок платных образовательных услуг, причем как легальный, так и теневой. Эти процессы, очевидно, меняют ситуацию с доступностью высшего образования для населения страны, но их влияние неоднозначно для разных социальных групп.

Так, увеличение числа вузов и размеров приема расширяет возможности лиц, получивших общее образование, продолжить обучение в вузе. Но одновременное развитие платных услуг по подготовке к поступлению в вуз и теневых форм оплаты поступления сужает возможности способных детей из низкодоходных семей поступить в вузы, в частности, пользующиеся повышенным спросом. С формальным ростом объема предложения образовательных услуг и увеличением числа студентов возникает вопрос: образовательные услуги какого качества становятся более доступными для таких категорий населения?

Происходящие изменения в сфере образования меняют традиционное понимание самого содержания понятия доступности высшего образования и традиционное представление о том, какие группы относятся к числу социально уязвимых с точки зрения возможностей обучения в вузе. Распространенное понимание доступности высшего образования как возможности поступления в вуз и полноценного обучения в нем становится недостаточным, поскольку в реальности первостепенное значение приобретает не наличие диплома самого по себе, а то, какой именно вуз выдал этот диплом и какие знания и социальные связи получены студентом во время обучения. Общепринятое убеждение, что в качестве уязвимых групп в отношении доступности высшего образования следует рассматривать те группы, которые традиционно признаются социально уязвимыми и выступают объектом внимания социальной политики (семьи с низкими доходами, неполные и многодетные семьи, дети-сироты, инвалиды и т.д.), тоже уже не вполне адекватно отражает реальное неравенство. Дифференциация возможностей поступления в вузы и успешного обучения в них, которая существует для сельских и городских жителей, является не менее выраженной, чем для лиц с разным уровнем доходов или физических возможностей.

Обсуждение проблематики доступности высшего образования приобретает особую важность в связи с началом реформы образования и, в частности, намечаемого реформирования системы приема в высшие учебные заведения и механизмов их финансирования.

Между тем исследований реального неравенства в доступности высшего образования, складывающегося в нашей стране, и факторов, определяющих это неравенство, явно недостаточно, а имеющиеся здесь знания носят фрагментарный характер.

Все эти обстоятельства делают крайне актуальным проведение развернутых исследований проблематики доступности высшего образования в современной России. Причем вначале нужно попытаться систематизировать имеющиеся знания и представления о различиях возможностей получения высшего образования, максимально прояснить новое содержание привычных понятий, новые постановки проблем и очертить круг задач, заслуживающих приоритетного изучения.

Эти соображения были положены в основу проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых

групп», который реализуется Независимым институтом социальной политики при поддержке Фонда Форда с декабря 2001 г. Целью этого проекта является инициация, мониторинг и обобщение исследований доступности высшего образования для социально уязвимых групп. В процессе реализации проекта был определен круг специалистов и исследовательских коллективов, заинтересованных в проведении исследований по искомой проблематике. Удалось установить связи с организациями, группами, индивидуальными исследователями из 7 городов России – Екатеринбурга, Москвы, Новосибирска, Санкт-Петербурга, Саратова, Ульяновска, Челябинска. Сформирован Экспертный совет по проблемам доступности профессионального образования для социально уязвимых групп. В первой половине 2002г. проведена серия семинаров для обсуждения имеющихся результатов исследований доступности высшего образования и предложений о перспективных направлениях исследований и разработана программа таких исследований.

В предлагаемом издании представлены основные результаты первого этапа реализации указанного проекта. Первые три статьи содержат материалы последних исследований проблем доступности высшего образования в России. Эти исследования были выполнены вне рамок данного проекта, но их результаты стали предметом специальных обсуждений в его рамках. Работы направлены на выявление зависимости различий в доступности высшего образования от экономических, социально-культурных, социально-психологических и других факторов. Они различаются по конкретной постановке исследовательских задач, подходам к структурированию выделяемых факторов и методам получения и анализа эмпирической информации.

В работе Е. Омельченко, Н. Гончаровой и Е. Лукьяновой анализируется зависимость различий между разными социальными группами в возможностях поступления в вуз от таких факторов, как ценностные ориентации учащихся и их родителей, информационные возможности, материальные и социальные ресурсы семей, территориальные факторы, а также особенности организации системы образования. Исследование было проведено в 2000–2001 гг. в Ульяновской и Нижегородской областях и республике Татарстан с использованием методов экспертных интервью, фокус-групп и анкетного опроса старшеклассников и их родителей. В этой работе следует отметить прежде всего интересный подход к определению доступности высшего образова-

ния: по мнению авторов, показателями доступности выступают потенциальные и реальные возможности реализации отдельных поведенческих практик (профессионального самоопределения, выбора вуза, подготовки, поступления, практик «запасных» вариантов и пр.). При этом в зависимости от типа рассматриваемой поведенческой практики по-разному будет происходить выделение конкретных социально уязвимых групп с точки зрения доступности высшего образования. К сожалению, авторам не удалось последовательно провести такой подход в самом исследовании. Различия в доступности высшего образования анализировались ими не через призму разных поведенческих практик, а в зависимости от типа вышеуказанных факторов. Тем не менее полученные данные свидетельствуют, что социально уязвимые группы по-разному предстают с позиций анализа влияния каждого рассматриваемого фактора.

Целью работы Я.М. Рощиной и М.А. Другова является определение основных социальных детерминант неравенства доступа, мотиваций и спроса на высшее образование. Эмпирическую основу этого исследования составили результаты проведенного в апреле 2001 г. опроса школьников и родителей в Москве, Московской, Ростовской, Пермской и Псковской областях. С помощью методов факторного и регрессионного анализа исследуется зависимость принятия школьниками решения о продолжении образования, выборе специальности, вуза и шансов поступления, размеров расходов на подготовку и оплату обучения и др. от целого спектра факторов, представляющих собой различные характеристики человеческого капитала учащихся, семейного капитала, места жительства. Широкая эмпирическая база исследования и применение разнообразных методов эконометрического анализа позволили получить множество интересных выводов о влиянии различных факторов на параметры доступности высшего образования и имеющееся здесь неравенство.

Статья Е. Авраамовой с точки зрения привлечения эмпирических данных является примером вторичного анализа: здесь использованы данные обследования 5 тыс. домохозяйств, проведенного в 2000–2002 гг. Московским центром Карнеги¹. Но с точки зрения постановки задачи эта работа привносит в обсуждение проблематики доступности высшего образования новое

¹ Исследование “Экономические и социальные стратегии среднего класса в России”, рук. Т. М. Малева. Исследование было выполнено при финансовой поддержке Фонда Форда.

измерение: рассмотрение возможностей получения высшего образования в контексте анализа системы адаптационных ресурсов населения. Используя методы группировки и порядковых оценок, автор показывает, что доступность высшего образования ограничивается не только материальными, но и другими факторами, главными из которых являются территориальные, статусные и адаптационные.

Три вышеназванные работы все вместе дают хорошее представление о спектре используемого исследовательского инструментария в области анализа факторов доступности высшего образования, а также о достигнутом в нашей стране уровне таких исследований.

Далее в сборнике помещена статья Я.М. Роциной, представляющая собой аналитический обзор состояния исследований неравенства доступа к образованию. Автор обсуждает различные теоретические подходы к определению неравенства в образовании, некоторые методологические проблемы измерения и моделирования фактического неравенства и представляет панораму эмпирических исследований зависимости неравенства возможностей получения высшего образования от различных факторов, которые были выполнены за рубежом и в нашей стране. Рассматривается также опыт разработки и применения мер, направленных на сокращение этого неравенства.

Завершает сборник программа исследований доступности высшего образования, разработанная группой авторов, членов вышеупомянутого Экспертного совета. Она обобщает материалы прошедших обсуждений этой проблематики и является главным результатом первого этапа реализации нашего проекта.

В этой программе проблематика доступности высшего образования понимается как проблематика дифференциации возможностей различных социальных групп в получении высшего образования (возможностей поступления в высшие учебные заведения и успешного завершения обучения). Соответственно предметом анализа доступности высшего образования предлагается рассматривать различия между социальными группами в возможностях получения высшего образования с учетом его качества, а также факторы, обуславливающие эти различия и их динамику. В этом контексте социально ущемленными группами предлагается считать не категории населения, традиционно выделяемые в качестве социально уязвимых, а группы, ре-

ально обладающие сравнительно худшими возможностями получения высшего образования.

Авторы считают перспективным также проведение анализа различий в возможностях получения высшего образования с точки зрения выполнения образованием разных функций в обществе: предоставления профессиональных знаний и воспроизводства профессиональных групп, развития человеческого капитала членов общества, обеспечения социальной мобильности. Программа содержит развернутый перечень приоритетных исследовательских задач.

Эта программа послужила основой для проведения Фондом Форда и Независимым институтом социальной политики конкурса среди исследовательских коллективов на поддержку отдельных проектов, обеспечивающих реализацию задач программы. В октябре 2002 г. Фондом Форда были приняты решения о поддержке 11 из 52 предложенных проектов. Выполнение этих исследований позволит получить к концу 2003 г. развернутые и систематизированные знания о реальных различиях в доступности высшего образования для населения страны и об обусловленности этих различий характеристиками социально-экономической дифференциации населения, институциональными и социально-культурными факторами. Полученные данные послужат основой для разработки методов воздействия на уровень доступности высшего образования и реализации соответствующих прикладных социальных проектов.

Доступность Высшего образования для социально уязвимых групп

В обществе, основанном на демократических принципах, все, кто стремится получить высшее образование, должны иметь равные шансы реализовать свой потенциал. Очевидно, что проблема доступности высшего образования и связанная с ней проблема исключения наиболее уязвимых групп намного шире, чем анализ и регистрация явных параметров неравенства. Так, сведение неравенства в доступе к высшему образованию исключительно к моменту поступления выпускников школ в вузы заметно сужает и упрощает реальные проблемы.

Изменения на рынке образовательных услуг привели к усложнению форм перехода от школьного образования к высшему. Развитие новых организационных форм образовательной деятельности (специализированных классов, колледжей, коммерческих вузов, образовательных центров) усилило дифференциацию образовательных услуг по престижности обучения, стоимости и т.п. Изменились ранее существовавшие поведенческие практики потребителей образовательных услуг. В результате на сегодняшний день невозможно говорить о доступности высшего образования как о какой-то единой характеристике. Показателями доступности выступают потенциальные и реальные возможности реализации отдельных поведенческих практик (профессионального самоопределения, выбора вуза, подготовки, поступления, практик запасных вариантов и пр.). При этом в зависимости от типа рассматриваемой поведенческой практики по-разному будет происходить выделение конкретных социально уязвимых групп с точки зрения доступности высшего образования.

Проблематика доступности высшего образования должна анализироваться, как минимум, в следующих измерениях:

- *Мотивационное измерение.* Приоритетными исследовательскими задачами являются анализ связи доступности высшего образования с личностной мотивацией на его получение, учет структурной неоднородности мотивов продолжения обучения.

- *Этическое измерение.* Предметом исследований должно стать современное содержание понятия “социальная справедливость” в применении к доступности высшего образования в условиях формирующегося рынка образовательных услуг.
- *Экономическое измерение.* Наиболее актуален анализ позитивных и негативных последствий расширения возможностей получения высшего образования за счет экономической модернизации системы высшего образования, и прежде всего введения платных форм обучения. Чрезвычайно важен также анализ соотношения легальных и нелегальных (теневых) рынков образовательных услуг и формирования новых теневых механизмов поступления в вузы.
- *Пространственное измерение.* Необходимо изучение изменений в доступности высшего образования, происходящих для жителей разных территорий, в частности, анализ реального или потенциально возможного усиления систем высшего образования в одних регионах за счет ослабления соседних и т.п.
- *Содержательно-образовательное измерение.* Актуальным является анализ современных критериев определения качества получаемого высшего образования и параметров доступности систем “качественного” и “некачественного” высшего образования.

В настоящей публикации представлены результаты исследования “Чего стоит “проходной балл”? Дифференциация социального пространства и доступность высшего образования для молодежи провинциальной России”, выполненного Научно-исследовательским центром “Регион” города Ульяновска в 2000–2001 гг. при поддержке Фонда Форда (грант № 1005–1656).

Задачей исследования было выявление зависимости доступности высшего образования от следующих групп факторов:

- ценностные ориентации учащихся и их родителей;
- информационные возможности семей;
- материальные и социальные ресурсы семей;
- территориальные факторы;
- особенности организации системы образования.

Исследование было проведено в Ульяновской и Нижегородской областях и республике Татарстан. Оно осуществлялось методом изучения конкретных территориальных сообществ и включало в себя экспертные интервью (90 интервью), групповые интервью с родителями выпускников школ (27 интервью), с аби-

туриентами и первокурсниками местных вузов (18 интервью), сбор статистических данных, а также анкетный опрос родителей 10–11-классников по месту жительства по представительной выборке 2400 человек и анкетный опрос 1000 одиннадцатиклассников по месту учебы. Исследование включало также экспертный анализ региональных рынков высшего образования и рекламы вузов в местных средствах массовой информации.

Рассмотрим основные результаты, полученные в этом исследовании.

Ценностные ориентации на получение Высшего образования

Престиж высшего образования очень высок во всех социальных группах. В среднем 77% опрошенных выпускников школ намерены поступать в вузы, 22% планируют учиться в училищах и техникумах. Меньше 1% считают для себя достаточным среднее образование или получение специальности на краткосрочных курсах (водителя, парикмахера, секретаря и т.п.). Причем лишь 3 из 1000 участвовавших в опросе школьников рассматривают свое решение отказаться от дальнейшего образования как окончательное. Мнения о необходимости получения высшего образования детей и родителей совпадают; 75% родителей полагают, что их детям следует получить высшее образование.

Даже в тех социальных группах, которые традиционно относятся к социально уязвимым, мотивация на получение высшего образования достаточно высока. Так, в семьях безработных около 70% родителей хотели бы, чтобы их дети учились в вузе, среди многодетных семей таких 69%. В семьях, где средний душевой доход не превышает 300 рублей в месяц, 52% родителей предпочли, чтобы их дети продолжили обучение в вузе. Почти такой же уровень мотивации на получение высшего образования у жителей деревень и сел. Таким образом, на сегодня невозможно выделить социальную группу с абсолютно низкими притязаниями на высшее образование.

Заметим, что для выпускников сельских школ высокая мотивация на поступление в вуз объясняется не только их личными желаниями, но и недостаточностью предложения средних специальных учебных заведений по месту жительства. По мнению экспертов и участников фокус-групп, если бы местные училища вели подготовку по новым специальностям, пользующимся

ся спросом и в городе, и на селе, то часть одиннадцатиклассников отказались бы от планов учебы в вузе и продолжили свое образование в средних специальных учебных заведениях по месту жительства. Примером тому может служить ситуация в селе Тоншаево Нижегородской области, где проблема реорганизации среднего специального образования была решена путем открытия здесь филиалов училищ, существующих в других районах области. Жители села, обучаясь в этих филиалах, могут получить специальности юриста, бухгалтера, экономиста и т.п.

В целом можно выделить три категории социальных групп, различающихся по уровню образовательных притязаний (см. рис. 1).

В первую входят группы с высокими притязаниями, где больше 80% семей желают, чтобы их ребенок получил высшее образование. Это семьи, живущие в областных (республиканских) центрах, имеющие в своем составе людей с высшим образованием и высоким профессиональным статусом (руководителей предприятий, отделов, специалистов и предпринимателей). Их доходы составляют свыше 900 рублей на одного члена семьи в месяц.

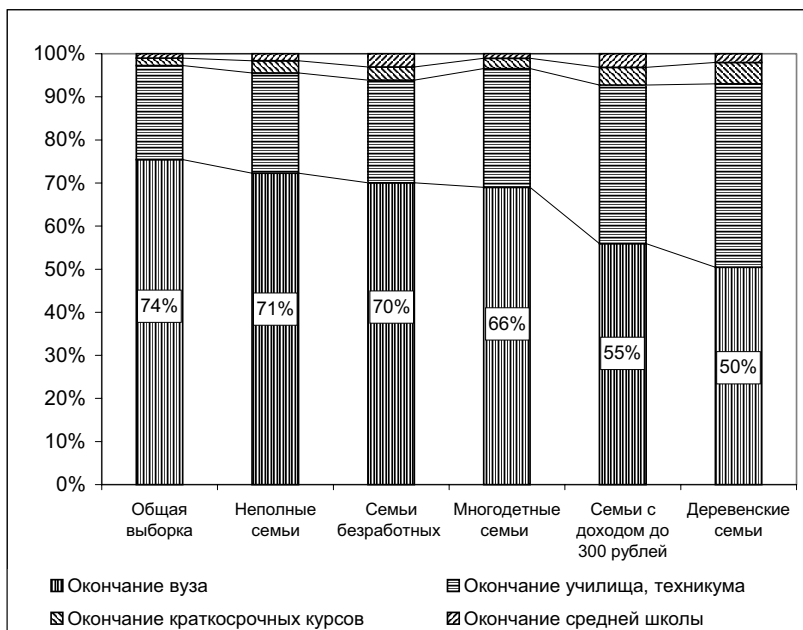


Рис. 1. Распределение образовательных притязаний среди членов отдельных социальных групп

Вторая категория включает в себя группы с уровнем притязаний, близким к среднему по выборке (75%). Это жители вторых по численности городов в соответствующих регионах и жители большинства районных центров. К ней же относятся семьи пенсионеров и служащих со средним специальным образованием, а также семьи с ежемесячным душевым доходом от 600 до 900 рублей.

Наконец, третья категория характеризуется пониженными притязаниями на получение высшего образования. Они свойственны деревенским жителям, семьям рабочих, безработных с неполным средним и средним образованием, а также многодетным семьям. Их доходы не превышают 600 рублей на человека в месяц. В полных семьях на принадлежность к этой категории влияет уровень образования родителей. Родители, оба не имеющие высшего образования, в меньшей степени считают необходимым его получение для своих детей по сравнению с теми семьями, где хотя бы один из супругов имеет высшее образование.

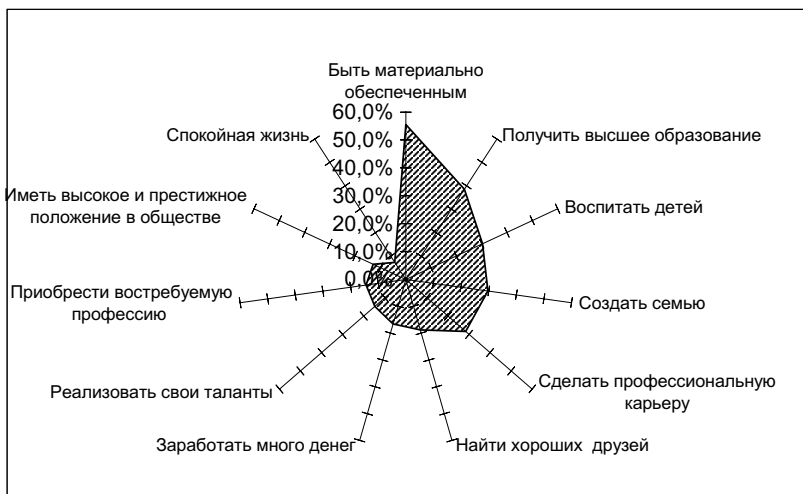


Рис. 2. Ценностные предпочтения выпускников школ

Предметом нашего изучения было также место образования в структуре жизненных ценностей школьников. Все без исключения одиннадцатиклассники включили высшее образование в число важнейших жизненных целей (см. рис. 2) наряду с материальным достатком (его отметили 56%), воспитанием детей (30%), профессиональной карьерой (28%) и созданием

семьи (30%). На получение высшего образования как цели жизни указали 39% школьников, и оно занимает для них второе по значимости место из 11. Исключением являются дети предпринимателей, чей семейный доход выше 2000 рублей на одного человека. Они поставили высшее образование на 4–5 место. Более приоритетной целью они считают для себя профессиональную карьеру. Очевидно, что дети из высокодоходных семей предпринимателей больше уверены в своих шансах на поступление в вуз. В среднем 80% из них рассчитывают на то, что родители смогут заплатить за их обучение. В этих социальных группах сравнительно низкий ранг высшего образования скорее говорит не о его малой ценности, а о том, что подготовка и поступление в вуз требуют от детей предпринимателей меньше усилий.

Выпускники школ придают большое значение высшему образованию и как способу реализации других жизненных целей. 46% считают, что получение высшего образования является ключевой предпосылкой для того, чтобы достичь материального достатка, 39% – сделать профессиональную карьеру, 37% – приобрести широко востребуемую профессию (рис. 3). Высшее образование несущественно для поиска друзей (лишь 4% указали здесь на значимость высшего образования), создания семьи (9%) и спокойной жизни без потрясений (7%). Следовательно, для сегодняшней молодежи высшее образование выступает необходимым условием успешной социальной биографии и рассматривается ею как своего рода инвестиции в будущую статусную позицию.

Исследование позволяет говорить также о том, что высокий престиж высшего образования обусловлен не только его инструментальной значимостью для самих учащихся, но и символической значимостью для их семей. Кроме уверенности в том, что более высокий уровень образования делает индивида более конкурентоспособным на рынке труда и выступает ключевым ресурсом для последующего трудоустройства, высшее образование становится доказательством жизнеспособности семьи, состоятельности ее материальных и социальных ресурсов. С этой точки зрения развитие платных форм получения высшего образования является шагом навстречу родительским амбициям, делающим его потенциально доступным для всех желающих. К тому же в условиях происходящей трансформации социального пространства пятилетняя “пристроенность” ребенка выглядит для родителей неким островком стабильности, позволяет перенести на будущее решение более серьезных вопросов выбора его жизненного пути.

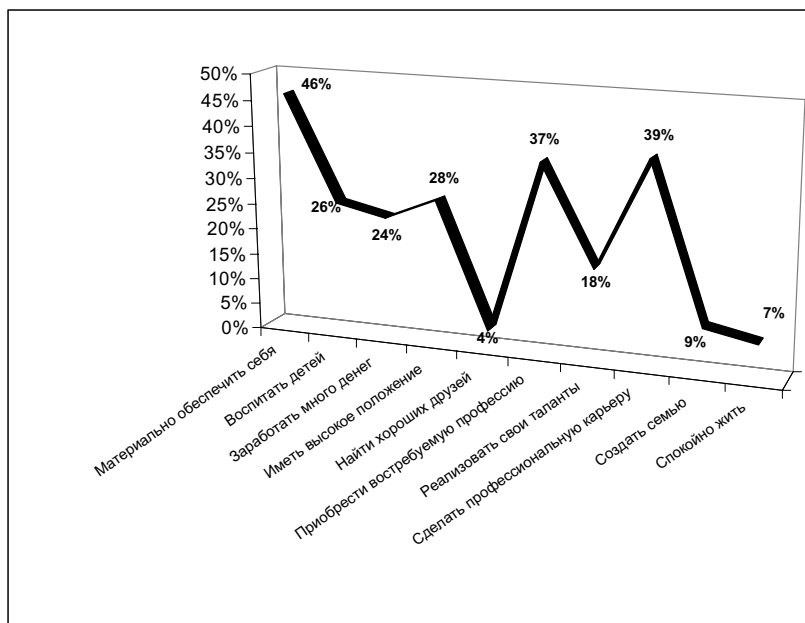


Рис. 3. Доля школьников, ответивших положительно на вопрос о значении высшего образования в реализации различных жизненных целей

Информационные факторы доступности Высшего образования

Подавляющее большинство одиннадцатиклассников не видят для себя проблемы в поиске информации об учебном заведении, в котором они собираются учиться дальше, и о формах подготовки к вступительным экзаменам (рис. 4). 67% школьников считают, что у них достаточно информации, необходимой для поступления. Для них самым сложным оказалось найти темы билетов на вступительных экзаменах (40%), нужные для подготовки учебные пособия (28%) и сведения о льготах для поступающих (25%). Получение остальной информации (требования к поступающим, расписание вступительных экзаменов, формы подготовки к ним, стоимость обучения, процедуры оплаты и т.п.) вызвало затруднения не более чем у пятой части опрошенных.

Анализ структуры информационных каналов показал, что по частоте их использования невозможно выделить такую социальную группу, которая не имела бы доступа к какому-либо из

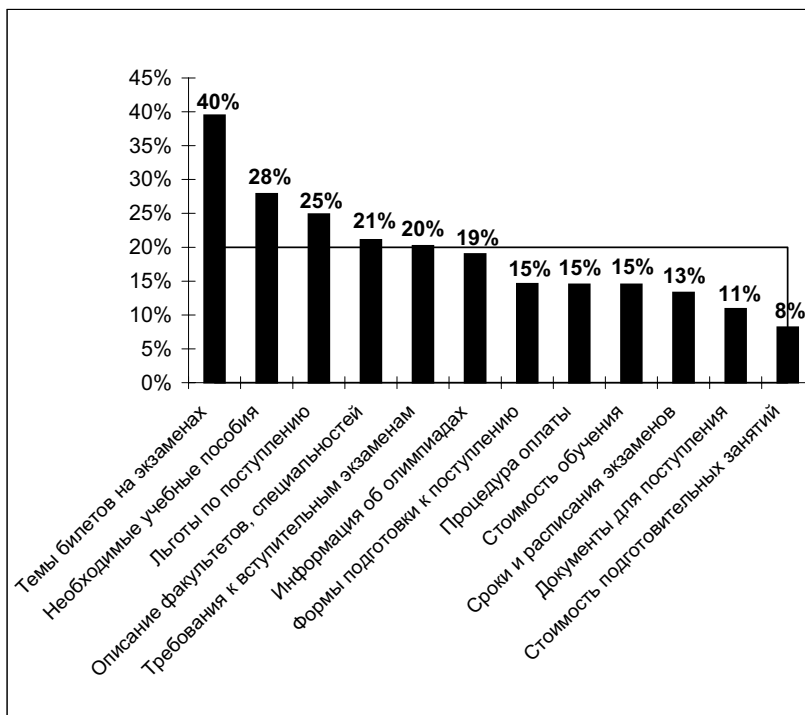


Рис. 4. Доля респондентов, указавших на сложность получения информации о выбранном вузе

каналов. Скорее следует говорить о степени активности каждой из них в получении информации. С этой точки зрения существенную роль играет возможность использования таких каналов, как обращение за информацией в приемные комиссии, изучение рекламных буклетов учебных заведений, встречи с абитуриентами на днях открытых дверей и т.п. Исследование опыта поступления у первокурсников показывает, что только так можно получить достоверную, неискаженную информацию.

Самой активной группой являются дети из семей специалистов с высшим образованием, они в равной мере используют все имеющиеся у них каналы информации: приемные комиссии (25%), рекламные буклеты вузов (26%), СМИ (20%) и встречи с абитуриентами в вузах (23%). Остальные социальные группы выделяют из способов поиска информации один-два наиболее предпочтительных для себя. Так, семьи руководителей пред-

приятый, подразделений и предпринимателей предпочитают узнать об учебном заведении непосредственно в приемной комиссии, чем из встреч с абитуриентами в вузах на днях открытых дверей. Семьи рабочих и безработных, наоборот, ждут встреч с абитуриентами и меньше обращаются за информацией в приемные комиссии. Такая же стратегия характерна и для жителей деревень. Вузы проводят встречи с абитуриентами, как правило, один раз в год, весной. Поэтому откладывание поиска информации до дня открытых дверей не просто сужает возможности узнать больше о вузе, но и отодвигает окончательный выбор учебного заведения на последние месяцы учебного года. Сельские школьники также нередко переносят начало подготовки к поступлению на период после дней открытых дверей.

Отметим, что фокус-группы показали недостаточность замера частоты использования информационных каналов и субъективных оценок полноты имеющихся сведений для выводов о влиянии информационных факторов на доступность высшего образования, поскольку эти показатели не совсем адекватно отражают качество информации и ее достоверность. Например, многие ульяновские школьники, особенно в райцентрах и деревнях, не видели разницы между абитуриентским тестированием и аттестационным всероссийским тестированием, проводившимися в одни и те же сроки. Они рассчитывали пройти аттестационное тестирование по месту учебы и подать его результаты при поступлении, причем нередко полагая, что эти результаты принимают во всех без исключения вузах области. В действительности результаты аттестационного тестирования вообще не признаются вузами и могут заменить только выпускные экзамены в школе. Для того, чтобы участвовать в абитуриентском тестировании, собственно дающем право на поступление в вуз, необходимо было приехать в специальный Центр тестирования в Ульяновске или в одну из четырех опорных районных школ.

В целом сельские школьники и их родители демонстрировали более низкий уровень информированности как о возможных стратегиях поведения на рынке образовательных услуг (видах и формах вступительных и досрочных экзаменов, существующих льгот и т.д.), так и о требованиях и программах вступительных экзаменов. В свою очередь, низкая информированность порождает множество мифов и слухов вокруг проблем поступления, которые во многом и определяют поведенческие практики. Например, в деревне Киять Буинского района Рес-

публики Татарстан, расположенной на границе с Ульяновской областью, родители одиннадцатиклассников настойчиво отговаривали своих детей от поступления в вузы Ульяновска только потому, что, по слухам, вузы Ульяновска не принимают документов от жителей Татарстана.

Роль семейных ресурсов

Материальный фактор большинство экспертов считают причиной неравенства возможностей для поступления в вузы. Подготовительная гонка выматывает семейные бюджеты. Так, например, стоимость одного часа репетитора в исследовавшихся областных городах колебалась от пяти до десяти долларов за час.

Однако влияние материального фактора не всегда однозначно. Не в меньшей степени на доступность высшего образования для детей влияет социальный статус их родителей: род деятельности, сфера занятости, образование. Как показывает исследование, часть низкодоходных семей мобилизуют все возможные социальные ресурсы (родственные, соседские) для поступления ребенка в вуз. А в группу уязвимых могут попасть даже и способные выпускники школ, если им приходится конкурировать при поступлении в вуз с теми, за кем не только деньги, но и связи.

Основания для дифференциации социальных групп по возможностям получения высшего образования не всегда совпадают с привычными представлениями бедные – богатые, способные – неспособные и т.д. Так, кроме сельских жителей, уязвимыми оказываются школьники из спальных районов и многонаселенных общежитий областных центров, особенно если их родители – мигранты. Приведем в качестве иллюстрации слова директора одной из школ в Татарстане: *“В нашем микрорайоне четыре общежития, которые, в общем-то, дают ситуацию, довольно сложную в социальном плане. Потому что в общежитии, как правило, живут русские, татары из деревни, которые приехали завоевывать город. У них определенные цели в жизни, которые не всегда согласуются с целями образования и воспитания детей, так мягко скажем... Вот такие семьи, в которых сложная социальная обстановка, в которых родители безработные, родители, которые торгуют на базаре, и родители обычно спившиеся, то есть социально неблагополучные семьи. Это очень сложная категория, и эти ребята не имеют знаний, для того чтобы идти в вузы. Но, как правило,*

они все хотят идти в десятый класс и все хотят потом попытаться поступать в вузы. Каким путем они это делают, это уже не ясно, но не со знаниями, это точно”.

Экономическая доступность высшего образования для семей определяется двумя показателями: возможностью обучения на платной основе и возможностью использования различных форм подготовки к поступлению (см. рис. 5). В целом по выборке для 49% семей платное образование вообще неприемлемо, 42% допускают обучение на коммерческой основе, причем 88% из них отдают предпочтение государственным учебным заведениям. Готовность дать ребенку образование на платной основе высока не только в областных центрах и “вторых” городах, но и в районных центрах (38%) и деревнях (33%). Жители районных центров и деревень планируют финансировать обучение детей в вузе не из текущих доходов (большинство этих семей принадлежат к низкодоходным группам), а за счет продажи домашнего скота и другой сельскохозяйственной продукции. Например, по словам сельских жительниц Ульяновской области: “В год нужно три- три с половиной тысячи рублей, хотя

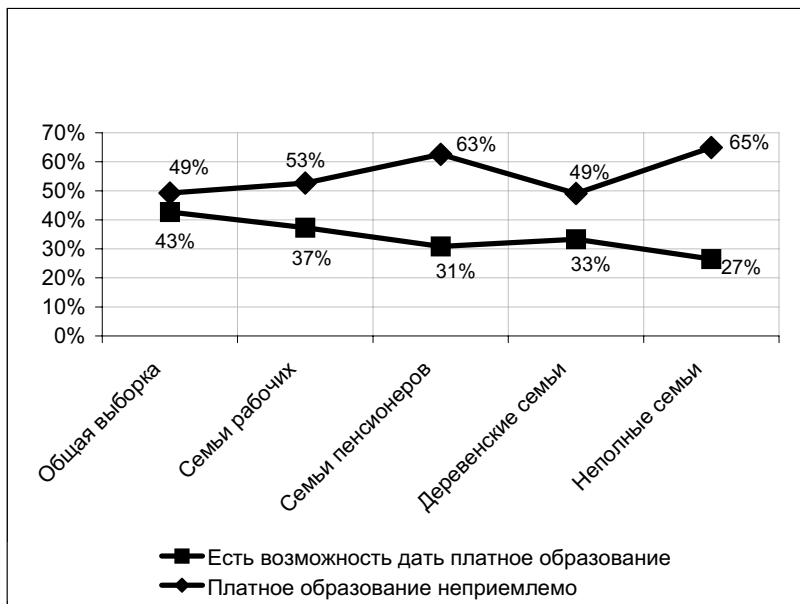


Рис. 5. Доступность платного образования в отдельных социальных группах

бы на подготовку и поступление. Но больше уже нет. Потому что не вырастет поросенок. Поросенок 3,5 тысячи стоит. Я детям задавала вопрос: «Сколько будет стоить ваша подготовка?», они сказали: «Наверное, два поросенка». – «А у нас теленок. Вот ходит теленок – ее образование»».

Наименьшими возможностями оплачивать образование обладают неполные семьи (лишь 27% из их числа готовы платить за обучение), семьи, где хотя бы один из супругов уже вышел на пенсию (31%), а также семьи рабочих (37%). Интересно, что на готовность дать платное образование не влияют количество детей в семье и отсутствие работы (официальной) у одного из супругов.

Отношение к платному образованию неоднозначно. Для 30% родителей платность образования увеличивает его доступность, для 70% это, наоборот, делает образование менее доступным. Сторонников мнения о том, что платное образование увеличивает его доступность, можно найти в каждой социальной группе. Более дифференцированные результаты были получены при анализе ответов на вопрос о том, что в первую очередь определяет доступность высшего образования. Оказалось, что в целом по выборке возможность поступить в вуз на платной основе занимает по важности 6-е место из 16, уступая уровню школьной подготовки, возможности честно пройти по конкурсу, личных талантам и способностям абитуриентов, льготам при поступлении и развитости школьной подготовки. Однако в семьях руководителей предприятий и владельцев крупного бизнеса, а также в семьях со средним душевым доходом свыше 2000 рублей в месяц платное обучение ставится на второе место – сразу после уровня школьной подготовки.

На взгляд большинства одиннадцатиклассников, школьной подготовки недостаточно для того, чтобы поступить учиться туда, куда они планируют (см. рис. 6). 67% из них пользуются дополнительными формами подготовки к вступительным экзаменам. При этом самой распространенной формой являются очные подготовительные курсы, их посещают 59% тех, кто где-то дополнительно занимается. Далее идут репетиторство (42%) и факультативные занятия в школе (38%).

По возможностям дополнительной подготовки проигрывают прежде всего деревенские школьники. Среди них лишь 43% посещают дополнительные занятия, в то время как даже в районных центрах этот показатель составляет почти 70%. Однако как в селах, так и в районных центрах наиболее доступной формой



**Рис. 6. Формы подготовки к вступительным экзаменам
(доля использующих их школьников)**

подготовки служат факультативные занятия в школе, большую роль играют также индивидуальные занятия со школьными учителями. Исключением является Нижегородская область, в которой выше доля сельских школьников, обучающихся на очных подготовительных курсах. Специально для них Нижегородский государственный университет организует во время каникул недельные и двухнедельные подготовительные курсы. Низкая даже в районных центрах и деревнях востребованность заочных курсов свидетельствует о том, что заочная форма подготовки по своей эффективности не в состоянии заменить очной.

Что касается родительских оценок экономической доступности отдельных форм подготовки, то легкодоступными для большинства являются лишь факультативные занятия в школе (рис. 7) Однако для 10% семей их материальное положение не позволяет воспользоваться даже и этой формой подготовки. Следующая по доступности форма подготовки – индивидуальные занятия со школьными учителями. Ее может разрешить себе каждая третья из опрошенных семей. Самые распространенные формы подготовки – очные курсы и репетиторство – оказались

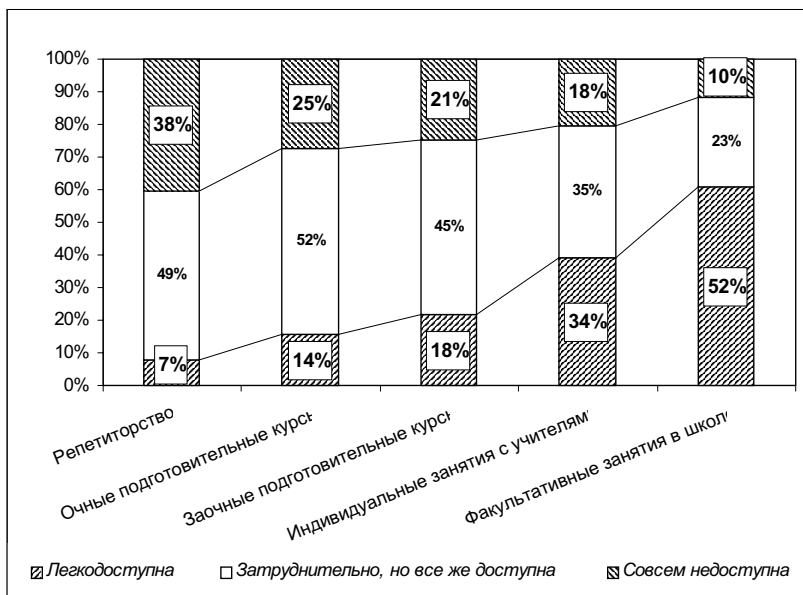


Рис. 7. Экономическая доступность отдельных видов подготовки в вуз

наименее доступными с экономической точки зрения. Так, услуги репетиторов не в состоянии оплатить 38% семей, а занятия на очных курсах – 25%.

Обратим внимание на расхождение в оценках экономической доступности и распространенности использования разных форм подготовки в вуз. Оно объясняется целым рядом причин. Во-первых, школы неохотно идут на организацию факультативных занятий, их учащиеся жалуются на нерегулярность проведения факультативов. В части же школ администрация запрещает платные индивидуальные занятия учителей со своими учениками. Во-вторых, эффективность факультативных и индивидуальных занятий с учителями школ оценивается невысоко, так как они прежде всего направлены на подготовку к выпускным экзаменам, требования которых ниже, чем на “вступительных” в вузах. В-третьих, очные курсы и репетиторство дают необходимое качество подготовки, возможность обзавестись связями, а в случае очных курсов еще и получить льготы при поступлении. Поэтому родители рассматривают затраты на репетиторов и очные курсы как затруднительные, но необхо-

димые для того, чтобы повысить шансы своего ребенка на поступление. Данные обсуждений в фокус-группах показывают также, что экономическая доступность зависит не только от общей стоимости подготовки, но и от порядка ее оплаты. Формы подготовки, предусматривающие единовременную оплату, считаются менее доступными по сравнению с теми, где оплата производится в рассрочку.

Индикатором экономической доступности образования может служить доля затрат на подготовку в структуре семейного бюджета. Полученные результаты (см. рис. 8) показывают, что лишь 18% семей ничего не тратят на дополнительную подготов-

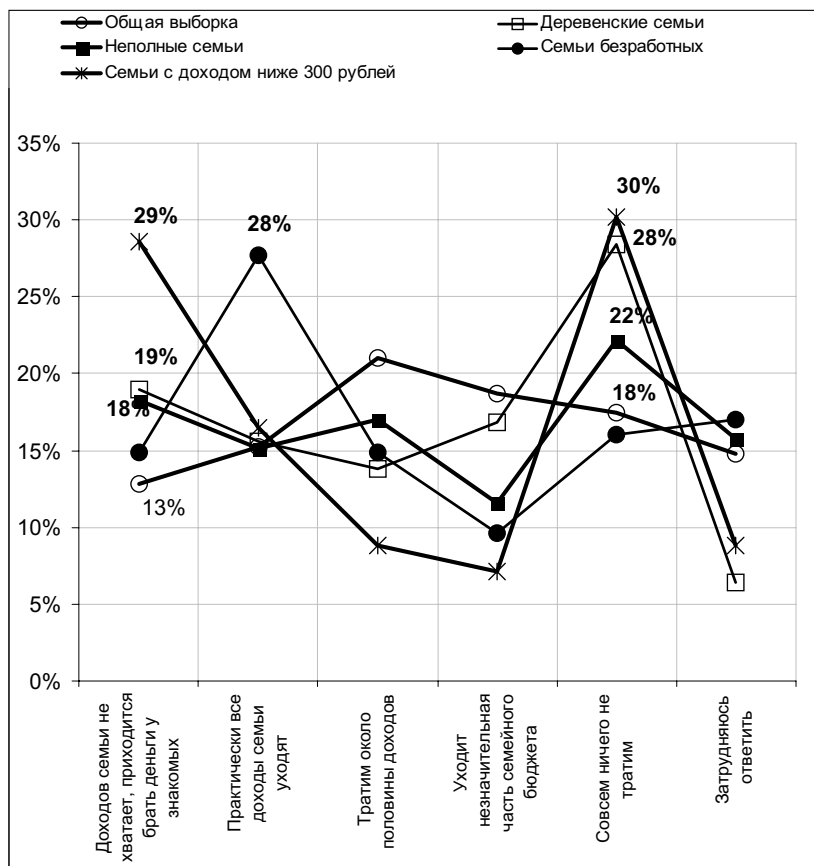


Рис. 8. Доля затрат на подготовку в вуз в семейном бюджете по отдельным социальным группам

ку, а у 19% семей эти затраты составляют незначительную часть общих расходов. Для половины семей школьников подготовка к поступлению требует большого финансового напряжения, при этом 13% приходится брать деньги в долг или продавать что-либо из ценных вещей. По доле затрат на образование особо выделяются сельские жители. Большинство из них во время учебного года на дополнительную подготовку либо не тратят ничего, либо расходуют незначительную часть семейного бюджета. Однако деньги откладываются на период вступительных экзаменов для оплаты краткосрочных подготовительных курсов, транспорта и проживания в городе, а также для взятки членам приемной комиссии. Распределение ответов на вопрос об оплате подготовки показывает наличие тех же проблемных групп, которые были выделены ранее: неполные семьи, семьи пенсионеров и безработных, семьи с душевым доходом ниже 300 рублей. В этих социальных группах особенно высока доля семей, вынужденных брать в долг на оплату подготовки.

Какие группы нуждаются в экономической поддержке?

Несмотря на то, что дети из малообеспеченных семей чаще всего назывались нашими респондентами в качестве нуждающихся в дополнительной поддержке, возникали вопросы: каковы критерии малообеспеченности, и кто их определяет? Данные обсуждений в фокус-группах свидетельствуют, что официального статуса “малообеспеченного” не всегда достаточно. *“Кто у нас считается малообеспеченным? – Те, у кого на человека приходится четыреста рублей. Но ведь это нереально. Это ведь люди живут впроголодь. А вот эта сумма... должна быть действительно реальна”*, – считает директор школы в Нижнем Новгороде. Критерии отнесения семьи учащегося к малообеспеченным критикуются и экспертами. Размер дохода на одного человека в семье в 400 руб. в месяц, по которому она относится к малообеспеченной – является заниженным.

Следующий вопрос, возникший при определении “малообеспеченных”: кто будет решать, достойна семья поддержки, или нет, и насколько это будет справедливой оценкой? Здесь прогнозы многих респондентов весьма пессимистичны. Большинство склоняются к мысли, что выявлением этих семей должны заниматься районные администрации, а отбором талантливых школь-

ников, нуждающихся в поддержке – администрации школ. Последнее особенно важно, так как поддержка малоимущих, по мнению родителей, не должна стать самоцелью; помогать следует именно талантливым детям из малоимущих семей.

“Как правило, все категории хотят иметь государственную поддержку, – свидетельствует один из руководителей вуза в Нижнем Новгороде. – У нас, например, есть великолепный мальчик, но он из неблагополучной семьи: родители его алкоголики. Мальчик не может получить даже нашу материальную помощь, потому что должен собрать все справки, а в домоуправлении эти справки не дают, потому что у семьи задолженность по квартплате за 4 года. Ребенок должен расплачиваться за грехи своих родителей. Сколько денег отцу ни давали, он все пропивает. Естественно, что такому ребенку нужна поддержка. Но, к сожалению, работая здесь, я прекрасно вижу, что, как правило, чем богаче родители, тем у них больше государственная поддержка. Мало родителей, которые бы говорили, что в состоянии пойти на платное и учиться платно. Все пытаются получить государственную поддержку. Как отследить, что ребенок действительно умный, а родители не могут дать материальную поддержку? Трудно сказать, все ухитряются по-разному. Приходит мама в цельной норковой шубе и говорит, что она безработная. Судя по ее виду, я не могу сказать, что у нее нет этих денег. Или приходит весь разодетый ребенок с сотовым телефоном...”

Трудно выделить какие-то универсальные характеристики тех выпускников школ, которые заслуживают специальной поддержки для продолжения обучения. На основании проведенных интервью с экспертами можно утверждать, что каждая школа знает всех своих талантливых ребят и может назвать “звездочек”. Индивидуальный подход здесь наиболее важен, так как материальное и социальное положение семьи каждого такого ребенка отличается.

В группу малообеспеченных попадают инвалиды, дети из неполных семей, сироты, дети работников депрессивных предприятий, безработных. По мнению респондентов, детям-инвалидам или тем, чьи родители являются инвалидами, также требуется внешняя поддержка для получения высшего образования. *“Я ездил к родителям в деревню. У них рядом живет прекрасный парнишка. Его воспитывает одна мать. Он отлично учится, в этом году тоже заканчивает школу. Я спросил, куда он собирается поступать, мать говорит, что никуда, и плачет. У*

них нет денег, средств, тем более что она села на инвалидность. У таких ребят – способных, неглупых, желающих учиться – вся жизнь идет наперекосяк, потому что нет средств к существованию. У них на хлеб-то нет. Представьте себе, женщина получает по инвалидности 200–300 руб., а сейчас на автобусе до Ульяновска проехать в один конец стоит 85 руб.” – рассказывает родитель из Николаевского района Ульяновской области.

В отличие от остальных групп для детей-инвалидов существуют не только экономические, но и физические ограничения: невозможность посещать подготовительные курсы, неприспособленность здания вуза для обучения инвалидов и пр.

Следует обратить внимание на то, что большинство респондентов (экспертов, участников фокус-групп), высказываясь в пользу поддержки определенных категорий учащихся, говорили именно о способных или одаренных детях из малообеспеченных, многодетных, неполных семей, где ребенка воспитывает и содержит одна мать или из семей, где один из родителей – инвалид. Одаренные, но достаточно обеспеченные дети, по их мнению, не нуждаются в поддержке. В то же время расходовать деньги на помощь малообеспеченным, но не очень способным или же недостаточно усердным, трудолюбивым, на их взгляд, тоже не стоит. *“Мне кажется, надо поддерживать не по слоям, а по знаниям, начиная с пятого класса надо поддерживать. А бедного поддерживать из-за того, что он бедный, просто нет смысла. А если он талантлив и бедный, тогда надо поддерживать,”* – считает родитель из города Альметьевска (Татарстан).

Вместе с тем позиция учителей и директоров сельских школ в отношении поддержки талантливых учеников неоднозначна. С одной стороны, они признают, что таких детей надо направлять для продолжения обучения в другие учебные заведения (школы с углубленным изучением предметов, профильные классы, лицеи). С другой стороны, существует определенный эгоизм учителей и администрации: одаренных детей жалко отпускать, так как они выигрывают олимпиады, получают медали, повышая, таким образом, рейтинг школы.

Территориальные ограничения доступности высшего образования

Исследование подтвердило тенденцию последних лет на регионализацию высшего образования. В целом по выборке всего

лишь 2% одиннадцатиклассников планируют продолжить обучение в Москве, Санкт-Петербурге или в других удаленных от места их жительства регионах России (например, в Краснодаре, Новосибирске, Ярославле). В соседние области планируют ехать учиться не более 10% выпускников школ. Таким образом, в среднем 90% ребят хотят получать образование в своем регионе.

Отметим, что территориальная мобильность, связанная с образованием, имеет свои особенности во “вторых” городах, районных центрах и деревнях. Так, в целом 65% школьников из “вторых” городов рассчитывают учиться по месту жительства.

Однако отдельные распределения по городам показывают, что планы на продолжение образования напрямую зависят от уровня развития вузов в этих городах. Больше всего нацелены на получение высшего образования у себя в городе школьники из Набережных Челнов (83%). Они и их родители в качестве возможных вариантов поступления рассматривали 8 различных вузов, включая филиалы ведущих казанских университетов. В Димитровграде и Дзержинске собирались учиться по месту жительства соответственно 63% и 51% выпускников. До недавнего времени в обоих городах можно было поступить в единственный политехнический институт, и только в последние несколько лет в этих городах стали открываться филиалы государственных и негосударственных университетов областных центров. С развитием высшего образования доля оставшихся выпускников школ в Димитровграде и Дзержинске будет расти, тем более что большинство университетов устанавливают меньший размер оплаты за обучение в своих филиалах во “вторых” городах регионов.

Районные центры и деревни отличает достаточно большое число выпускников, принявших решение учиться в соседних областях. Треть школьников из деревень собирались продолжать образование не в своем регионе. Такой высокий показатель складывается благодаря двум районам: в Николаевском районе Ульяновской области 61% выпускников школ выбрали для продолжения образования не ульяновские, а пензенские вузы; в Тоншаевском районе Нижегородской области 25% выпускников предпочли нижегородским кировские вузы. Такая направленность на поступление в вузы соседних областей дает основание местным вузам фактически исключать пограничные районы из сферы своих интересов. В частности, директора школ жаловались в интервью на то, что им с большим трудом удастся добиваться равного с близлежащими к областному центру районами числа

мест целевого набора в местные вузы. В случае Ульяновской области высокая доля выпускников школ, уезжающих в Пензенскую область, послужила одной из главных причин отказа от организации в районном центре Николаевке специализированного класса одного из ведущих ульяновских вузов. Интересно, что из удаленных районов на дополнительную подготовку регулярно ездят в свой областной центр не меньше школьников, чем из близлежащих. Следовательно, старшеклассники из периферийных районов во многом являются социально исключенной из местной системы высшего образования группой.

Влияние территориальных факторов на доступность образования помог выяснить вопрос о том, что было главным при выборе форм подготовки к поступлению в вуз. Среди вариантов ответа предлагались такие, как удобство транспорта и близость к дому. Эти два фактора оказались незначимыми для большинства школьников (см. рис. 9). Для них было в три раза важнее качество подготовки (91%), в два раза — ее стоимость (55%), график занятий (53%), требования к ним (63%), преподавательский состав (56%) и льготы, которые даются при поступлении (57%). Меньше, чем на удобство транспорта и близость к дому,



Рис. 9. Доля школьников, ответивших на вопрос, что было главным при выборе форм подготовки к поступлению в вуз

школьники обращают внимание только на мнение окружающих. Заметим, что деревенские школьники придают несколько большее значение территориальным факторам, поскольку для них альтернативой подготовки в своей деревне являются занятия не в районном, а в областном центре. Кроме того, обсуждения в фокус-группах показали, что для деревенских жителей территориальная отдаленность связана скорее не с большими временными, а финансовыми затратами.

Существенным препятствием оказывается высокая стоимость проезда, особенно из удаленных районов. Выпускники сельских школ вынуждены ездить на подготовительные курсы при вузах или на занятия с репетитором в районные центры или близлежащие города. Таким образом, на фактор территориальной удаленности накладывается материальный фактор, *“когда в один конец билет стоит 106 руб., а денег в деревне нет. Зарплата 500, а на дорогу 200 руб.”*. Тем не менее многие выпускники из села находят возможности заниматься на подготовительных курсах и у репетиторов, решая эти проблемы при помощи родителей. Способом частичного ослабления проблемы территориальной удаленности являются выездные курсы (в т.ч. и воскресные), которые организуют вузы или же школы-интернаты (в т.ч. имеющие профильные классы, созданные совместно с вузами).

Относительно низкая значимость территориальных факторов не говорит о том, что для городских школьников не существует транспортных проблем. В областных центрах 44% из них вынуждены тратить на дорогу к месту получения дополнительных образовательных услуг от получаса до часа, а 31% — более одного часа. Такие высокие временные затраты объясняются тем, что практически все государственные вузы расположены в центре города или близко к нему. В спальных районах областных центров предпринимались попытки открытия негосударственных университетов, например, представительства Современного гуманитарного института в Заволжском районе Ульяновска и Авиастроительном районе Казани. Однако они не смогли завоевать популярности у абитуриентов, живущих в этих районах. С точки зрения директоров школ решению проблемы спальных районов способствовала бы организация ведущими вузами очных подготовительных курсов на базе своих районных специализированных школ.

Территориальный фактор для школьников из удаленных от центра районов города играет не последнюю роль и в приня-

тии решения о том, посещать курсы или заниматься с репетитором. Именно из-за значительных затрат времени в случае выбора курсов некоторые останавливаются на репетиторе (близко от дома, к тому же работа с учащимся индивидуальная).

Специфическое влияние территориального этнического фактора было выявлено в Татарстане, где формируется сеть специализированных школ, в которых ведется обучение на татарском языке. С одной стороны, для выпускников этих школ повышается доступность продолжения образования на татарском языке по специальностям филология и журналистика. С другой стороны, они испытывают языковые трудности и ограничения при поступлении в другие вузы республики.

Выпускники сельских школ – самые уязвимые группы?

Анализ материалов проведения фокус-групп с одиннадцатиклассниками и их родителями позволяет говорить о том, что стратегии поведения абитуриентов из сельской местности во многом определяются существующим у них комплексом неполноценности, ощущением своей “второсортности”. Фактически действует механизм самоисключения. Сельские школьники как бы изначально исходят из того, что они хуже, чем городские. Это проявляется и на уровне выбора вуза, который определяется не столько ориентациями выпускника, престижностью учебного заведения, сколько его доступностью. Они даже не пытаются ориентироваться на престижный вуз, заведомо считая, что их шансы на поступление минимальны. Это проявляется и в мотивах отказа от поступления в высшее учебное заведение, например, в случае неудачных результатов тестирования. Следствием синдрома “провинциальности” является наличие у сельских школьников психологических барьеров в реализации поведенческих стратегий на рынке образовательных услуг и серьезных проблем в коммуникации.

Приведем в качестве примера слова одного респондента из Ульяновской области: *“Наши сельские дети нигде не бывают. Они при виде такой массы студентов считают, что ничего не знают. У них страх перед комиссией, чужими людьми, перед университетом, институтом или техникумом. Когда мой сын познакомился с репетитором, приходит и говорит, что они такие же люди, как и наши учителя. У него снят психологи-*

ческий страх. Когда он пошел сдавать экзамены, у него уже страха не было. Ведь наш деревенский ребенок, когда приходит, у него сразу немеет язык, он думает, что ничего не знает, и уходит с молчанием, хотя у него в голове может быть больше, чем у других”.

Более низкий уровень подготовки сельских школьников к вступительным экзаменам (чаще всего они сами оценивают свой уровень подготовки как более низкий) является следствием ограниченных возможностей для занятий с репетиторами, посещений подготовительных курсов, оснащенности методической литературой. Причем за этими проблемами чаще всего стоят не только и не столько финансовые ограничения, сколько организационные. В частности, серьезную проблему (впрочем, не только для сельских школьников) составляют поиски хорошего репетитора (хорошим считается репетитор, работающий в вузе, в приемной комиссии или знакомый с требованиями вступительных экзаменов).

Реализация стратегий поступления в вуз у городских школьников начинается значительно раньше, чем у учащихся в сельской местности. В городе это происходит с момента выбора школы (лицея, гимназии), класса (специализированного — не специализированного) и времени начала непосредственной подготовки к поступлению. *“Беда сельских людей в том, что мы задумываемся о том, куда пойдет наш ребенок, только в выпускном классе. Наши дети фактически не настроены и не подготовлены к поступлению в вуз. В городе об этом задумываются раньше. Во-первых, они стараются поступить в школу с углубленным изучением того предмета, который нужно сдавать при поступлении. Во-вторых, они нанимают репетиторов постоянно. У них очень плотный контакт с учителями”.*

Из-за нехватки преподавателей в сельских школах большая загруженность учителей ограничивает их возможности дополнительных занятий с будущими абитуриентами.

За исключением финансовых накоплений, которые обычно начинают делать заранее, у сельских жителей начало подготовки к поступлению смещается к моменту окончания школы и вступительным экзаменам.

Слабая оснащенность сельских школ компьютерной техникой существенно ограничивает возможности учащихся не только в получении знаний, но и в прохождении компьютерного тестирования усвоенных ими знаний. Тот факт, что во всероссийском тестировании приняли участие в основном городские

ребята, является показателем доступности этой практики для сельских школьников. По свидетельству респондента из Ульяновской области, *“когда мы были в городе, уже зимой, там как раз проводили телетестинг. Очень много выпускников ходили на этот телетестинг. Для сельских учеников было бесплатно. Я детям сказала, чтобы они попробовали. У меня сын говорит: «Мам, если мы сейчас сядем, мы даже не знаем, на какую кнопку нажать. Может быть, мы и знаем, но не можем ответить. Зачем мы туда сядем??”*

Для выпускников сельских школ, особенно из удаленных от областного центра районов, тест — это экзамен на способность учиться в вузе. Он должен показать уровень их подготовки и, следовательно, помочь принять окончательное решение о целесообразности продолжения образования. В случае неудачи многие из них намеревались отказаться от поступления в вуз. В отличие от городских школьников, для которых результаты тестирования не являются определяющими в выборе той или иной стратегии поведения, для сельских ребят они служат основным фактором. Для городских же школьников тестирование — это новый дополнительный элемент в цепочке “школа — вуз”. Отрицательные результаты тестирования не являются для них чем-то определяющим. Более того, зачастую они даже не воспринимаются всерьез (тест, — как игра).

Еще одна причина низкого участия сельских школьников во всероссийском тестировании связана с высокими материальными расходами. В среднем поездка для прохождения тестирования обходилась сельским семьям в 2–3 тысячи рублей. Более 75% из них рассчитывали потратить в целом на подготовку и поступление ребенка в вуз не более 6 тысяч рублей. По этой причине большинство сельских школьников и их родителей предпочли не проходить тестирование, экономия средства на период традиционной вступительной кампании.

Таким образом, пока не оправдались прогнозы, что проведение всероссийского тестирования облегчит сельским ребятам поступление в вуз. Даже при одинаковом уровне подготовки они оказываются в менее выгодном положении по сравнению со своими городскими сверстниками.

Следует также отметить, что школьники из отдаленных сельских районов сталкиваются с трудностями сбора документов, необходимых для поступления в вуз, в частности, получения медицинских справок.

В советское время одним из механизмов выравнивания возможностей жителей села в получении высшего образования был так называемый целевой набор. Но в настоящее время эта практика существенно трансформировалась. Сохраненные некоторыми вузами целевые наборы используются как дополнительные механизмы доступа не столько для уязвимых групп, сколько для тех, кто владеет административными ресурсами.

Системные ограничения доступности Высшего образования

Всеми экспертами отмечается значительный разрыв между школьными знаниями и уровнем подготовки, необходимым для поступления в вуз. Возможность получения дополнительных знаний, покрывающих этот разрыв, является важным показателем реальной доступности высшего образования. Это относится не только к набору необходимых знаний, но и к формам их получения (подготовительные курсы, репетиторство и пр.). С этой точки зрения уязвимыми становятся те группы, которые не имеют доступа к дополнительным знаниям.

Например, из-за расхождений со школьной программой подготовка к тестированию будущих абитуриентов вузов зачастую требует дополнительных занятий на курсах и (или) с репетитором. 80% участников тестирования в г. Ульяновске специально готовились к нему, из них: на подготовительных курсах — 43%, на школьных факультативах — 22%, занимались с репетитором — 16%. При этом высказывались мнения, что тестирование подходит только для тех, кто занимается с репетитором или на курсах.

Здесь мы сталкиваемся с системным противоречием. С одной стороны, институты перехода от школьного образования к высшему, представляющие собой разнообразные формы дополнительной подготовки, призваны сократить разрыв между уровнем школьной подготовки и требованиями к абитуриентам вузов. С другой стороны, сохранение такого разрыва необходимо для поддержания института репетиторства, который является единственным на сегодняшний день законным и профессиональным способом “выживания” учителей и педагогов.

В этой связи интересно отметить, что уязвимость социальных групп в сфере образования понималась респондентами, принявшими участие в нашем исследовании, намного шире, чем

разная степень доступности высшего образования для различных групп населения. Так, например, учителя ссылались на свое униженное материальное положение и низкий социальный статус и говорили о том, что самыми уязвимыми группами в этом процессе являются именно они. Такого же мнения о себе придерживаются вузовские преподаватели. Повышение престижа высшего образования происходит на фоне резкого снижения престижа профессии тех, кто обучает и готовит к нему. В этой ситуации разрыв между школьной подготовкой и вузовскими требованиями “выгоден” и учителям, поскольку создает спрос на дополнительную подготовку, и вузовским работникам, поскольку чем выше престиж, а следовательно – конкурс, тем выше стоимость как легальных, так и нелегальных практик подготовки и поступления в вуз.

Анализируя доступность высшего образования, важно также обратить внимание на тенденцию все более ранней дифференциации путей к его получению. Появление гимназий и лицеев, деление классов на специализированные и неспециализированные в некоторых случаях создают новые ограничения. *“Вот я раньше в 69й школе учился, и когда я сюда пришел, я понял, насколько они отличаются, — свидетельствует учащийся специализированного класса одной из школ города Ульяновска. — И что раньше, после той школы, максимум, куда я мог поступить без связей и без денег, — это на автослесаря. И то это хорошо будет. Или в какой-то колледж, такой невысокий, не-престижный. А в вуз практически невозможно. Эта же школа очень много дает, профильный класс я имею в виду”.*

Доступность высшего образования определяется не только на этапе поступления в вуз, но и с момента поступления в элитную школу, гимназию или в специализированный класс. При этом элитные школы остаются прерогативой больших областных центров. Для ребят из села попасть в такие школы практически нереально. *“Конечно, стоит проблема создания каких-то элитарных школ в сельских районах, — считает сотрудник Министерства образования Татарстана. — ... Насколько это возможно, неизвестно. Либо создание какого-то интерната в республике, в Казани, именно для таких творчески одаренных сельских детей. В городах, может, есть такие, в крупных городах, может быть. И то не во всех. То есть нужен какой-то республиканский... школа-интернат для таких одаренных детей, чтобы их можно было приглашать сюда и здесь давать им качественную*

подготовку, здесь их развивать. Скажем, в сто тридцать шестой школе, в этой школе, элитарной, как их называют, они же только казанских обслуживают Так же, как, скажем, где-нибудь в Набережных Челнах и в других городах. И, может быть, из-за этого мы теряем... хороших детей”.

В селе выбор стратегии поведения при поступлении определяется (а зачастую и ограничивается) наличием в райцентре лицея, специализированного вузовского класса и пр. Открытие таких классов (или лицеев) автоматически ведет за собой расширение соответствующей инфраструктуры (образовательных программ, соответствующих стандартам вуза, консультаций преподавателей, курсов и т.п.).

Развитие профилированных школ и классов вызвало формирование соответствующих практик поступления в них, которые схожи с практиками поступления в вузы (подготовка к поступлению, экзамены, тестирование, блат и пр.). Чтобы попасть в хорошую школу, часто необходимо посещать подготовительные курсы; существуют даже так называемые системы непрерывного образования, охватывающие цепочку детский сад — школа — вуз. Для обучения в профильном классе ребенку нередко приходится проходить определенный отбор. Несмотря на то, что по закону в профильные классы должны брать всех, отдельные школы все-таки вводят свои системы отбора, особенно в тех случаях, когда желающих больше, чем мест в классе. Школы тем или иным образом конкурируют друг с другом. Родители, приводя ребенка в первый класс, начинают интересоваться, есть ли в школе профильные классы, имея в виду перспективы поступления своих детей в вуз. В школах, находящихся в непосредственной близости друг от друга, может наблюдаться отток в ту, где качество обучения более высокое.

Поэтому доступность получения высшего образования начинает определяться тем, какую школу, а иногда и какой конкретный класс в школе оканчивает ученик. Хотя в данной ситуации далеко не всегда определяющим является материальное положение родителей будущего абитуриента, решающую роль играет то, насколько они озабочены будущим своего ребенка, как активно ведут поиск информации и пр.

Таким образом, более уязвимую категорию в отношении получения высшего образования составляют дети из обычных школ (или правильнее сказать — слабых школ), не обучающиеся в профильных классах. Эта проблема относительно легко решается лишь

теми, у кого достаточно средств для того, чтобы оплатить услуги репетитора и в короткие сроки подготовить ребенка к поступлению. В остальных же случаях дети из обычных школ оказываются в заведомо худшем положении с точки зрения доступности высшего образования в сравнении с учениками профильных классов.

Формы поддержки уязвимых групп

Почти все эксперты и участники фокус-групп были единодушны в том, что государство должно поддерживать социально уязвимые группы школьников для расширения их возможности поступления в высшие учебные заведения. Отмечалось, что в отношении них должна действовать определенная система льгот. Предлагались различные варианты таких льгот.

Льготы при поступлении:

- дополнительный балл при сдаче вступительных экзаменов;
- оплата обучения со стороны государства;
- резервирование бюджетных мест;
- целевой набор.

Льготы при подготовке:

- школьные стипендии для талантливых детей;
- организация выездных курсов, консультаций, приема экзаменов на местах и т.п.;
- методическая помощь школам со стороны курирующих их вузов.

Формами поддержки детей-инвалидов могли бы стать организация выездных курсов по месту жительства или привоз этих ребят на занятия, оборудование корпусов в университете для инвалидов (пандусы, площадки, лифты и пр.).

Новым экономическим механизмом поддержки абитуриентов помимо традиционных стипендий и грантов может стать предоставление кредитов на получение высшего образования. То обстоятельство, что выпускник, получивший кредит, может впоследствии сам его выплачивать, в некоторой степени расширяет доступность высшего образования для детей из малообеспеченных семей.

Важную роль в поддержке одаренных детей-абитуриентов должна играть школа, так как именно там хорошо знают способности ребенка и материальное положение его семьи. Школа должна определять тех, кому будет оказана помощь. Главное, на что обращали внимание респонденты, — помощь должна быть обязательно адресная.

Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России¹

I. Введение

За более чем десятилетие российских реформ сложилась достаточно противоречивая ситуация в области образования, в том числе высшего. Так, можно выделить следующие тенденции:

- рост числа студентов после спада в середине 1990-х гг. (см. рис. 1);

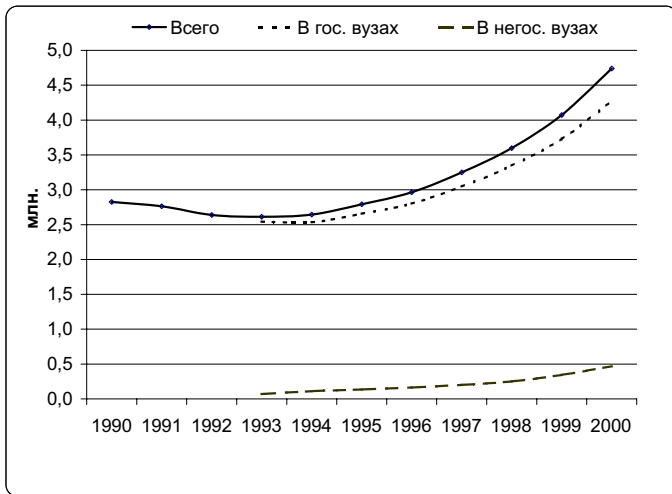


Рис. 1. Численность студентов вузов (Источник: Госкомстат России)

¹ Проект выполнен в 2001 г. при поддержке программы “Социальная политика: реалии XXI века” Независимого института социальной политики, грант № SP-01-2-01, и программы Европейского Университета в Санкт-Петербурге “Развитие социальных исследований образования в России”, грант № 01П-059.

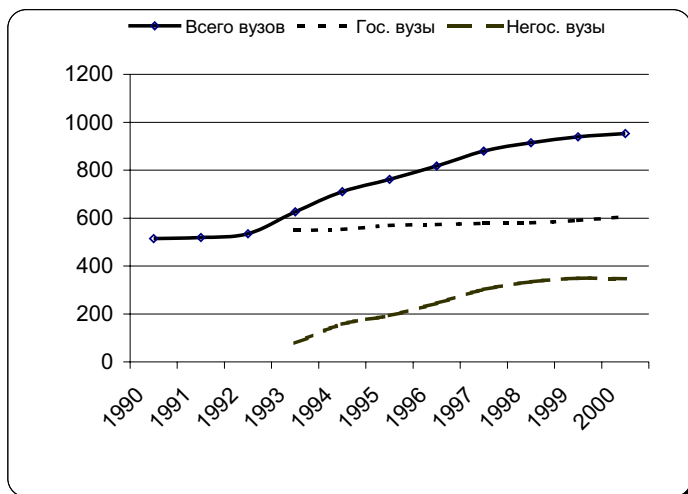


Рис. 2. Число высших учебных заведений
(Источник: Госкомстат России)

- рост числа вузов, в первую очередь за счет негосударственных вузов (см. рис. 2);
- рост доли выпускников школ, поступающих в вузы;
- сокращение бюджетного финансирования;
- старение материальной базы и кадров государственных вузов;
- рост числа студентов, обучающихся за плату (около половины студентов в настоящее время);
- изменение структуры подготовки по специальностям (рост численности подготовки экономистов и юристов).

Эти изменения актуализируют исследования проблематики доступности высшего образования. Проблема неравенства доступа к высшему образованию в современной России достаточно остра и мало изучена. При том, что вопрос неравенства в этой сфере всегда может стать объектом популизма, научно обоснованных ответов на многие вопросы, перечисленные ниже, пока нет. Это такие вопросы, как:

1. Что в первую очередь сейчас дает высшее образование, в чем выражается его отдача на уровне человека и общества: в различиях в заработной плате, в экономическом росте и т.д.?
2. В чем состоит прежде всего ценность высшего образования для человека и для общества: в получении профессиональной или общеобразовательной подготовки?

3. Выступает ли высшее образование как фактор закрепления социального неравенства или как фактор социальной мобильности? Какова здесь действительная ситуация и какой бы мы хотели ее видеть?
4. Если существует неравенство в доступе к образованию, то почему его необходимо уменьшить? В чем основные негативные последствия неравенства: отрицательное воздействие на общество, экономическое или социальное развитие, противоречие идеям социальной справедливости и пр.?
5. В чем состоит основное неравенство: в доступе к высшему образованию вообще, к качественному образованию или к престижному образованию, к вузам или профессиям и как его измерить и сопоставить?
6. Возрастает ли (или уменьшается в некоторых случаях) неравенство доступа к высшему образованию в связи с:
 - ростом численности студентов и вузов;
 - дифференциацией регионов по обеспеченности вузами;
 - ростом платности образования (платное образование становится недоступным для семей с низкими доходами, но более доступным для семей с более высокими доходами);
 - недоступностью подготовительных курсов для иногородних и малообеспеченных;
 - распространенностью взяток и блата (у иногородних студентов и некоторых социальных слоев меньше возможности связей в вузах);
 - недоступностью издержек на проживание и транспорт для иногородних студентов из семей с низкими доходами;
 - невозможностью несения альтернативных издержек (т.е. содержания студента во время обучения) для семей с низкими доходами?
7. Каковы потенциальные группы риска (группы, в которых низкая доступность образования не связана со способностями детей)?
8. Каковы оценки расходов на подготовку к поступлению и потенциальную неформальную плату (взятку) за поступление (суммы, эластичность и влияющие факторы)?
9. Высока ли готовность платить за образование – потенциальная и реальная (сумма, эластичность и влияющие факторы)?
10. Уменьшат или увеличат неравенство доступа к образованию предлагаемые образовательными реформами меры?

11. Каково взаимодействие образовательной системы и рынка труда: преобладает ли ориентация вузов на спрос работодателей, или на спрос школьников на специальности?

Значительное количество теоретических и эмпирических исследований за рубежом и в России позволяют предположить, что основные факторы неравенства – те, которые связаны с различными объемами семейного капитала (в терминологии П. Бурдье, Дж. Коулмена). Таким образом, нужно соизмерить влияние на неравенство доступа к образованию таких параметров, как:

- доходы семьи (от их размера зависит возможность несения прямых издержек – оплата школы, подготовки, обучения в вузе и альтернативных – содержание ребенка во время обучения);
- регион проживания (определяет необходимость оплаты транспорта, в т.ч. для поездки на экзамены, общежития, доступность подготовительных курсов вузов);
- состав семьи;
- пол;
- национальность, религия;
- уровень преподавания в школе;
- полученные знания (обусловленные как уровнем преподавания в школе, так и способностями и усердием);
- здоровье;
- ориентации, ценности, нормы;
- образование родителей.

Выделение наиболее значимых факторов означает, что соответствующие социальные группы можно считать более уязвимыми в плане доступности высшего образования. В то же время необходимо решение вопроса о том, возможно ли повысить для них доступность при помощи мер социальной политики.

В свою очередь, для принятия решений о необходимых мерах по усилению доступности высшего образования надо дать ответы на некоторые концептуальные вопросы:

- Нужно ли в России “всеобщее высшее образование”, то есть фактически 100%-ная его доступность?
- Применимо ли понятие справедливости к сфере образования и что означает равенство доступа к высшему образованию, признается ли справедливость неравенства в зависимости от способностей (или знаний)?
- Нужно ли поддерживать всех детей из уязвимых групп, или надо находить “способных” (точечная политика или массовая)?

- Нужно ли финансово поддерживать образование детей только из тех семей, которые не могут сами платить за получение образования?

Ряд серьезных вопросов, связанных с доступностью образования, порождает начатая в России образовательная реформа:

- Усиливает или уменьшает неравенство предлагаемое введение государственных именных финансовых обязательств (ГИФО)² ?
- Единый государственный экзамен (ЕГЭ), скорее всего, уменьшает региональное неравенство, однако не приведет ли его введение к ухудшению общего качества подготовки абитуриентов вузов?
- Как будут преодолены технические сложности реализации реформы (территориальная протяженность России, плохая связь и т.д.)?
- Как обосновать вмененность общих правил приема всем вузам, особенно негосударственным? Имеют ли право вузы на отбор (дополнительный к ЕГЭ) студентов по своим правилам (своим экзаменам)?
- Должна ли быть дифференциация правил приема между престижными вузами и другими вузами? Между государственными и негосударственными вузами?

В нашем исследовании мы не ставили задачу ответить на большинство этих вопросов, которые просто невозможно решить в рамках одного проекта. Однако некоторые из них будут затронуты в данной работе.

2. Задачи, теоретическая основа и методология исследования

Целью настоящего исследования является определение основных социальных детерминант неравенства доступа, мотиваций и спроса на высшее образование в современной России.

² Поскольку существует положительная корреляция между доходами семей и успеваемостью детей, то более высокие дотации (в форме ГИФО более высокой стоимости, выдаваемых тем, у кого выше оценки по единому государственному экзамену) будут, очевидно, получать школьники из более обеспеченных семей. Но, возможно, это как раз и соответствует принятой концепции справедливости – зависимость доступа к образованию от успеваемости, а не от доходов?

Задачи исследования:

- построение типологии основных мотивов принятия образовательных решений (выбора ступени образования, профессии, образовательного учреждения);
- выявление зависимости мотивов принятия образовательных решений от семейных и личностных характеристик;
- оценка неравенства доступа к образованию (неравенства намерений и фактического неравенства на каждой ступени);
- оценка платежеспособного спроса (на услуги по подготовке к поступлению и на обучение в вузе).

Теоретическая основа исследования

Существуют различные экономические теории образования: теория человеческого капитала, теория сигналов, теория “пробок”, теория страхования от риска и неопределенности³. Настоящее исследование опирается на экономическую теорию человеческого капитала, согласно которой поступление в вуз представляет собой инвестиции в человеческий капитал⁴. Эти инвестиции делаются потому, что от них есть отдача в виде роста производительности и доходов. Принятие решений о размере инвестиций происходит на основе следующего сравнения: ожидаемая отдача должна быть выше ожидаемых издержек (прямых и альтернативных). Общеизвестно, что справедливость доступа к образованию выражается в минимизации зависимости образовательных возможностей от социального происхождения и в максимизации их зависимости от способностей и усилий учащихся. В противном случае образование закрепляет и усугубляет существующее социальное неравенство.

Реальное неравенство доступа к образованию состоит в разном объеме инвестиций в человеческий капитал детей и в разном объеме самого человеческого капитала, получаемого при одинаковых инвестициях, в зависимости от способностей и усилий детей. Объемы инвестиций семьи различаются, по гипотезе Г. Беккера, так как инвестиции – это затраты ресурсов семьи (материальных, времени, человеческого капитала родителей), и они тем меньше, чем больше ограничены ресурсы семьи. Доход положительно влияет на вложения в образование детей, количество детей – отрицательно. Чем выше человеческий капитал родителей, тем больше знаний и навыков они могут передать

³ Becker (1964); Mincer (1958), Freeman (1986); Kodde (1986); Spence (1973).

⁴ Becker (1964); Mincer (1958).

детям, тем больше инвестиции (родителей) в человеческий капитал детей. К моменту поступления в вуз дети уже обладают некоторым собственным человеческим капиталом, полученным в школе и дома (он зависит от уровня школы и знаний и культуры, переданных родителями).

К этому человеческому капиталу следует относить также здоровье. К этим факторам Дж. Коулмен добавил социальный капитал – специфический вид ресурсов, связанный с социальными отношениями (и социальными сетями)⁵. Дж. Коулмен выделял внутренний социальный капитал семьи – внутрисемейные отношения и внешний социальный капитал – включенность семьи в социальные институты и социальные сети, регион проживания и т.п. Иногда также выделяют институциональный уровень социального капитала – его образуют система образования, законы, нормы и пр. Следуя традиции П. Бурдьё⁶, некоторые исследователи выделяют культурный капитал.

В нашем исследовании мы изучали влияние объемов различных видов капитала (экономического, человеческого, социального) на шансы ребенка поступить в вуз. Следует отметить, что различные оценки такого влияния были получены в многочисленных зарубежных исследованиях⁷.

Методология исследования

Эндогенные переменные (зависимые переменные моделей). Мы предполагаем, что выбор профессионального образования выпускником школы происходит в три стадии:

- выбор ступени образования (высшее образование, среднее специальное профессиональное образование или отсутствие профессионального образования);
 - определение профессии (специальности, факультета);
 - выбор конкретного образовательного учреждения (последние два выбора могут осуществляться одновременно или их порядок может меняться).
1. Для каждой стадии можно построить три типа моделей:
- модель доминирующего типа мотивации (факторный анализ);
 - модель детерминант типа мотивации (регрессионный анализ);

⁵ Coleman (1988).

⁶ Bourdieu, Passeron (1970).

⁷ См., например: De Graaf (1986); Shavit, Blossfeld (eds.) (1993); Lee, Bryk (1989); Kreft (1993); Ayalon Yuchtman-Yaar, (1989).

- модель факторов, определяющих выбор на данной стадии (уровня образования, типа вуза и факультета) (регрессионный probit- и мультиномиальный logit-анализ).
2. Кроме того, строятся модели факторов, определяющих:
 - расходы на подготовку к поступлению в вуз;
 - потенциальный спрос на платное образование (регрессионный анализ tobit).
 3. Наконец, мы оцениваем детерминанты:
 - шансов ребенка получить высшее образование (по факту поступления в вуз) (probit-модель);
 - выбора факультета (мультиномиальный logit-анализ);
 - типа учебного заведения (мультиномиальный logit-анализ).

Экзогенные переменные (детерминанты моделей). Многочисленные эмпирические работы, осуществленные на Западе, в основном подтвердили теоретические предположения детерминации объемов инвестиций в человеческий капитал детей и жизненных шансов ребенка (например, поступления в вуз) объемами семейного капитала (материального, человеческого, социального, культурного). Таким образом, можно определить следующий состав экзогенных переменных моделей:

1. Персональные характеристики и человеческий капитал учащегося:
 - 1.1. Индивидуальные параметры (пол, профессиональные ориентации, персональные ценности);
 - 1.2. Человеческий капитал (способности и школа, успеваемость, способности, здоровье, тип школы и уровень преподавания).
2. Объемы семейного капитала:
 - 2.1. Материальный и финансовый капитал (материальная обеспеченность, уровень доходов, наличие библиотеки, компьютера и пр.);
 - 2.2. Человеческий капитал родителей (уровень образования, профессия и статус занятости);
 - 2.3. Социальный капитал (социальные связи, семейные отношения, состав семьи, в том числе количество других детей);
 - 2.4. Культурный капитал (способы проведения времени, нормативные и культурные ориентации).
3. Поселенческие характеристики (регион, тип поселения, образовательная инфраструктура, удаленность от центра).

3. Эмпирическая основа исследования

Специальный опрос в рамках данного проекта был проведен в апреле 2001 г. в 4 регионах России: Московском, Псковском, Ростовском и Пермском, различающихся по доходам населения и развитию образовательной инфраструктуры⁸. В каждом регионе опрос проводился в областном центре и в 3—5 городах разного типа. Опрос был ограничен городскими населенными пунктами из-за существенных различий между городскими (даже в малых городах) и сельскими школами. Проводилась квотная выборка по принадлежности школы к государственному или частному сектору и по специализации (обычная, специализированная, гимназия и пр.). Всего было опрошено 1520 школьников выпускных классов из 95 школ и столько же их родителей⁹.

4. Основные результаты исследования

4.1. Ориентации школьников на получение Высшего образования

Таблица 1.

Оценка школьниками целей получения высшего образования по трехбалльной шкале

Цели получения высшего образования	Средний балл
Интересно учиться	2,25
Получить интересную работу	2,60
Общаться со сверстниками во время учебы, завести друзей	2,30
Для саморазвития	2,30
Завести нужные связи	2,31
Сделать карьеру	2,41
Заслужить уважение окружающих	2,23
Получать высокую зарплату	2,62
Заставляют родители	1,33
Так принято в обществе	1,52
Получить отсрочку от армии	1,83

⁸ Полевые работы осуществлены группой «ЦИРКОН».

⁹ Далее по тексту, говоря о «регионе», мы будем иметь в виду как областной центр, так и города области, говоря об «области», — все города за исключением областного центра

Подавляющее большинство выпускников считают для себя необходимым получить высшее образование – лишь 4,8% ориентируются на среднее или среднее специальное образование. Наиболее высока доля ориентирующихся на высшее образование в Москве (96,9%), наиболее низка – в Пскове (93,5%), но эти различия не очень существенны. В целом тенденция очевидна – спрос на высшее образование предъясвляется со стороны практически всех выпускников.

Оценки важности разных целей получения высшего образования у детей и родителей практически совпадают, региональные отличия также незначительны (за исключением отсрочки от армии, которая более важна для жителей Москвы и менее важна для жителей Псковской области). Наиболее важной роль высшего образования, как и можно было ожидать, признается для профессионального роста: возможности иметь высокую зарплату и интересную работу. Весьма существенен также сам процесс учебы – для общения и саморазвития. Наименее важным выглядит “внешнее принуждение” — со стороны родителей, норм общества, необходимости отсрочки от армии (табл. 1).

4.2. Оценка человеческого капитала школьников

Безусловно, уровень преподавания и материальная база школы, как и успеваемость и способности самого ученика, оказывают влияние на образовательные ориентации и вероятность поступления в вуз. Сложность во многом заключена в том, что эти факторы практически невозможно разделить: как правило, в лучшие школы происходит отбор более способных учеников (в среднем), которые там получают знания высокого уровня, что еще больше закрепляет дифференциацию способностей.

Кроме того, нужно уметь некоторым образом оценивать “способности” помимо использования показателей успеваемости. Ведь за одними и теми же формальными оценками успеваемости будут скрываться разные уровни знаний и разные уровни способностей учеников, например, обычной и специализированной школы.

Характеристика успеваемости. Основная масса наших респондентов училась на “4” и “5” или имела несколько троек. Различия между центром и областью несущественны, из регионов успеваемость была выше в Москве и Ростовской области. Наибольшее влияние на успеваемость оказывает специализация школы: в специализированных школах (математической или языковой направленности), а также в гимназиях она очевидно

выше. В то же время в частных школах, так же, как и в государственных школах с платным обучением, успеваемость в среднем ниже, чем в государственных бесплатных школах. Неясно, с чем это связано: с более высокой принципиальностью в предоставлении оценок в частных школах или с их меньшей требовательностью к знаниям, когда учащиеся, заплатив за образование, сознают, что могут учиться, как хотят?

Успеваемость учеников из высокодоходных семей в целом выше, чем из малообеспеченных семей (значимы коэффициенты парной корреляции и частной корреляции с переменной региона) (рис. 3). Успеваемость в среднем несколько ниже у детей из самых верхних доходных групп – возможно, это объясняется тем фактом, что дети более богатых родителей учатся в основном в частных школах, а в них, как мы видели, успеваемость несколько ниже.

На подготовку к занятиям (выполнение домашних заданий) ученики тратят в среднем около 3-часов в будни и примерно 3,3 часа в выходные дни. Как ни странно, меньше всего тратят на приготовление уроков учащиеся языковых спецшкол – меньше, чем в обычных школах (соответственно 2,7 и 3 часа). И, напро-

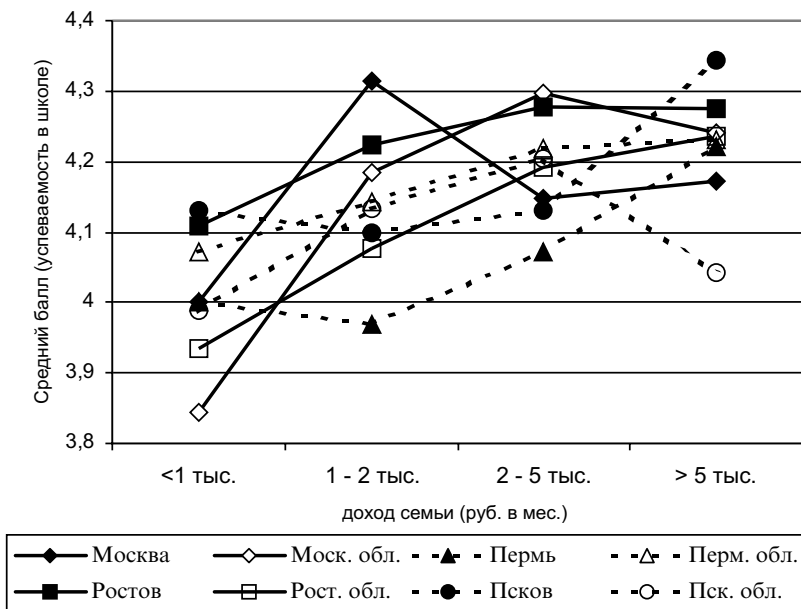


Рис. 3. Зависимость успеваемости в школе от дохода семьи

тив, как и можно было ожидать, больше всего времени уходит у учеников математических школ – 3,2 часа в будни, 3,7 – в выходные дни. Меньше всего занимались дома выпускники частных школ – возможно, это также сказалось на их успеваемости.

Оценка способностей и склонностей школьников. Для оценки способностей учеников были использованы их мнения о сложности школьных предметов. Школьникам предлагалось по 3-х балльной шкале оценить сложность для них 11 школьных предметов. Предположительно, чем способнее ребенок, тем меньшее количество предметов он оценит как “сложные”, и, кроме того, можно провести дифференциацию по “направленности” способностей – т.е. выявить ориентацию на гуманитарные или точные науки. Хотя такая методология относительно достоверна, так как сложность предмета помимо способностей сильно зависит от уровня преподавания (например, математики в обычной или специализированной школе), мы вынуждены использовать полученные оценки в связи со сложностью применения других методов (например, подсчета IQ).

Метод факторного анализа с использованием мнений школьников о сложности предметов позволил построить 2 фактора, объясняющих 33% дисперсии. На основе метода главных компонент первый фактор можно интерпретировать как общую оценку способностей (положительное значение – более высокие способности), а второй фактор – как специфические способности: отрицательное направление – математические способности, положительное направление – гуманитарные способности. На основе метода вращения варимакс первый фактор можно интерпретировать как гуманитарные способности, второй – как математические способности.

Средние значения факторов показывают наличие довольно существенных различий между школьниками. Так, выпускники, считающие для себя необходимым высшее образование, в среднем имеют более высокие способности, особенно по математике. Очевидно также преобладание юношей в математических науках, а девушек – в гуманитарных. Различен и отбор учащихся в частных и государственных школах – частные в большей степени ориентированы на ребят с гуманитарными способностями (здесь определенную роль играет тот факт, что математические школы чаще государственные). Наличие у школы специализации также в среднем работает на повышение способностей детей, точнее, на отбор более способных из них. Од-

нако здесь есть и противодействующий механизм – в специализированных школах выше уровень требований, и поэтому даже при более высоких способностях ребенка сложность предмета может казаться более высокой.

Оценки “способностей”, полученные методом факторного анализа, будут затем использованы нами в качестве объясняющих переменных регрессионного анализа.

Для оценок привлекательности школьных предметов также была рассчитана модель факторного анализа, объясняющая 32% дисперсии. Здесь не было существенных различий между результатами, полученными методом главных компонент и методом варимакс, очевидно, потому, что предпочтения детей, в отличие от способностей, действительно разнонаправлены. То есть, если школьники могут как иметь только гуманитарные или только математические способности, так и быть сильными (или слабыми) в обоих направлениях, то в своих предпочтениях они выбирают скорее одно из них.

В целом предпочтения оказывают несомненное влияние на выбор профессии, даже большее, чем способности. Так, предпочитающие гуманитарные науки ориентируются на профессии, требующие гуманитарного, педагогического образования и образования в сфере сервиса. Будущие медики, “технари” и “естественники” предпочитают математику, физику, биологию. Одновременно гуманитарии особенно не любят математику, а “технари” – гуманитарные науки. Зависимость обнаруживается при анализе специализации школ – в физико-математических и спортивных школах даже не столько предпочитают математику, как не любят гуманитарные предметы. Математику и химию любят в школах с химико-биологической направленностью, а гуманитарные науки – в языковых школах. Видимо, можно предполагать достаточно сильное влияние таких предпочтений на выбор факультета.

Оценка уровня преподавания в школе. Школьники, проживающие в областном центре, дали уровню преподавания в среднем более низкую оценку, чем проживающие за его пределами. Возможно, это объясняется меньшей дифференциацией школ в небольших городах, тогда как в крупных городах больше хороших школ, дающих высокую планку для сравнения. Более высокую оценку по сравнению с обычными школами получили лицеи и гимназии, а также школы, специализирующиеся на преподавании математики, или иностранного языка, или

гуманитарных наук. Частные школы также имеют преимущество перед государственными.

Помимо уровня преподавания важное место занимает техническая обеспеченность школ – в первую очередь компьютерными классами, дающими возможность освоения передовых информационных технологий.

Хуже всего дело обстоит с обеспеченностью компьютерами в Ростовском регионе – здесь нет компьютерных классов более чем в трети школ. Интернет школьникам практически недоступен – даже в Московском регионе он есть только в каждой четвертой школе (табл. 2).

Таблица 2.

Обеспеченность школ компьютерами (количество школ)

Школы в которых:	Московский регион	Пермский регион	Ростовский регион	Псковский регион	Всего
Компьютерные классы отсутствуют	3	2	8	4	17
Один компьютерный класс	17	12	13	15	57
Несколько компьютерных классов	9	8	1	3	21
Есть доступ к Интернету	7	5	2	2	15
Всего школ	29	22	22	22	95

В то же время подавляющее большинство учеников знакомы с компьютерами. Только 10% практически ими не пользуются. Чаще всего все же сидят за компьютерами в школе или в других местах не дома (например, в компьютерных клубах). Существенна обеспеченность домашними ПК только в Москве. Хуже всего с навыками работы с различными программами и реальной работой с компьютером обстоят дела в Псковском регионе.

Практически всеми программами, кроме игр, чаще пользуются в специализированных школах. Навыки работы с Интернетом преобладают у учащихся в областных центрах, особенно в Москве (их имеют 64% учащихся). Программирование и графические редакторы известны в основном в физико-математических школах, среди регионов лидер по этим навыкам у школьников – Пермский регион (табл. 3).

Таблица 3.

Доля школьников, пользующихся компьютерными программами, в %

	Московский регион	Пермский регион	Ростовский регион	Псковский регион	Всего
Какими программами приходилось пользоваться					
Текстовые редакторы	83,5	83,0	79,1	61,1	77,5
Компьютерные игры	92,7	92,9	91,4	87,6	91,3
Интернет	55,8	38,0	59,2	34,7	48,3
Программирование, создание Web-страниц	32,3	36,3	27,4	15,0	28,2
Графические редакторы	68,4	70,8	69,2	51,0	65,6
Другое	11,9	15,3	13,6	8,9	12,6
Где пользуются компьютером					
Не пользуются совсем	7,8	6,5	10,0	19,8	10,6
Дома	54,1	26,1	34,5	16,3	34,1
В школе	63,6	81,3	61,2	59,1	66,1
В других местах	47,6	53,0	59,0	42,8	51,2

Таблица 4.

Доля школьников, которым приходилось зарабатывать деньги, в %

	Московский регион	Пермский регион	Ростовский регион	Псковский регион	Всего
Областной центр	32,7	54,8	48,5	51,0	46,7
Другие города области	48,1	45,1	57,4	41,5	48,8
Всего	41,8	49,7	53,3	46,0	47,8

Опыт работы. Почти половина выпускников уже имели какой-нибудь опыт работы – реже всего в Москве, чаще всего в Ростовской области (табл. 4). Чаще всего это неквалифицированная работа: торговля, уборка, ремонт, строительство, но встречаются и работы, связанные с компьютером, художественные работы, танцы или спорт, переводы. Вероятно, наличие опыта работы можно оценивать как положительный вклад в человеческий и социальный капитал: даже если работа не была связана с будущей предполагаемой профессией.

ей, она способствовала установлению связей, контактов с людьми, опыту общения, репутации, которые М. Грановеттер¹⁰ считает важными факторами успешности поиска работы на рынке труда.

Состояние здоровья. Помимо знаний и способностей в человеческий капитал принято включать уровень здоровья, который в некоторых случаях может существенно снизить сначала возможности ребенка поступить в вуз, а затем – профессиональный уровень (производительность и доходы). Как правило, оценить вклад здоровья (и инвестиций в здоровье) в уровень дохода очень трудно, так же, как и его влияние на намерение продолжать обучение.

Согласно полученным данным, в Московском регионе ниже заболеваемость хроническими болезнями, но выше – так же, как и в Ростовском регионе, – продолжительность пропусков занятий по болезни. Самый неблагополучный регион по уровню здоровья – Ростовский, особенно областной центр. В целом более здоровые дети – в области, а не в крупных городах.

4.3. Оценка семейного капитала

4.3.1. Материальный (финансовый) капитал

В экономических моделях объема инвестиций в человеческий капитал детей главным ограничением являются материальные (в первую очередь денежные) ресурсы. Высшего образования это касается в большей степени, чем среднего, так как появляются альтернативные издержки (в этом возрасте дети уже могут работать и содержать себя, а школьники – нет), и прямые издержки (на оплату обучения, проживания в другом городе), если они есть, выше. Кроме того, значительных расходов требуют подготовка к поступлению – оплата репетиторов, курсов, также представляющая собой прямые вложения в человеческий капитал детей, а иногда неофициальная плата за поступление – взятка.

Полученные нами оценки средних душевых доходов по регионам соответствуют ожидаемым – они наиболее высокие в Москве и наиболее низкие в Псковской области (табл. 5).

¹⁰ Granovetter (1988).

Таблица 5.

Средний уровень доходов
(на одного члена семьи в месяц, по регионам и типам, руб.)

	Москов- ский регион	Перм- ский регион	Рос- товский регион	Псков- ский регион	Всего
Областной центр	2322,7	1595,8	1160,7	989,7	1439,9
Другие города области	1621,3	1306,6	935,5	742,7	1128,9
Всего	1883,9	1437,8	1033,2	851,1	1261,3

Более половины как родителей, так и школьников оценивают материальное положение своей семьи как “среднее”, но родители несколько пессимистичнее – среди них положение как “ниже среднего”, “низкое” или “очень низкое” оценивают 38%, а среди школьников – 17% (рис. 4). Однако в целом между оценками родителей и детей обнаруживается высокая степень корреляции.

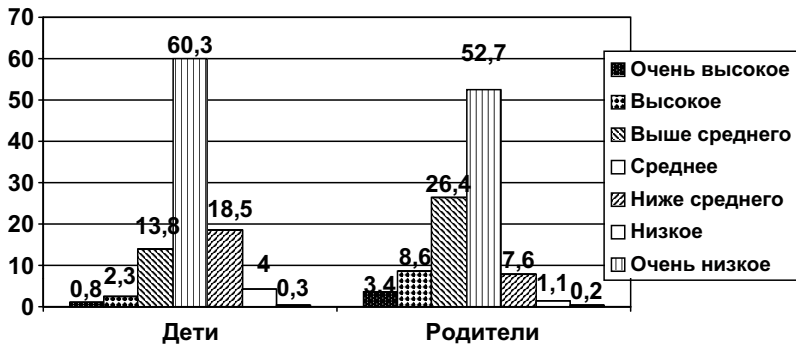


Рис. 4. Оценка респондентами материального положения своей семьи, в % от числа ответивших

4.3.2. Человеческий капитал родителей

Большинство теорий образования и эмпирических исследований утверждают о позитивном влиянии человеческого капитала родителей, который можно измерить уровнем полученного образования, на объем инвестиций в образование детей. Причем выделяются по крайней мере три направления такого влияния:

- непосредственное – воздействие человеческого капитала родителей на формирование ценностей детей, передача им знаний и пр.;

- опосредованное – через материальное благосостояние и доход, в которые может трансформироваться человеческий капитал родителей;
- косвенное - через социальный статус родителей, также зависящий от их образования.

Выделить влияние собственно образовательной составляющей возможно на основе регрессионного анализа, к которому мы обратимся ниже.

В среднем по нашей выборке примерно у половины школьников мать или отец имеют высшее образование. Больше всего семей, где ни один из родителей не имеет высшего образования, в Псковской и Пермской областях, самый высокий уровень образовательного капитала – в Москве и Ростове (рис. 5). Последние два региона также наиболее высокодоходные, поэтому обычные таблицы сопряженности не позволят определить раздельное влияние этих факторов на намерения и возможности детей поступления в вуз. Тем не менее отметим, что у 75% тех школьников, которые не собирались поступать в вузы, не было высшего образования ни у одного из родителей, а среди собиравшихся поступать таких было только 35%. Кроме того, чем выше объем человеческого капитала, тем выше вероятность, что ребенок учится в специализированной школе, гимназии или частной школе, что также повышает шансы на поступление.

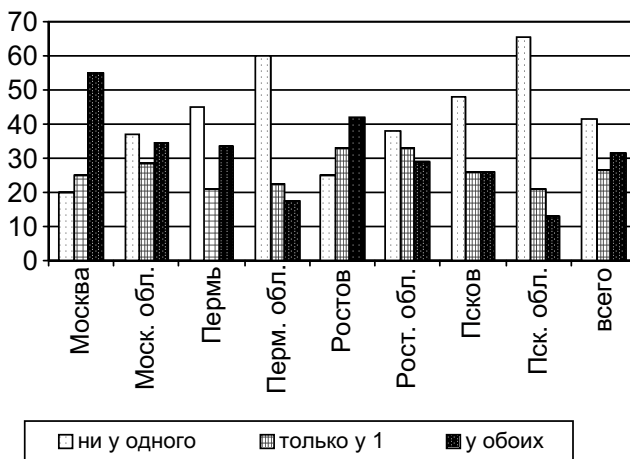


Рис.5. Наличие высшего образования у родителей выпускников школ, в % к числу ответивших

школьный эффект). При этом способом вычисления остаточной компоненты между школами оценивается “случайный” эффект.

Полученные результаты свидетельствуют о достаточной высокой зависимости школьных достижений учеников от характеристик школы. Тем самым доказываемость важность повышения качества обучения в школе и политики, направленной на повышение эффективности школ.

Основные характеристики школ, включенные в многоуровневые модели:

- тип школы: выделяется по принципу публичная или католическая — в одной из работ, по степени селекции при наборе учеников – в другой);
- средние характеристики успеваемости по школе;
- средние характеристики социальной принадлежности семей учеников по школе;
- наличие в классе меньшинств (раса и т.д.);
- размер школы;
- средняя оценка учениками интереса преподавателей к обучению;
- оценки школьниками внимания и взаимодействия с учителями вне школьных занятий;
- индексы оценок школьной дисциплины;
- средние оценки уровня безопасности в школе;
- средние оценки справедливости оценок;
- средние оценки времени, затрачиваемого на домашние задания;
- средние оценки учащимися недостатка учебной литературы;
- среднее количество “продвинутых” математических курсов, предлагаемых школой, и количество таких курсов на одного ученика.

Основные результаты говорят о том, что в католических школах учащиеся более однородны, так как более однородны предлагаемые программы. Позитивное влияние размера школы скорее объясняется широкими возможностями выбора, чем собственно количеством учащихся. Влияние школьного окружения недостаточно сильно. А влияние внимания школьного персонала, напротив, очевидно позитивно для результатов учащихся.

4.3.3. Культурный капитал

Можно предположить, что культурный капитал родителей (понимая под культурным капиталом культурные практики, а не объем образования, как это сделано в работах П. Бурдьё¹¹) должен находить свое выражение в способах поведения детей в этом же пространстве – например, в досуговых практиках, объеме и направленности чтения, языке и пр. Сложность заключается в измерении этих практик и установлении их взаимосвязей с культурным капиталом родителей, который также было затруднительно исследовать в рамках настоящей работы.

Можно отметить наличие некоторых различий в досуговых практиках у юношей и девушек, хотя основные занятия – общение с друзьями, прогулки и прослушивание музыки – не имеют гендерной специфики. Среди “мальчишеских” занятий можно отметить спорт, хобби, компьютерные игры, среди “девичьих” – помощь по хозяйству, чтение, театры и дискотеки. Достаточно много времени у школьников занимает подготовка к поступлению в вуз.

Таблица 6.

Распределение ответов на вопрос о количестве книг в домашней библиотеке, в %

	Наличие высшего образования у родителей			
	Ни у одного	Только у одного	У обоих	Всего по выборке
Менее 100 книг	32,0	14,1	4,0	18,2
100—250 книг	36,1	27,4	19,8	28,5
250—500 книг	18,9	30,4	34,4	26,9
500—1000 книг	9,2	19,3	23,5	16,5
Более 1000 книг	3,7	8,9	18,3	9,8

Таблица 7.

Доля семей, имеющих дома книги разных видов, в %

	Наличие высшего образования у родителей			
	Ни у одного	Только у одного	У обоих	Всего по выборке
Художественная литература	98,4	99,5	99,8	99,1
Книги, альбомы по искусству	44,5	68,3	81,1	62,5
Энциклопедии, справочники	80,3	92,1	96,9	88,7
Книги по истории, философии	53,3	74,0	82,7	68,2
Научная литература	45,6	64,1	75,9	60,2
Книги на иностранных языках	27,0	40,8	53,4	39,1

¹¹ Bourdieu (1979).

Очевидна высокая взаимосвязь образованности родителей с объемом домашней библиотеки. Таким образом, образовательный капитал родителей через материально-культурную составляющую (книги) получает возможность трансформироваться в человеческий капитал детей (см. табл. 6, 7).

4.3.4. Состав семьи

Три четверти семей опрошенных нами школьников состоят из 3—4 человек. В средней семье в выборке 3,75 человек; региональные и поселенческие колебания незначительны. Данные о составе семей школьников представлены в табл. 8.

Больше всего неполных семей (без отца) в Москве 28%, меньше всего – в Перми (20%). В Москве же меньше всего семей с несколькими детьми (47%), больше всего – в Перми (68%).

Таблица 8.

Состав лиц, проживающих вместе со школьником (исключая соседей в коммунальной квартире)

	% семей
Мать	96,4
Отец	75,3
Мачеха, отчим	7
Бабушка, дедушка	18
Братья, сестры	60,8
Другие родственники	4,4
Другие лица – не родственники	1,1

4.4. Поступление в Вуз – намерения и реальные шансы

Намерения относительно поступления. Подавляющее большинство выпускников собирались поступать в высшие учебные заведения – почти 85% по оценкам как самих школьников, так и их родителей. Около 13% собирались получать среднее специальное образование, менее 1% — работать, чуть более 1% затруднились с ответом. Ни один человек (!) не ответил, что собирается служить в армии. Доля тех, кто не собирался идти в вузы в этом году, была наименьшей в Москве – 5,2%, тогда как в остальных регионах она составляла в среднем 18% (табл. 9).

В то же время для части выпускников поступление в вуз является “отложенным” решением: вообще не собирались получать высшее образование только 5,2%, т.е. примерно каждый десятый планировал поступать в вуз через некоторое время, возможно, по-

уровня образования; неравенство в доступе к образованию падало на протяжении нынешнего столетия; существуют значительные различия между бывшими социалистическими и капиталистическими странами.

Большинство эмпирических работ, оценивающих спрос на образование, его зависимость от различных факторов, анализируют состояние уже после перехода на следующий образовательный уровень, т.е. остаются неисследованными те слои, которые хотели, но по каким-либо причинам не попали на следующий уровень. Более того, используя биографические данные об индивидах, эти исследования заменяют анализ принятия решения анализом его результата. Это не позволяет отделить неравенство в доступе от спроса на образование.

Работа Дара (2000) является исключением из этого правила. Он задает вопрос о мотивах получения высшего образования, опрашивая студентов израильских вузов. В своем исследовании он выделяет шесть групп мотивов и находит, что их относительная важность не отличается между социальными группами, в то время как интенсивность мотиваций различается от группы к группе.

С конца 1980-х г. работы, посвященные неравенству в образовании, активно используют многоуровневую (иерархическую линейную) модель для анализа воздействия институциональных факторов (характеристик школы и обучения в школе) на успеваемость учеников и, соответственно, на их возможности продолжать образование после окончания средней школы⁴⁰. При этом, например, в работе В. Ли и А. Брик (1989) в качестве зависимой переменной используется показатель математических способностей, а в статье И. Крефт (1993) – формальные результаты выпускного экзамена.

Особенность используемой модели состоит в том, что в ней отдельно оцениваются эффекты “разных уровней” (отсюда название – “многоуровневая модель”). Первый уровень – характеристики ученика, второй – школы (класса) и т.д. В вышеуказанных работах наивысшим уровнем является уровень школы, и используется двухуровневая модель. Метод позволяет считать средние показатели учеников зависящими от характеристик школы, тем самым более точно оценивается воздействие характеристик ученика (внутришкольный эффект) и школы (меж-

⁴⁰ Lee, Bryk (1989); Krefit (1993).

Выбору конкретного вуза посвящено гораздо меньше эмпирических исследований, чем выбору, продолжать ли образование. В числе основных факторов, влияющих на выбор вуза, исследованы следующие:

- 1) социально-экономический статус семьи – чем выше, тем лучший вуз выбирается, и скорее государственный, чем частный (в США);
- 2) способности и успеваемость – также приводят к выбору более хорошего вуза;
- 3) этническая принадлежность и раса – темнокожие поступают в вузы более низкого уровня;
- 4) место жительства семьи (в городе или в сельской местности) оказывает слабое влияние, но расстояние до вуза может быть значимым;
- 5) поддержка родителей приводит к выбору более хорошего вуза;
- 6) влияние одноклассников на выбор вуза не выявлено;
- 7) параметры вуза:
 - а) нефинансовые (академическая программа, репутация, качество, расположение, размер, социальная атмосфера);
 - б) финансовые (издержки на обучение прямые и альтернативные, финансовая помощь).

Не было исследовано влияние на выбор вуза образования родителей и качества школы.

В целом ряде эмпирических исследований³⁹ анализировалась вероятность перехода на следующий образовательный уровень в зависимости от семейных и социальных факторов: от уровня образования родителей, культурного уровня семьи, профессии родителей и пр. (Роберт и Букоди, 2000 — для Венгрии, Де Грааф, 1988 — для Германии, Де Грааф, 1986 — для Нидерландов). Результаты подобных исследований суммированы в нескольких межстрановых исследованиях (Шавит и Блосфельд, 1993; Рийкен и Ганзебум, 2000).

Основным методом этих исследований выступало тестирование регрессионных зависимостей вероятности оказаться на данном уровне образования от семейных и других характеристик учащегося. Общие выводы следующие: социальное происхождение оказывает все меньшее влияние по мере повышения

³⁹ Dar (2000); De Graaf (1986); De Graaf (1988); McIntosh (1998); Rijken and Ganzeboom (2000); Robert and Bukodi (2000); Shavit and Blossfeld (1993).

лучив опыт работы и дополнительную подготовку. Конечно, не обязательно, что эти планы будут реализованы, но такие высокие установки на получение высшего образования свидетельствуют о его высоком престиже в настоящее время, после некоторого снижения спроса на образование в начале 1990-х гг. Специализация школы заметно влияет на планы учеников: если из обычных школ планируют идти в вузы 74,4%, то из специализированных — 94,7%, а из школ, где специализация есть только у класса — 86,3%. Все ученики частных школ планировали поступать в вузы.

Таблица 9.

Доля собирающихся поступать в вузы после окончания школы и доля планирующих получать высшее образование в будущем, если не поступают в этом году (в скобках), в %

	Московский регион	Пермский регион	Ростовский регион	Псковский регион	Всего
Областной центр	94,8 (98,8)	88,1 (93,5)	86,1 (97,0)	82,6 (98,0)	88,0 (96,8)
Другие города области	87,9 (96,3)	82,1 (96,2)	80,0 (91,6)	70,3 (87,3)	80,8 (93,1)
Всего	90,8 (97,3)	84,9 (94,9)	82,8 (94,1)	76,1 (92,4)	84,1 (94,8)

Можно выделить четыре основные причины, по которым школьники вообще не собираются получать высшее образование (табл. 10). Это недостаток средств для оплаты обучения в вузе, сложность вступительных экзаменов и связанные с этим причины – отсутствие необходимых социальных связей и недостаточность денег для оплаты подготовки к поступлению. Неужность высшего образования отмечают в среднем всего 15% тех, кто не планирует его получать. Остальные причины носят характер препятствий, которые мешают получить высшее образование, – т.е. при более высокой доступности поступления доля собирающихся в вузы была бы еще выше.

В приоритетности этих причин по регионам существуют определенные различия, хотя их анализ затрудняется малой численностью тех, кто не собирается учиться в вузах. Кроме того, в значительной степени контингент непоступающих проживает вне областных центров Тем не менее можно заметить, что для Московского и Пермского регионов первостепенную важность имеет сложность экзаменов, для Псковского региона

– недостаток средств, в то время как в Ростовском регионе высока ориентация на использование блага, а его отсутствие воспринимается как причина невозможности поступления.

Из тех, кто не собирался поступать в вуз в год окончания школы (таких оказалось 243 чел. из 1520), 71,6% учились в обычной школе, 13,2% — в специализированной, 15,2% — в обычной школе, но в специализированном классе. 88,5% этих выпускников собирались поступать в средние специальные учебные заведения, т.е. продолжать свое образование, и еще 4,6% затруднились с ответом. Еще 36% собирались учиться на каких-либо курсах; треть затруднились ответить на этот вопрос. Работать планировали лишь 26%, и то большинство — через какое-то время после окончания школы. Планировавшие пойти работать в основном оценивали свои шансы на получение работы как средние и выше среднего и собирались заняться поисками места после окончания школы (43%), хотя 15% уже подобрали себе работу на момент опроса.

Таблица 10.

**Причины отказа от получения высшего образования
(% респондентов, указавших соответствующую причину)**

	регионы				Всего
	Московский	Пермский	Ростовский	Псковский	
Мне не нужно высшее образование	25,0	5,9	19,0	15,4	15,8
Вступительные экзамены слишком сложные	58,3	64,7	42,9	50,0	52,6
Нет средств для подготовки к поступлению в вуз	25,0	23,5	33,3	38,5	31,6
Нет желания учиться	16,7	5,9	14,3	3,8	9,2
Необходимо зарабатывать на жизнь	25,0	11,8	19,0	7,7	14,5
В моем городе нет вуза	0	11,8	9,5	15,4	10,5
Недостаточно высокий уровень преподавания в школе	0	23,5	9,5	11,5	11,8
Недостаточно средств, чтобы жить в другом городе	0	11,8	0	50,0	19,7
Не устраивает уровень вузов в моем городе	8,3	0	0	0	1,3
Нет связей, необходимых для поступления	50,0	41,2	47,6	26,9	39,5
Нет средств на взятку для поступления	16,7	23,5	14,3	11,5	15,8
Нет средств для оплаты обучения в вузе	41,7	58,8	42,9	65,4	53,9
Другое	0	0	0	0	0
Количество респондентов	12	17	21	26	76

объемов семейного капитала, умений и способностей учащегося, характеристик школы (в том числе в многоуровневой модели).

Маркетинговые модели изучают сам процесс принятия решений, в том числе под влиянием факторов информации, времени на поиск и т.д. Процесс принятия решений включает три этапа:

- 1) выбор уровня образования (продолжать ли учиться);
- 2) поиск информации о различных альтернативах;
- 3) сравнение вариантов и выбор.

На этапе поиска информации очень важно обеспечить равенство доступа к информации о вузах (условия, экзамены и пр.). Одна из возможных дискриминирующих позиций — это отсутствие информации (у соответствующих групп), особенно о вузах других регионов. Этот этап наименее исследован, мало изучено влияние информации на процесс принятия решений.

Выполненные исследования принятия решений о выборе уровня образования позволяют сделать следующие выводы о том, какие параметры влияют на принятие решения о поступлении в вуз:

- 1) Социально-экономический статус семьи позитивно влияет на решение продолжать обучение.
- 2) Успешность и способности учащегося влияют положительно.
- 3) Раса и этническая принадлежность оказывают влияние на выбор: выходцы из Кавказа и из Азии более склонны продолжать образование, африканцы и латиноамериканцы — менее.
- 4) Пол оказывает незначительное влияние на выбор.
- 5) Уровень образования родителей оказывает позитивное влияние.
- 6) Уровень урбанизации имеет дифференцированный эффект.
- 7) Поддержка и одобрение родителей имеют позитивный эффект.
- 8) Поддержка и одобрение одноклассников, друзей имеют положительный эффект.
- 9) Поддержка и одобрение учителей влияют позитивно.
- 10) Образовательные и карьерные планы положительно влияют на решение.
- 11) Качество образования в школе и специализация оказывают позитивный эффект.
- 12) Рынок труда и отдача от высшего образования влияют положительно.

Наиболее сильное влияние оказывают факторы 2, 5, 7, 10, 11.

их родители. Отчасти это уменьшает отдачу от диплома – ребенок занимает ту же позицию, что родители, а учился больше. Это рождает понятие инфляции (обесценивания) образования. При этом наблюдается рост спроса на образование. Со временем во Франции образовательное неравенство уменьшается. Но доступ к диплому бакалавра вырос, а его отдача уменьшилась. Сохраняется разная отдача от диплома в зависимости от социального происхождения.

Исследования принятия решений о выборе уровня образования

Большое число выполненных исследований было сконцентрировано на анализе образовательного выбора. Обзор этих исследований содержится в работе Д. Хосслера, Дж. Бракстона, Г. Куперсмута (1993)³⁸. Рассматриваемые в исследованиях ситуации выбора можно разделить на два типа:

- 1) выбор уровня образования или выбор: продолжение образования либо работа (армия);
- 2) выбор конкретного образовательного учреждения.

Предложенные для объяснения этих ситуаций модели делятся в зависимости от используемого подхода на следующие классы:

- социологические;
- экономические;
- маркетинговые;
- комбинированные.

В качестве основных параметров экономических моделей, влияющих на выбор уровня образования и конкретного образовательного учреждения, используются:

- ожидаемые издержки;
- ожидаемые доходы после окончания вуза;
- семейные характеристики и ресурсы (образование родителей, доход, дети в семье, занятия качеством образования);
- характеристики доступных вузов;
- издержки на образование в конкретных вузах;
- наличие общежития;
- учебные программы и др.

В социологических моделях учитывается влияние ожиданий и намерений, ценностей, мотивов, социального происхождения,

³⁸ Hossler, Braxton, Coopersmoth (1993).

Регрессионная модель неравенства намерений. Подавляющее большинство выпускников ориентируются на вузы собственного города или областного центра (особенно при отсутствии вуза в городе проживания). Можно отметить также тенденцию к поступлению в вузы соседнего областного центра, если он расположен ближе, чем свой, и туда легче поступить. Наибольшее число собирающихся поступать в чужом городе – в Псковской области, где меньше всего высших учебных заведений и спрос явно превышает предложение (основной регион “миграции” отсюда абитуриентов – это Санкт-Петербург).

Нами была оценена регрессионная модель зависимости намерений поступать в вуз от объемов семейного капитала и персональных характеристик школьника. Зависимая переменная – собирается ли школьник поступать в вуз сразу после окончания школы. Построенная модель представлена в таблице 11.

Таблица 11.

Регрессионная модель зависимости вероятности намерения поступать в вуз от индивидуальных и семейных характеристик (probit, robust) Зависимая переменная – намерение поступать в вуз (да=1, нет =0)

	Coef.	Std. Err.	P> z
Успеваемость (по 6-балльной шкале)	.506 (**)	.0544	0.000
Количество часов в неделю, затрачиваемое на домашние задания	.0123(*)	.0055	0.027
Пол (0=мужской, 1=женский)	-.4315 (**)	.1134	0.000
Наличие в семье матери (мачехи)	.3261	.2802	0.245
Наличие в семье отца (отчима)	.4839 (**)	.1466	0.001
Индекс разнообразия домашней библиотеки	.1267 (**)	.0374	0.001
Редко читает научно-популярные книги (база = не читает)	.1208	.116	0.298
Часто читает научно-популярные книги (база = не читает)	.4868 (**)	.1580	0.002
У матери есть высшее образование	.1970	.1207	0.103
У отца есть высшее образование	.3191 (**)	.1220	0.009
Мать работает	-.1822	.1314	0.166
Отец работает	-.3111 (*)	.1444	0.031
Дома есть компьютер	.3609 (*)	.1428	0.012

продолжение таблицы 11

	Coef.	Std. Err.	P> z
Логарифм душевого дохода семьи	.2433 (**)	.065	0.000
Города Московской области (база – Москва)	-.3284	.2702	0.224
Пермь	.0127	.2877	0.965
Города Пермской области	-.3198	.2730	0.241
Ростов	-.5796 (*)	.2618	0.027
Города Ростовской области	-.3690	.2606	0.157
Псков	-.3874	.2759	0.160
Города Псковской области	-.6744 (*)	.2754	0.014
Есть специализация у школы (база – нет специализации ни у класса, ни у школы)	.544 (**)	.1465	0.000
Есть специализация у класса	.4402 (**)	.1518	0.004
Статус школы (гимназия, лицей =1, обычная школа = 0)	.4356 (*)	.1763	0.013
Количество уроков иностранного языка в неделю	.0866 (*)	.0427	0.043
У школы есть договор с вузом	-.2916 (*)	.1254	0.020
Константа	-3.552 (**)	.6166	0.000
Количество наблюдений	1466		
Log likelihood	-416.64		
Pseudo R2	0.3543		

*Во всех регрессиях * - 1% значимость, ** - 5% значимость. Все дихотомические переменные в регрессиях здесь и далее закодированы следующим образом: «да» — 1, «нет» — 0. Все категориальные переменные-детерминанты регрессий (такие, как частота чтения, регион, должность, специализация класса или школы и т.д.) здесь и далее перекодированы в дихотомические. За базу принимается одна из категорий, коэффициенты при каждой дихотомической переменной показывают ее влияние на зависимую переменную по сравнению с базовой.*

Подтвердилось влияние основных факторов объемов семейного капитала на намерение детей продолжить обучение. Это личные характеристики (пол, успеваемость, затраты на уроки, частота чтения), человеческий капитал родителей (наличие высшего образования и работы у отца), состав семьи (наличие в семье отца), благосостояние (доход, компьютер), культурный капитал (разнообразие библиотеки), институциональные факторы и человеческий капитал детей (характеристики школы, региона).

Отсутствует предполагавшееся влияние социального капитала (общение с родителями, количество братьев и сестер) и здо-

Что можно предпринять для уменьшения неравенства? Выводы таковы, что педагогические реформы могут иметь только небольшое влияние.

Главными причинами неравенства выступают два фактора. Первый – институциональный — состоит в том, что образовательная система за пределами общего направления должна предоставлять ученикам выбор. Второй фактор – психологический — означает, что выбор обычно находится под влиянием социального происхождения.

Система общего образования не может быть единой (т.е. почти одинаковой для всех) до слишком большого возраста учащихся. Требуется дифференциация, дающая возможность каждому найти что-то по своему вкусу и способностям. Так как эта общая система лишь в небольшой степени уменьшает неравенство, продолжение ее на длительный период обучения будет приводить к неудовлетворенности и чувству, что образование не отвечает запросам.

Какие существуют пути ограничения влияния социального происхождения на неравенство в образовании? Во-первых, выбор некоторых направлений должен быть менее детерминирующим по отношению к будущему (например, какой иностранный язык учить и пр.). Можно попробовать уменьшить фатальность выбора некоторых направлений. Во-вторых, уменьшить издержки, в частности, ввести стипендии. Но это тоже дает ограниченный результат. В-третьих, можно усилить зависимость образовательной карьеры от результатов учебы – это наиболее эффективный путь. Нужна некоторая реорганизация школы, связанная с усилением направленности на учебу и контроль знаний.

В последние годы³⁷ произошли сильные изменения в социальной структуре, что повлекло изменение вероятности для детей попасть в тот же социальный слой, к которому принадлежат их родители. На социальный статус влияет диплом, а на диплом – социальное происхождение. Социальный статус родителей часто сохраняется у детей.

Многие дети из более низких социальных групп хотят повысить социальный статус. При этом детям из семей с более высокими позициями, чтобы остаться на том же уровне, приходится учиться больше (иначе их вытеснят те, кто идет снизу). Кто не хочет переместиться вниз, должен учиться больше, чем

³⁷ Forse (2001).

Решение продолжать либо прекращать обучение принимается школьником для каждой ступени образования. Для каждого уровня и каждой социальной группы существует определенная вероятность продолжать образование. Чтобы получить общую вероятность, необходимо перемножить все такие вероятности. При этом оказывается, что если на каждом отдельно взятом уровне различия между социальными группами не слишком велики, то при множественном выборе эта разница, а, следовательно, и неравенство самоотбора приобретает экспоненциальный характер.

Пересчет этой вероятности для двух случаев – во-первых, если принять, что различия в успеваемости между детьми из высших и низших социальных слоев нет (но есть разница в издержках), и, во-вторых, если принять, что нет различия в издержках, но есть разница в успеваемости, — показал, что главные различия заключаются в оценках издержек, выгод и рисков, а не в успеваемости.

Исследование 1987 г. показало³⁵, что в момент выбора для полного среднего образования – продолжать ли обучение – максимально влияние социального происхождения и минимально – успеваемости. Но для хорошо успевающих социальное происхождение почти не важно, для плохо успевающих – очень важно. К моменту этого выбора (за 7 лет обучения в школе) постепенно формируется это неравенство в успехах, связанное с социальным происхождением.

Такое неравенство есть во всех странах, но велики различия в уровне этого неравенства. В Женеве, например, неравенство слабее, чем во Франции³⁶ (в 2 раза по вероятности продолжать учебу). Как это объяснить? Первая мысль – дифференциация между низшими и высшими слоями больше во Франции, чем в Швейцарии, тогда меньше должна быть и разница в успеваемости. Но этого нет. При одинаковом уровне успеваемости социальное происхождение гораздо меньше влияет на намерения продолжать учебу в Швейцарии, чем во Франции. В Швейцарии сильнее влияние успеваемости. Исследования показали, что в Швейцарии в то время почти не важны были издержки и риски. Наблюдался парадокс: в Швейцарии система была несвободной, но равной, и семья почти не несла ответственность за выбор, во Франции – выбор делился между обществом и семьей.

³⁵ Boudon, Bulle, Cherkaoui (2001).

³⁶ Boudon, Bulle, Cherkaoui (2001).

ровья ребенка. Не подтвердилось влияние на намерение поступления в вуз следующих переменных (включались в регрессионные уравнения, но имели незначимые коэффициенты): ориентации на миграцию, оценка уровня преподавания в школе, оценка уровня способностей (полученная методом факторного анализа), использование компьютера и владение компьютерными программами, оценки здоровья (пропущенные занятия, наличие хронических болезней), возможность быть призванным в армию, количество братьев и сестер, наличие своей комнаты, поездки за рубеж, помощь родителей с учебой, уроками, интерес родителей к отметкам, интенсивность проведения досуга с родителями, должностной уровень родителей, количество комнат в квартире, количество книг в домашней библиотеке, наличие компьютерных классов в школе, платность обучения в школе. Переменная “частная или государственная школа” имеет абсолютную предсказательную силу – из частных школ все ученики собираются в вуз.

Данные исследования показали, что собираются получить высшее образование почти все выпускники школ (учитывая планы на будущее). Это свидетельствует о том, что высшее образование стало разделяемой всеми ценностью, очевиден спрос на специалистов с высшим образованием, т.е. оно работает как сигнал на рынке труда. Кроме того, есть отдача от инвестиций в высшее образование, поэтому есть спрос на него. Неравенство в области притязаний на образование невелико.

Реальное поступление в вузы. По оценкам родителей, наиболее высокие шансы поступления в вуз в Москве, почти такие же – в Московской области и в Ростове. Это регионы, наиболее обеспеченные местами в высших учебных заведениях. Самые низкие шансы – в Псковской области, где всего 3 вуза.

Количество школьников, фактически сдававших экзамены в вузы, существенно ниже, чем тех, кто намеревался это сделать, – по всей выборке поступали в вузы 77,6% респондентов. Из тех, кто собирался продолжить обучение, подавляющее большинство действительно были абитуриентами. Однако почти четверть тех, кто планировал продолжить учебу не в вузе, а в среднем специальном учебном заведении, также пробовали свои шансы получить высшее образование. Число тех, кто сразу собирался работать или не определился с выбором, было слишком мало (всего 33 человека), однако и среди них каждый третий сдавал экзамены в вуз (табл. 12).

Таблица 12.

**Соотношение намерений и реальной попытки
поступить в вуз**

	Поступали ли в вуз, в %		Всего человек	всего в %
	Нет	Да		
Поступать в вуз	12,6	87,4	1266	84,2
Поступать в училище, техникум, колледж	76,1	23,9	205	13,6
Начать работать	44,4	55,6	9	0,6
Другое	100,0		4	0,3
Не знаю	70,0	30,0	20	1,3
Всего	22,4	77,6	1504	100,0

Но, конечно, шансы тех, кто собирался поступать в институт и, скорее всего, готовился к поступлению, были значительно выше: если среди собиравшихся и реально поступавших стали студентами 91,8%, то среди “спонтанно” поступавших – чуть меньше 70%. Хотя надо отметить, что и эта доля очень велика: большинство не готовившихся в течение года все же имели возможность успешно сдать экзамены! Всего же стали студентами 90,6 % абитуриентов.

Среди всех респондентов (как поступавших, так и нет) доля реально поступивших в высшие учебные заведения существенно ниже, чем доля собиравшихся продолжать учебу (70% по всей выборке). Региональные различия достаточно существенны – если в Москве поступили 85% школьников, то в Псковской области – только половина (табл. 13). Прослеживается положительная зависимость от уровня дохода семьи, за исключением самой высокодоходной группы (рис. 6).

Влияние факторов семейного капитала на реальные шансы поступить в вуз. Реальные шансы поступить в вуз складываются из двух составляющих:

1. Самоотбор – фактическое принятие решения поступать или не поступать в вуз, т.е. сдавать ли экзамены (вероятность принять решение “поступать”).
2. Отбор, производимый вузом по результатам экзаменов (вероятность “провалиться”).

В 1970 г. во Франции было проведено специальное обследование школьников при переходе от начального образования к среднему (дети 11 лет). Были получены следующие результаты³⁴.

- 1) Уровень успеваемости зависит от происхождения – дети рабочих учатся хуже, дети специалистов – лучше. Но эти различия меньше, чем дифференциация семей. Здесь кажется очевидным влияние познавательного и культурного уровня семьи.
- 2) У школьников, имеющих одинаково высокий уровень успеваемости, почти нет разницы в намерениях продолжать учебу в зависимости от социального происхождения, все они хотели продолжать учебу. У школьников со средней успеваемостью разница в намерениях продолжать обучение оказалась очень велика: среди детей рабочих таких гораздо меньше (57%), чем среди детей высших кадров (99%). Контраст еще сильнее среди плохо успевающих.

В отношении долгосрочных ориентаций на образование разница по происхождению прослеживается и для хорошо успевающих, но она усиливается с падением успеваемости. Кажется, что здесь влияние познавательного и культурного уровня семьи нейтрализовано. Как объяснить разницу? Первое возможное объяснение связано с риском учебы на следующем уровне образования и издержками. Для семей более низкого социального уровня издержки выше, но высокая успеваемость снижает риск – отсюда больше вероятность, что они захотят продолжать обучение детей. Это экономическое объяснение. Социологическое объяснение использует понятие референтных групп. Для молодых референтная группа – это семья, то есть тот статус, которого они хотят достичь, по крайней мере не ниже, чем статус родителей, поэтому даже плохо успевающие дети из семей высокого социального статуса хотят продолжать образование.

Можно сделать вывод, что разное социальное происхождение дает преимущества (недостатки) в культурно-познавательном уровне, и оно же дает разную оценку выгодам, издержкам и рискам обучения.

- 3) Чем ниже положение на социальной лестнице, тем самоотбор (отказ от образования) гораздо больше зависит от успеваемости. Чем старше школьник, тем меньше зависимость успеваемости от социального происхождения.

³⁴ Boudon (1973).

Третий этап: начало исследований способов улучшения работы школ. Предложены критерии, какую школу можно считать результативной:

- 1) сильное руководство и уважение к лидеру;
- 2) широкий спектр обучения;
- 3) безопасная и организованная школа;
- 4) высокая нацеленность на результат;
- 5) регулярное тестирование результатов школьников и программ.

Четвертый этап: введение факторов контекста и методологические продвижения.

На этом этапе исследования стали включать не только школы для низших социальных классов, а все школы и их результативность. Особое внимание уделяется контексту деятельности школ. Разработана и применяется новая методология – использование многоуровневых моделей для разделения оценки эффекта индивида и школы.

Исследования причин неравенства в получении образования

Анализом источников неравенства в образовании и способов его преодоления начали заниматься с 1950-х гг., и тогда же были выявлены основные причины неравенства. Одной из главных причин оказалась разная ценность образования в разных социальных группах. Она больше наверху и внизу социальной лестницы (из-за того, что образование, диплом выступают как одна из детерминант социального статуса).

Важное значение придается культуре – в семьях высокого социального статуса она важна, отсюда успехи детей в школе. В некоторых семьях другой язык мешает успехам.

Экономисты считают, что прямые и косвенные издержки на обучение зависят от социального уровня и возрастают по мере спуска по социальной лестнице. Также учитывается разная ожидаемая отдача от образования для разных социальных уровней.

Демографы объясняют неравенство структурой семьи.

Можно видеть, что в перечне причин неравенства в образовании часто идеология смешана с наукой. Задача в том, чтобы определить сравнительную значимость разных причин: познавательных преимуществ, полученных в семье, разницы в отношении к образованию, в оценке издержек и выгод.

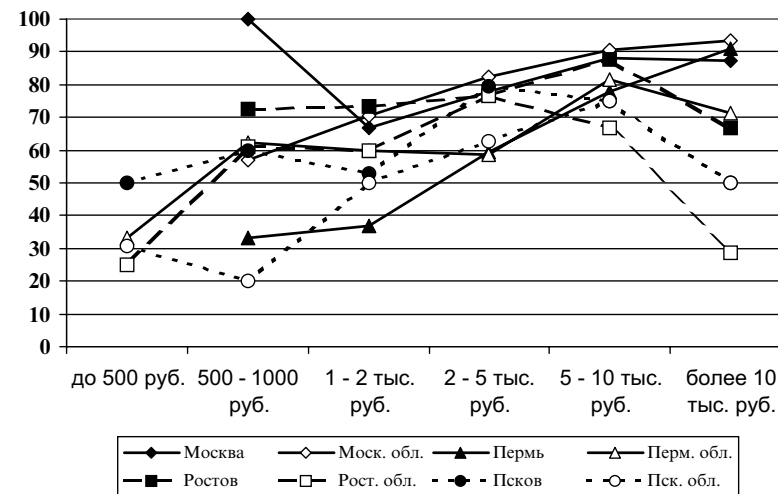


Рис. 6. Доля поступивших в вузы школьников (в %) в зависимости от среднедушевого дохода семьи в месяц в разных регионах

Таблица 13.

Доля поступивших в вузы после окончания школы, в %

		Регионы				Всего
		Москов-ский	Перм-ский	Ростов-ский	Псков-ский	
Областной центр	Поступили	85,03	64,5	76,88	69,8	74,27
	Собирались	94,8	88,1	86,1	82,6	88,0
Другие города области	Поступили	81,93	64,67	64,29	51,52	66,91
	Собирались	87,9	82,1	80,0	70,3	80,8
Всего	Поступили	83,21	64,59	70,02	60,19	70,25
	Собирались	90,8	84,9	82,8	76,1	84,1

Шансы на каждой из этих ступеней складываются под влиянием разных факторов, что подтверждают данные о попарной сопряженности (см. приложение).

Аналогично модели намерения поступать были оценены 3 модели реальных шансов поступить в вуз со следующими зависимыми переменными (см. табл. 14):

Модель 1: поступал в вуз =1, не поступал =0, по всей выборке.

Модель 2: поступил в вуз =1, не поступил =0, по совокупности тех, кто сдавал вступительные экзамены в вуз.

Модель 3: поступил в вуз =1, не поступил =0, по всей выборке (т.е. независимо от того, поступал выпускник или нет).

На этапе реального поступления растет влияние характеристик класса и школы на вероятность поступить. В некоторых школах поступают практически все выпускники (90% и более), тогда как в других школах – всего 30—50% выпускников. Очевидно, что требуется отдельная модель зависимости доли поступления выпускников в вуз от параметров школы (как объект должна выступать школа, а не ученик).

В то же время очевидно, что некоторые параметры, “работающие” на этапе намерений, не значимы при оценке реальных шансов. Важность сохраняют душевой доход семьи и наличие компьютера (как еще одна характеристика благосостояния и интеллектуального развития), успеваемость и уровень гуманитарных способностей. Важно, чтобы в семье был отец, а вот наличие высшего образования значимо только у матери школьника.

Наличие некоторых различий между тремя моделями свидетельствует, что разные факторы оказывают разное влияние на принятие решения о поступлении и на реальные шансы поступить тех, кто пытался это сделать.

Таблица 14.

Регрессионная модель зависимости вероятности фактического поступления в вуз от индивидуальных и семейных характеристик (probit, robust).

Зависимые переменные: пробовал поступать в вуз = 1, факт поступления в вуз =1 (для тех, кто поступал и для всех в совокупности)

	Поступал/ не посту- пал	Поступил/ не посту- пил среди поступав- ших	Поступил/ не посту- пил для всех
Успеваемость (по 6-балльной шкале)	.2324 (**)	.153 (*)	.2158 (**)
Фактор гуманит. способностей	-.0515	-.0655	-.0839 (*)
Фактор математ. способностей	-.0211	.0946	.0291
Количество часов в неделю, затрачиваемое на дом. задания	.0027	.0121 (*)	.0067
Пол (0=мужской, 1=женский)	-.1913	-.192	-.2202 (*)
Наличие в семье матери (мачехи)	.1287	.1127	.0705
Наличие в семье отца (отчима)	.4138 (**)	.3644 (*)	.4540 (**)

В отличие от большинства новых исследований ранние исследования в этом направлении не включали переменные, действительно влияющие на успехи, – социально-психологический климат, систему обучения и т.д., поэтому школьные переменные оказались недооцененными. В оценках моделей этого периода часто мешала мультиколлинеарность между переменными семьи и школы.

Следует отметить, что в 1982 г. Дж Коулмен³² с группой коллег опубликовал результаты другого исследования — сравнения школ государственных, частных и принадлежащих общественным организациям. Здесь, напротив, было выявлено значимое влияние типа школы на успеваемость учащихся (учитываемую по результатам стандартизованных тестов): в частных школах она была значительно выше, чем в государственных.

Второй этап: использование в моделях переменных “процесса” и “дополнительного выхода (дополнительного результата)”.

Начало было положено исследованием городских школ с учащимися с низким социальным происхождением. Выяснилось влияние таких факторов, как лидерство, нацеленность на успехи, хорошая атмосфера, тщательная оценка достижений учеников, на их успеваемость. Развитие шло в направлении поиска новых факторов и более хороших измерителей школьных достижений. Оказалось возможным установить влияние трех составляющих: эффекта самого ученика, школы и учителя. Такие параметры, как количество учителей на 10 учеников, их образование, заработная плата, чаще всего не влияют на результативность, так же, как и финансовые и другие ресурсы школы. Значимое влияние имеют качество образования учителей, их ожидания от детей, контроль знаний.

Были выделены четыре характеристики школьного климата:

- чувство у учеников строгости контроля знаний;
- нацеленность учеников на академические знания;
- ожидания учителей;
- направленность школы на академичность.

Были разработаны³³ 14 шкал, измеряющих школьный климат, показана мультиколлинеарность между школьным климатом и семейным бэкграундом.

³² Coleman et all (1982).

³³ Brookover (1979).

Все это обусловило интенсивное развитие в последнее время исследований результативности школы³⁰. Среди этих исследований можно выделить три направления:

1. Анализ эффекта школ (School Effects Research) с использованием многоуровневых моделей входа-выхода.

2. Анализ на конкретных примерах — кейс-стади (Effective school research) – в школах и классах, использующий количественные и качественные методы.

3. Изучение возможностей улучшения деятельности школ (School Improvement Research).

Можно выделить несколько этапов исследований результативности школы в США.

Первый этап: применение простых моделей входа-выхода. Так, широко известным стало исследование Дж. Коулмена, по результатам которого в 1966 г. он подготовил публикацию “Равенство образовательных возможностей” (Equality of Educational Opportunity), вошедшую в историю как “Доклад Коулмена” (Coleman Report)³¹. Эмпирической базой ему послужило социологическое обследование 600 тыс. учащихся, 60 тыс. учителей в более чем 4 тыс. школ США. Обследование было посвящено четырем основным вопросам: 1) масштабности расовой сегрегации в государственных школах, 2) различиям условий в самих школах, 3) успеваемости и достижениям в учебе учащихся государственных школ, 4) влиянию условий школы на успехи учащихся в учебе. Дж. Коулмен пришел к выводу, что разница в успехах учащихся объясняется не школой, а социальным происхождением и социальным контекстом. Различия в школьных условиях, как правило, имеют слабое влияние на академическую успеваемость, зато воздействие различий в семейном происхождении и окружении ровесников сильное. Причем многие различия, которые, казалось, были атрибутами школы, на самом деле более успешно объяснялись разной социальной средой школьников. Правда, в качестве характеристик школьных условий использовались такие показатели, как количество книг в библиотеках школ и т.п. Вывод о том, что такие показатели мало влияют на школьные успехи, не столь неожидан. Тем не менее некоторая часть дисперсии объяснялась школьными факторами. Дальнейшие исследования это подтвердили.

³⁰ Teddlie and Reynolds (2000).

³¹ Coleman, Campbell, Hobson and other (1966).

продолжение таблицы 14

	Поступал/ не поступал	Поступил/ не поступил среди поступивших	Поступил/ не поступил для всех
Количество братьев и сестер	-.0836	-.1243	-.119
Наличие своей комнаты у школьника	-.1483	-.2505 (*)	-.2359 (**)
Индекс разнообразия домашней библиотеки	.0724 (*)	-.0197	.0412
Логарифм расходов на подготовку в вуз	.0966 (**)	.0303	.0808 (**)
Количество человек в семье	-.1597 (**)	.0383	-.1109 (*)
У матери есть высшее образование	.2165 (*)	.2078	.2291 (*)
У отца есть высшее образование	-.0005	.1855	.080
Мать работает	.1138	-.2648	-.0123
Отец работает	-.0811	-.2251	-.1410
Дома есть компьютер	.2620 (*)	.157	.263 (*)
Логарифм душевого дохода семьи	.1387 (*)	.2038 (*)	.160 (*)
Города Московской области (база – Москва)	.0841	.1640	.2543
Пермь	-.2707	-.5111 (*)	-.4740 (*)
Города Пермской области	-.1791	-.037	-.0280
Ростов	-.4284	.3371	-.1115
Города Ростовской области	-.2938	.62 (*)	.0676
Псков	-.3519	.6812 (*)	.0931
Города Псковской области	-.6124 (*)	.3618	-.2442
Есть специализация у школы (база – нет специализации ни у класса, ни у школы)	.6834 (**)	.1859	.5615 (**)
Есть специализация у класса	.3195 (*)	.6099 (**)	.4848 (**)
Доля девушек в классе	-.6814 (*)	-1.755 (**)	-1.231 (**)
Количество уроков иностранного языка в неделю	.1862 (**)	.0632	.123 (**)
У школы есть договор с вузом	-.2996 (**)	.1675	-.1361
Константа	-1.364	-.6013	-1.478 (*)
Количество наблюдений	1429	1112	1429
Log likelihood	-534.21935	-281.47679	-630.903
Pseudo R2	0.2971	0.2007	0.2739

На основании построенных регрессионных моделей можно сделать следующие заключения:

1. Наибольшее влияние на реальные шансы поступить в вуз оказывают уровень школы, расходы на подготовку, успеваемость – то есть инвестиции в человеческий капитал ребенка.
2. Незначимы индикаторы “культурного” и “социального” капитала: общение с родителями, поездки за рубеж, связи в вузе, возможность дать взятку. Разнообразие домашней библиотеки влияет на принятие решения о поступлении, но не влияет на сам факт поступления.
3. Отбор происходит в большей степени на стадии поступать/не поступать; здесь влияют материальные факторы, образование родителей, наличие домашней библиотеки, характеристики школы, успеваемость. На вероятность поступить в вуз тех, кто сдавал экзамены, влияет большее количество факторов, в частности, не влияют расходы на подготовку к поступлению, но влияет доход семьи.
4. Более высокие шансы на поступление в вуз у детей из полных семей, менее вероятно, что будут поступать в вузы дети из больших семей, хотя на шансы поступления тех, кто сдает экзамены, это не влияет. Не важно также общее количество детей в семье.
5. Как и ожидалось, важное значение имеет материальный капитал семьи – уровень дохода, наличие компьютера, сумма расходов на подготовку.
6. Человеческий капитал родителей имеет неоднозначное влияние – на этапе намерений важнее высшее образование отца, а на этапе поступления – матери.
7. Региональные характеристики менее важны, чем ожидалось, хотя закономерно, что меньше всего делают попытки поступить выпускники самого бедного по количеству вузов региона – Псковской области.

4.5. Выбор Высшего учебного заведения

Наиболее частые причины, по которым происходит выбор конкретного вуза, состоят в том, что этот вуз дает хорошую профессию, является престижным, после его окончания легко найти работу. Наблюдается регионализация высшего образования – большинство поступают в своем регионе, жители области – тоже поступают чаще в своем городе, чем в областном центре.

рольная переменная в моделях — способности детей) следующие факторы:

1. Прямое неравенство – наличие дискриминации по полу, расе, религии и т.д. при приеме в учебное заведение.
2. Экономическое неравенство – прежде всего различия в доходах.
3. Демографические факторы (количество детей в семье, полнота семьи), раса, пол.
4. Человеческий капитал – образование родителей.
5. Социальное происхождение – социальные позиции (обычно должность) родителей.
6. Культурный капитал (дифференциация культур, несоответствие культуры семьи и культуры школы).
7. Здоровье детей.
8. Качество школьного образования (параметры школы).
9. Региональные факторы (удаленность, сельская местность и пр.).
10. Намерения продолжать обучение.

Среди других направлений эмпирических исследований можно выделить:

- оценку качества и престижности вузов и факультетов (профессий) – для понимания, в какой плоскости существует неравенство;
- сравнение системы образования с ситуацией на рынке труда (зарботная плата и занятость по профессиям и регионам).

Чрезвычайно важным результатом проведенных эмпирических исследований является вывод о том, что неравенство в сфере образования начинается не в момент поступления в вуз, а со школы. Это ставит вопрос о необходимости усиления роли школы в выравнивании социального, культурного, экономического неравного положения детей. Правда, в работах Коулмена и Дженкса²⁹ был сделан вывод, что и сама школа не рождает дифференциации, а неравенство возникает еще до поступления в школу. Однако сейчас общепризнанной является концепция, что школа влияет на развитие детей и дает им некоторую “добавленную стоимость”, поэтому нужно улучшать все школы в принципе и, в частности, делать школы более эффективными в передаче знаний ученикам.

²⁹ Coleman, Campbell, Hobson and other (1966). Jencks C.H. et al. (1972) Inequality. Basic Books, 1972.

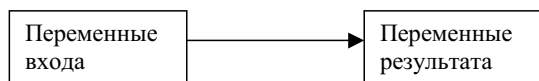


Рис. 2. Логическая схема первого этапа эмпирических исследований неравенства в получении образования.

2. Добавление в модель оценки действия процесса, т.е. обучения в учебном заведении (школе).

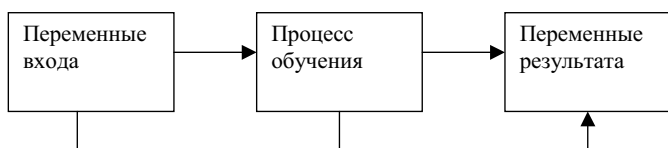


Рис. 3. Логическая схема второго этапа эмпирических исследований неравенства в получении образования.

3. Включение в модель оценки качества обучения и предлагаемых меры по повышению качества обучения в учебном заведении.

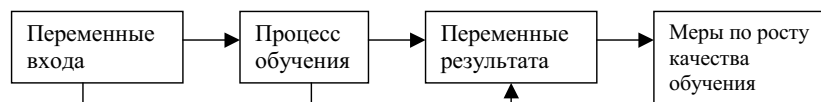


Рис. 4. Логическая схема третьего этапа эмпирических исследований неравенства в получении образования.

4. Исследование и учет контекста и его влияния на остальные переменные.

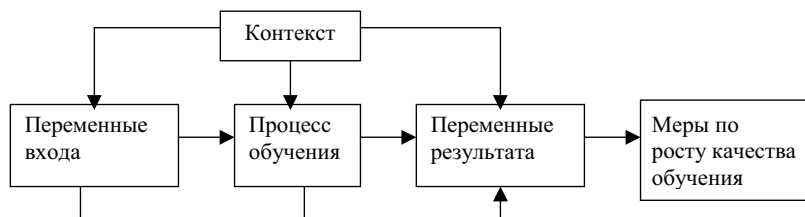


Рис. 5. Логическая схема четвертого этапа эмпирических исследований неравенства в получении образования.

В целом в разных эмпирических исследованиях рассматривается очень близкий набор факторов, влияющих на неравенство. Чаще всего используется метод оценки регрессионных моделей, в качестве зависимой переменной принимается достигнутый уровень образования, а в качестве детерминант (конт-

Чаще уезжают из тех регионов, где меньше выбор вузов (особенно из Псковского — в Санкт-Петербург, в меньшей степени из Пермского). При удаленности от центра своей области распространена ориентация на соседний областной центр (например, Рязань для жителей Коломны). Детерминированность социальной инфраструктурой очень высока, очевидное неравенство существует в обеспеченности региона вузами. Среди школьников из самого низкодоходного региона и хуже всего обеспеченного вузами, Псковского, больше других распространена образовательная миграция, что приводит к дополнительным издержкам (поездка на экзамены, затем проживание). Кроме того, доступность снижается из-за удаленности подготовительных курсов.

По количеству основных вузов можно выделить два типа поселений – моноструктурные и полиструктурные. Города второго типа – Москва и Ростов, в которых много вузов и большой разброс численности по поступлению. К первому типу близки Псков и Пермь, а также районные центры (мало вузов, большинство студентов поступают в 2–3 вуза).

Регрессионная модель зависимости образовательной миграции (поступление в вуз в своем регионе или в другом) показывает, что в своем регионе чаще поступают в вуз жители Московского и Ростовского регионов, имеющих самую высокую в нашей выборке обеспеченность вузами, а также жители областных центров (табл. 15, модель 1). Наиболее “мобильный” регион – Псковский, хуже всего обеспеченный вузами. Остаются учиться недалеко от дома скорее юноши, чем девушки, школьники из семей, где мать не работает, и из тех классов, где высока доля девушек. Чаще уезжают те, кто больше тратил времени на домашние задания, из специализированных классов, школ, имеющих доступ в Интернет, и из семей с более высоким доходом.

Наименьшую объясняющую силу имеет модель выбора вуза по форме собственности – государственного или негосударственного (табл. 15, модель 2). Наиболее ориентированными на государственные вузы оказались жители Пермской области, независимо от типа поселения. В частные вузы несколько чаще поступают девушки, школьники из семей, где отец работает. Специализация класса или школы, размер доходов семьи, человеческий капитал родителей и социальный капитал семьи влияния на выбор не оказывают.

Таблица 15.

Регрессионная модель зависимости выбора вуза, в который поступил респондент, от индивидуальных и семейных характеристик (probit, robust)

	Модель 1	Модель 2
Пермский регион (база – Московский регион)	-1.280**	1.147**
Ростовский регион	-0.580	0.050
Псковский регион	-2.312**	0.112
Место жительства — не областной центр	-0.977**	0.296
Время на подготовку к школьным занятиям	-0.0152*	0.011
Время на подготовку к поступлению		0.031
Пол (мужской = 0, женский = 1)	0.328*	-0.941*
Был ли школьник за границей в пределах СНГ		0.408*
Могут призвать в армию		-0.530
Мать работает	-0.941**	
Отец работает	0.319	-0.774*
Дома есть компьютер		-0.456*
Душевой доход семьи (логарифм)	-0.073*	-0.114
Есть специализация у школы (база – нет спец-ции)		0.420
Есть специализация у класса	-0.894**	0.245
В школе есть доступ в Интернет	-0.752**	
Доля девушек в классе	1.562**	
Сумма оплаты за обучение в школе (логарифм)	0.086	
Константа	5.469**	2.807*
Число наблюдений	942	673
Pseudo R2	0.3298	0.1851
<p><i>Модель 1. Зависимая переменная: регион вуза совпадает с регионом проживания = 1, = 0 – в противном случае.</i></p> <p><i>Модель 2. Зависимая переменная: тип вуза (государственный вуз = 1, негосударственный = 0).</i></p>		

Для анализа качества выбранного образования все вузы были разделены на три типа: университеты (включая технические), академии и институты. Безусловно, в последнее время многие вузы повысили свой статус без какого-либо увеличения своего престижа, на наш взгляд, тем не менее формальный статус вуза можно использовать как индикатор престижности.

Нами была рассчитана мультиномиальная регрессионная модель зависимости типа вуза от различных характеристик (см. табл.

неравенства и факторов, влияющих на неравенство. Одним из наиболее распространенных методов является построение показателей, характеризующих долю выходцев из тех или иных социальных групп среди, например, студентов. Предлагается также сравнивать эти доли с фактическим распределением населения по этим социальным группам. Важным инструментом также выступают перекрестные таблицы распределений, показывающие, например, взаимозависимость социального происхождения ребенка и его успеваемости, а также трехмерные таблицы – например, зависимость намерения продолжать учебу от успеваемости при фиксации социального происхождения. Это дискриминантный анализ (таблицы условных распределений вероятностей). Однако такие таблицы позволяют анализировать связь только между двумя (тремя) признаками - например, доступом в вуз и социальным происхождением.

Регрессионные модели дают возможность оценки многофакторного влияния на доступность образования. При этом в качестве зависимой переменной выступает один из показателей, характеризующих доступность образования (например, факт или намерение поступить в вуз, успеваемость и пр.), а в качестве детерминант – различные социально-демографические характеристики семьи и школы, в зависимости от принятой концепции.

Новым шагом в развитии таких моделей стали многоуровневые модели, позволяющие отдельно оценить влияние на зависимую переменную индивидуальных параметров ученика и его семьи и факторов, связанных со школой, или, в случае более двух уровней, региональных факторов и т.п.

3. Зарубежные эмпирические исследования неравенства в получении образования

Проблематика доступности образования и неравенства в его получении является предметом многочисленных эмпирических исследований во многих странах мира. И в развитии этих исследований можно уже выделить определенные этапы.

1. Оценка степени влияния переменных на входе (социальное положение, образование родителей и пр.) на результирующие переменные (школьные успехи, вероятность поступить в вуз и т.д.).

продолжение таблицы 4

	Наличие показателей в разрезе				
	Пол	Возраст	Соц-эк. статус	Этнич. язык	Регион
Доступ к образованию и обучению					
Доля представленности на различных уровнях образования	x	X	x	X	
Ожидаемая продолжительность образования (в годах)	x	X	x	X	X
Доступ к дошкольному образованию	x	X	x	X	X
Доступ к высшему образованию	x	X	x	X	x
Школьное и образовательное окружение					
Время обучения на уровне начальной и средней школы					x
Зарплата преподавателей всех уровней	x				
Группировки учащихся по умениям на уровне среднего образования	x	X	x	x	
Уровень дифференциации по школам и типам программ	x	X	x	X	
Участие родителей в школьной активности по уровням образования			X		
Отдача от образования					
Нормы отдачи от разных уровней образования	x	X	x	x	X
Результаты школьных достижений					
Успехи учащихся по разным дисциплинам	x	X	x	X	x
Результаты на рынке труда					
Доли безработных по уровням образования	x	X	x	X	x
Зарботки по уровням образования	x	X	x	x	X
Уровни безработицы среди выпускников школ и вузов	x	X	x	x	X

Источник: Healy, Instance (2001). P. 206—207.

Методы моделирования неравенства в получении образования

В эмпирических исследованиях доступности образования используются несколько основных методов и моделей оценки

16). Хорошие отметки в школе свидетельствуют о том, что школьник вероятнее пойдет в университет или академию, чем в институт. Юноши скорее пойдут в институт, чем девушки, что может являться отражением опасения призыва в армию на мотивы получения высшего образования, так как в институт поступить проще. Школьники с богатой домашней библиотекой вероятнее поступят в университет, чем в академию, хотя этого нельзя сказать о возможности поступления в институт. Важным результатом является незначительность доходов семьи для выбора типа учебного заведения.

Таблица 16.

**Регрессионная модель зависимости типа вуза, в который поступил респондент, от индивидуальных и семейных характеристик (multinomial logit, robust).
Зависимая переменная — тип вуза***

	Академия	Институт
Успеваемость за прошлый год	0.040	-0.238 *
Готовился ли с репетитором к школьным занятиям	-0.709 **	-0.454
Пол (мужской = 0, женский = 1)	0.345	0.622 *
Расходы на подготовку к поступлению (логарифм)	-0.254	-0.331
Индекс разнообразия домашней библиотеки	-0.231 **	-0.136
Душевой доход семьи (логарифм)	0.253	0.157
Доля девушек в классе	-0.228	-1.908 *
Есть специализация у школы (база – нет специализации)	0.664 *	-0.106
Есть специализация у класса	0.617	0.427
Статус школы (обычная = 0, гимназия, лицей = 1)	-0.536	-0.383
Города Московской области (база – Москва)	0.220	-0.864
Пермь	-1.100 *	-2.386 **
Города Пермской области	-0.737	-3.138 **
Ростов	-0.372	-1.174 *
Города Ростовской области	0.201	-0.706
Псков	-0.103	0.773
Города Псковской области	1.534 **	1.106 *
Константа	-0.874	2.484
Число наблюдений (есть сведения о вузе)	681	
Pseudo R2	0.1233	

* За базовый тип вуза принят университет; коэффициенты модели показывают вероятность поступления в другой тип вуза по сравнению с Университетом

В то же время все три модели выбора типа вуза (по форме собственности, региону, статусу) имеют недостаточно высокую объясняющую силу. Необходимы дальнейшие исследования по построению качественной типологии вузов (отражающей конкурсы в вуз, престижность или качество образования) для более точной оценки доступности различных вузов, так как именно в области качества образования лежит сегодня основное неравенство.

4.6. Выбор факультета (специальности)¹²

По частоте поступления можно выделить четыре наиболее популярные специальности: экономика (23% поступивших респондентов), информатика и вычислительная техника (9,5%), техника и технология (8,9%), право (6,5%). Есть некоторые региональные различия, объясняемые скорее всего особенностями образовательной инфраструктуры региона, а также влиянием уровня дохода семьи (табл. 17).

Таблица 17.

Доля поступивших на различные специальности (факультеты) среди поступивших в вузы в разных доходных группах по регионам, в %

	Моск. регион		Пермск. регион		Ростов. регион		Псков. регион	
	Обл. центр	Города области	Обл. центр	Города области	Обл. центр	Города области	Обл. центр	Города области
Из тех, чей семейный доход ниже 5 тыс. руб. в месяц, поступили на специальности								
Экономические и юридические	28,9	34,8	20,0	29,9	34,4	40,3	33,7	44,6
Технические	23,7	33,7	16,0	22,1	21,9	25,0	27,7	20,3
Из тех, чей семейный доход выше 5 тыс. руб. в месяц, поступили на специальности								
Экономические и юридические	50,0	42,7	40,7	34,1	31,3	40,0	50,0	40,0
Технические	13,4	28,0	16,9	17,1	15,6	40,0	30,0	30,0

¹² Подробнее см.: Рощина, Другов (2002). www.hse.ru/science/preprint/default.html.

продолжение таблицы 2

Неравенство между индивидами	Неравенство между категориями	Индивиды ниже стандарта
4.2.2. Социальные последствия		
Влияние квалификации на позицию в социальной иерархии Влияние образования на вероятность попасть в тюрьму, продолжительность жизни, позиции на брачном рынке, навыки и пр.		
4.3. Коллективные последствия		
4.3.1. Являются ли неравенства в образовании благоприятными или неблагоприятными для ущемленных групп?		
Норма налоговой ставки на расходы на образование Неравенства в доходах между наиболее и наименее образованными до и после социальных трансфертов Неравенства относительно использования профессиональных услуг (юристов, врачей, учителей) по доходу, социальному классу и этнической принадлежности		
4.3.2. Институциональные последствия		
Доверие к образовательной системе, институтам, профессионалам; уровень недовольства институтами и их представителями Чувство принадлежности к сообществу благодаря образованию		

Источник: Meuret (2001). Рр. 155-159²⁷.

Таблица 3.

Основные показатели неравенства между различными социально-экономическими группами²⁸

	Наличие показателей в разрезе				
	Пол	Возраст	Соц-эк. статус	Этнич., язык	Регион
Социальный и экономический контекст взрослого населения					
Уровень образования взрослого населения	x	X	x	x	x
Участие в рабочей силе по уровням образования	x	X		x	X
Образовательные ресурсы и финансирование					
Доля расходов на образование в ВВП					X
Расходы на 1 учащегося по уровням образования					X
Учителя и другой персонал образовательных учреждений	x	X			X
Отношение учащихся к преподавателям по уровням образования					X

²⁷ Meuret (2001).

²⁸ Healy, Istance (2001).

Неравенство между индивидами	Неравенство между категориями	Индивиды ниже стандарта
2.2.2 Чувство справедливого обращения		
Насколько справедливы ваши учителя в выставлении оценок, наказаний и пр.?	Тот же вопрос, по социальным категориям В какой степени вы чувствуете, что в вашем классе (школе, вузе) преподаватели	Тот же вопрос по социальным категориям
3. Интернальные результаты		
3.1. Знания и навыки		
Различия между лучшими и худшими учащимися по разным предметам и возрастным группам	Влияние принадлежности к социальным группам на неравенство	Доля студентов, не обладающих минимальными навыками (чтение)
Неравенство в знаниях при выходе из школы	Эффективность и влияние социального происхождения на неравенство	Доля учащихся, покидающих школу до достижения минимального уровня
Средние достижения и неравенство		
3.2. Личное и социальное развитие		
Различия в культурных и моральных установках	Различия в культурных и моральных установках по социальным группам	Установки тех, кто рано покидает школу
3.3. Уровень образования (образовательная карьера)		
Неравенство в продолжительности обучения между теми, кто был на одинаковом уровне после 1—2 лет обучения	Влияние уровня образования родителей, доходов, социального и этнического происхождения на уровень полученного диплома	Доля учащихся, покидающих школу без какой-либо квалификации
4. Внешние результаты	Этнические неравенства в продолжительности обучения	
4.1. Социальная мобильность		
	Матрица переходов между доходными группами, или между группами по социальному престижу, или социальными и профессиональными группами	Социальная мобильность беднейших слоев
4.2. Индивидуальные последствия неравенства в образовании		
4.2.1. Экономические последствия		
Незанятость и занимаемые должности в зависимости от уровня образования		
Норма отдачи от предельного года образования		
Неравенство в доходах среди людей с одинаковым уровнем образования	Нормы отдачи от образования по социальным группам (пол, этнос, социальная группа)	Нормы отдачи от образования для наименее образованных

Для того, чтобы проследить одновременное влияние всех гипотетических факторов на выбор факультета, была протестирована модель мультиномиальной регрессии, в которой зависимой переменной выступала специализация факультета, на который поступил выпускник школы. Все факультеты были разделены на пять групп: 1) экономика и право, 2) прочие гуманитарные, 3) технические, 4) естественные и медицинские, 5) прочие. За базу взята первая категория – экономика и право. Значения коэффициентов регрессии по всем остальным категориям показывают влияние соответствующих факторов на вероятность поступления на эту специализацию по сравнению с экономикой и правом.

По сравнению с экономикой и правом чаще поступают на прочие гуманитарные факультеты те, кто: ориентируется на миграцию внутри России; лучше успевает в школе; не имеет математических способностей; предпочитает гуманитарные науки; часто читает художественную литературу; рассчитывает на помощь при поступлении; не имеет компьютера; не платит за обучение в школе. Реже поступают жители Псковской области.

Чаще поступают на технические специальности (по сравнению с экономикой и правом) те, для кого в профессиональных ориентациях важен пример родителей; кто предпочитает математику; много читает и имеет компьютер; учится в математических классах и школах; учится в государственной школе, но имеющей статус гимназии, лицея и т.д.; учится в школе, не имеющей соглашений с вузами и с меньшим количеством уроков иностранного языка; из семей с более низким доходом; у кого родители – не гуманитарии (мать) и не экономисты-юристы (отец); чаще юноши, чем девушки. Влияния регионального фактора нет. Чаще поступают на естественно-научные и медицинские специальности те, для кого менее важна карьера; предпочитающие математику гуманитарным наукам, но с меньшими способностями в математике, чем поступающие на экономику и право; меньше контактирующие со взрослыми; из семей с меньшими доходами; учащиеся государственных школ; школ с бесплатным школьным обучением. Реже – из Московской и Псковской областей.

На прочие специальности чаще поступают хуже успевающие; кому менее важна карьера; у кого мать – не экономист, а отец – не имеет естественно-научного образования; у кого нет компьютера; меньше комнат в квартире; из школ с языковым уклоном.

Таким образом, в профессиональном выборе довольно высоки факторы мотиваций и склонностей (способностей). Как и предполагалось, некоторое влияние оказывает профиль образования родителей, хотя это влияние меньше ожидаемого. Важна специализация класса и школы (особенно для тех, кто выбрал технические специальности), хотя, возможно, это также связано со склонностями, т.е. выбор школы осуществляется также в зависимости от способностей ребенка. Или, напротив, школа во многом формирует и развивает склонности и способности. Высока степень влияния дохода семьи – на гуманитарные специальности ориентируются семьи с высоким доходом, на технические – с более низким.

4.7. Спрос на платное образование

Около половины собирающихся поступать в вуз ориентируются только на бесплатное обучение (в Пермской области меньше – 41%). В среднем около 10% собирались поступать сразу на платное отделение (в Москве и Московской области – 14%, в Пермской и Пековской областях – 6 – 7%), остальные хотели поступать на бесплатное отделение, но в случае непоступления готовы платить. Таким образом, значительная часть семей будущих абитуриентов (по оценкам школьников) готовы финансировать получение высшего образования: более половины в Пермской области, чуть меньше половины в остальных регионах.

Родители будущих абитуриентов выражали готовность при тех или иных условиях (непоступление на бесплатное отделение, умеренная оплата за обучение, стабильность доходов се-

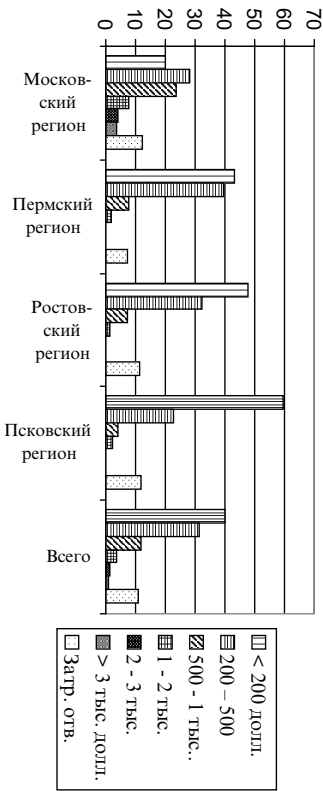


Рис. 7. Распределение ответов родителей на вопрос, какую плату за обучение в вузе за год (в долл.) они считают разумной, в %

продолжение таблицы 2

Неравенство между индивидами	Неравенство между категориями	Индивиды ниже стандарта
2. Процесс		
2.1. Полученный уровень образования		
2.1.1. Продолжительность обучения		
Неравенства в начальной, средней и высшей школе	Неравенства в продолжительности образования, по социальному происхождению или образованию родителей	Доля учащихся, покидающих систему образования помимо своего желания
2.1.2. Расходы на образование		
Доля расходов на высшее образование во всех расходах	Доля доходов, которая может быть потрачена на образование детей, по социальным группам Региональные различия в государственных расходах на образование	Доля государственных расходов на образование учеников с самым коротким периодом обучения
2.2. Качество полученного образования		
2.2.1. Неравенство в условиях обучения		
Имеют ли лучшие ученики лучших учителей? Доля вариации в знаниях, которая может быть объяснена начальным уровнем учащегося, качеством школы и их совместным влиянием	Разрыв между качеством школы и качеством учителей, по социальной или этнической принадлежности учащегося Доля вариации в знаниях, которая может быть объяснена социальным происхождением, качеством обучения и их совместным влиянием	Разница между качеством образования в среднем в системе и в школах (классах) со слабыми учениками
2.2.1.2. Сегрегация		
Сегрегация между учащимися по академическому уровню	Сегрегация между школами и классами по социальному происхождению	Доля слабейших и беднейших учеников, которые подверглись сегрегации
2.2.2. Неравенство в качестве жизни		
2.2.2.1. Неравенство в благосостоянии		
Неравенство учащихся в благосостоянии	Неравенство в благосостоянии по социальным группам	Разрыв в благосостоянии и недовольстве между средним уровнем и беднейшими и слабыми учащимися

Неравенство между индивидами	Неравенство между категориями	Индивиды ниже стандарта
1.1.1.2. Безопасность		
Неравенство относительно ожидаемой продолжительности жизни при удовлетворительном здоровье	Неравенства между большинством и меньшинствами, между социальными группами относительно доли безработных, заболеваемости и пр.	Процент взрослых с накопленными факторами риска (низкий доход, безработица, низкое образование и пр.)
1.1.2. Культурные ресурсы		
1.1.2.1. Образование		
Неравенство в образовательном уровне взрослых Неравенство в навыках (например, чтение)	Неравенства между большинством и меньшинствами, между социальными группами относительно уровня образования взрослых	Доля взрослых, не умеющих читать
1.1.2.2. Ожидания и нормы		
Неравные ожидания родителей относительно уровня образования детей	Неравные ожидания между социальными группами и меньшинствами	Разница между средним и низшим уровнями ожиданий
1.2. Политический контекст		
1.2.1. Критерии справедливости		
<p>Ответы на вопросы:</p> <p>Должны ли лучшие учащиеся получать лучшее образование? Должны ли все учащиеся иметь равные шансы на хорошее образование (для среднего и высшего образования)? Какой тип неравенства вас больше всего тревожит: лучшие учащиеся дольше всех учатся, имеют лучших преподавателей, самых богатых родителей, самых образованных родителей?</p>	<p>Как вы считаете, должно ли образование сокращать социальное, этническое и пр. неравенства и служить для социальной мобильности?</p>	<p>С каким мнением вы согласны:</p> <p>мы даем беднейшим учащимся самое хорошее образование;</p> <p>мы даем хорошее образование только тем из беднейших учащихся, кто прилагает больше стараний;</p> <p>мы даем всем ученикам одинаковое качество образования?</p>
1.2.2. Суждения о справедливости образовательной системы		
Считают ли учащиеся отметки, наказания и пр. несправедливыми (сравнение по успеваемости)?	Должна ли образовательная система прилагать больше (меньше) усилий для уменьшения неравенства (разница в ответах по социальным группам родителей и учеников)?	Достаточно ли заботится образовательная система о слабых учениках? Считают ли учащиеся отметки, наказания и пр. несправедливыми (сравнение по успеваемости среднего уровня и худших)?

меди) платить за образование детей: в среднем почти 70% (менее 60% только в Псковской области).

Однако разрыв в максимальной сумме за год, которую семья готова была бы заплатить за обучение ребенка в вузе, достаточно велик: от 100 долл. до 7 тыс.. В среднем (только среди тех, кто согласен платить) для Москвы и Московской области она составляет чуть больше 800 долл. за год, для Пермской области – почти 400 долл., Ростовской и Псковской областей – более 300 долл.. Такая дифференциация отражает, безусловно, разницу в доходах в этих регионах, но также и в некоторой степени уровень цен на обучение в вузах.

Таблица 18.

Регрессионные модели оплаты подготовки к поступлению и готовности оплачивать обучение в вузе

	Модель 1	Модель 2
Успеваемость	,3349 (***)	-,1388
Поступает на платное обучение при поступлении на бесплатное	,6766	
Только на бесплатное обучение	,7502 (*)	
Пол (женский=1, мужской=0)	,4170	,5388 (*)
Количество братьев и сестер	,0342	-,1435
Индекс разнообразия библиотeki	,2575 (***)	,0028
Школьник бывал за рубежом	,1134	,3873
Степень возможных связей в вузе при поступлении	-,0285	,2903
Семья согласится оплачивать обучение в вузе	,7038 (***)	
Логарифм расходов на подготовку		,0830 (*)
Количество человек в семье	-,1137	,2726 (*)
У матери есть высшее образование	,088	-,1811
У отца есть высшее образование	,6942 (**)	-,0444
Мать работает	,7739 (**)	-,0705
Отец работает	-,0640	-,246
Мать руководителю	-,2020	1,476 (*)
Отец руководителю	-,1836	,4470
Мать самозанятая	1,51 (**)	-,5708
Отец самозанятый	-,8772	1,72 (**)
Дома есть компьютер	,2669	,9270 (***)
Логарифм душевого дохода семьи	,2996	1,6 (***)
Специализация школы (база – нет спец-ции)	-,1,083 (***)	,2052
Специализация класса	-,0919	-,1284

продолжение таблицы 18

	Модель 1	Модель 2
Статус школы (обычная=0, гимназия, лицей =1)	,0071	-,7689 (**)
Наличие компьютерных классов в школе	,6909 (***)	,2531
Сумма оплаты за обучение в школе/100	-,0320 (***)	,0184 (*)
Количество уроков иностранного языка в неделю	,1674 (**)	-,135 (*)
У школы есть договор с вузом	-,0838	,5591 (*)
Города Московской области (база – Москва)	-1,593 (***)	1,506 (***)
Пермь	-1,205 (**)	1,330 (*)
Города Пермской области	-1,464 (***)	3,0 (***)
Ростов	-1,223 (**)	1,293 (**)
Города Ростовской области	-1,122 (**)	1,375 (**)
Псков	-1,185 (**)	2,248 (***)
Города Псковской области	-2,253 (***)	1,801 (***)
Константа	-2,449	-12,78 (***)
* - 10%, ** - 5%, *** - 1% значимость		
Модель 1. Зависимая переменная: логарифм суммы расходов на подготовку.		
Модель 2. Зависимая переменная: логарифм максимальной суммы, которую согласны платить за обучение в вузе.		

Кроме того, предлагалось оценить “разумную” цену за год обучения в вузе (самом предпочтительном для абитуриента). В среднем оценка составляет около 400 долл., что меньше экспертных оценок сегодняшней средней стоимости обучения (примерно 600 долл.). Разброс оценок по регионам представлен на рис. 7.

Оценка модели потенциальной суммы расходов на оплату образования (модель tobit, табл. 18). Очевидно влияние на возможность оплаты переменной дохода, а также наличия компьютера (здесь, видимо, как еще одно свидетельство материального благополучия) и уровня расходов на подготовку. На первый взгляд странно, что все региональные переменные по сравнению с Москвой имеют положительный знак, ведь в Москве готовность платить гораздо выше. Однако расчет средних показывает, что при очень низких уровнях дохода в Москве (хотя таких семей очень мало) люди вообще не готовы платить за высшее образование, а в регионах – готовы. Для более высоких доходов картина противоречива: в основном в Москве готовы платить больше.

Влияние характеристик школы слабозначимо, кроме статуса: за дальнейшее обучение выпускников гимназий и лицеев родители готовы платить меньше.

1. Она должна отражать мнения жителей и основания, формирующие эти мнения. Мнения жителей о неравенстве всегда смещены и не отражают истинного неравенства, но их необходимо учитывать для отслеживания динамики и оценки степени напряженности в обществе и качества жизни.
2. Индикаторы должны отражать не только неравенство в результатах образовательного процесса (знания, карьера и пр.), но и неравенство в самом процессе образования и образовательных учреждениях.
3. Индикаторы должны быть признаваемы в разных системах существующего права, но не быть вписанными только в одну частную систему права.
4. Система индикаторов должна позволить оценивать следующие виды неравенства: неравенство между группами, неравенство между индивидами и долю индивидов, находящихся ниже стандарта.
5. Система индикаторов должна оценивать не только неравенство и несправедливость самой образовательной системы, но и то неравенство, что возникает до нее и влияет на процесс обучения.
6. Система индикаторов должна отражать не только неравенство системы образования, но и ее влияние на социальное неравенство в обществе.

Примеры соответствующих систем индикаторов представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2.

Основные индикаторы неравенства системы образования

Неравенство между индивидами	Неравенство между категориями	Индивиды ниже стандарта
1. Контекст		
1.1. Социальный и культурный контекст		
1.1.1. Неравенство в социальных ресурсах		
1.1.1.1. Доходы		
Дисперсия доходов среди домохозяйств (напр., коэффициент Джини)	Неравенство в доходах между социальными и этническими группами Неравенство в заработной плате за одну и ту же работу между мужчинами и женщинами и т.д.	% домохозяйств с детьми ниже прожиточного минимума Разрыв между 10% беднейших и медианным доходом

Существует ли рынок образовательных услуг, то есть возможность для потребителя выбирать то, что он хочет? В области высшего образования такие возможности действительно есть, и существует рынок образовательных услуг. Среднее образование часто не предоставляет людям возможности выбора (как, например, во Франции). Исследования во Франции показали, что ведут себя как действительно потребители на рынке услуг (осуществляют выбор и меняют производителя услуг) только очень ограниченное число семей дипломированного среднего класса, с высокой долей семей преподавателей. Эти семьи отличаются тем, что для них образование – цель первостепенной важности; кроме того, они имеют материальные ресурсы для действий на рынке, а также знания образовательной системы и рынка.

Предоставление людям возможности выбора образовательных услуг порождает интересный парадокс. Люди хотя выбирать то, что им нравится. Это неизбежно ведет к появлению неравных по качеству услуг образовательных учреждений и неравенству доступа к этим учреждениям. И когда в системе образования появляются элитные учреждения, в которые трудно попасть, и доступные, но невысококотируемые учреждения, люди становятся недовольными.

2. Методы измерения и анализа неравенства в получении образования

Исследование проблематики доступности образования закономерно порождает вопрос о возможностях измерения неравенства в доступе к образованию. Для анализа динамики неравенства в получении образования применительно к одной стране, а также для межстрановых сопоставлений в качестве индикаторов неравенства часто используются показатели долей социальных слоев на данном уровне образования в сравнении с долями этих социальных слоев во всей совокупности (какова пропорция ущемленных групп, представленных на данном уровне, по сравнению с другими уровнями или с другими группами). Так как в западных странах практически достигнут уровень среднего образования для всех, индикатором неравенства остается доступ к высшему образованию.

Вместе с тем этих показателей недостаточно. Необходимо иметь систему индикаторов уровня справедливости (равенства) в получении образования²⁶. Эта система индикаторов должна отвечать следующим требованиям:

²⁶ Meuret (2001).

4.8. Оплата подготовки к поступлению в вуз

Не секрет, что помимо официальных каналов оплаты немалое распространение имеет и неформальная плата за поступление или, попросту говоря, взятка. Использовать этот метод при поступлении в вуз считают приемлемым 26% школьников и 17% родителей (затрудились ответить соответственно 31% и 17%). И хотя полагают, что этот способ придется использовать, меньше респондентов (11% родителей и 8% детей и около 30% затруднившихся с ответом), это свидетельствует о том, что по крайней мере каждый десятый абитуриент потенциально также заплатит за свое обучение, только эти деньги пойдут не на оплату труда преподавателей и развитие вуза. Реже всего считают, что придется давать взятку, в Москве и Московской области (5,8%), чаще всего – в Ростовской области (13%).

Родителям задавался вопрос: “Если бы Вам предложили неофициально заплатить за поступление ребенка в вуз, на какую максимальную сумму Вы бы согласились?”. На такое завуалированное предложение о даче взятки отказом ответили менее половины родителей. И хотя деньги, которые могли бы быть заплачены, достаточно невелики – во всех регионах, кроме Москвы, большинство готово отдать не более 200 долларов, – тем не менее суммарно они представляют собой дополнительный спрос на платное (или частично платное) образование. Разброс оценок представлен на рис. 8.

Существует еще один способ облегчить поступление в вуз: использование знакомств и связей, или, как часто говорили рань-

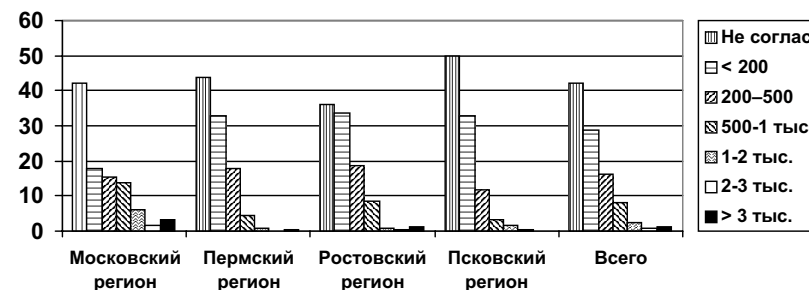


Рис. 8. Распределение ответов родителей на вопрос, какую сумму (в долл.) они согласились бы неофициально заплатить за поступление ребенка в вуз, в %

ше, “блата”. Этот способ нередко бывает сопряжен с дачей взятки (надо знать, кому) и обычно означает “контроль” за сдачей экзаменов “нужным” абитуриентом со стороны кого-либо из членов приемной комиссии и, по возможности, повышение оценки в случае неудачной сдачи экзамена. В среднем 58% школьников и 48% родителей считают приемлемым использовать “блат” (и еще 17,6% и 21,4% соответственно затруднились с ответом).

Оптимизм школьников в оценке того, может ли семья рассчитывать на связи, знакомства при поступлении, достаточно высок: 38% считают, что смогут рассчитывать на некоторую помощь, и 6% — что эта помощь может быть значительной. Для родителей соответствующие доли составляют 19% и 2,5%, (особенно высоки возможности связей в Ростовском регионе: на них могут рассчитывать почти треть семей абитуриентов). Возможность помощи, конечно, не означает, что абитуриент будет ее активно использовать; зачастую связи родителей выступают в роли страховки на случай неудачной сдачи приемных экзаменов. Однако по регионам доля тех, кто собирается использовать этот метод, на 2—4% процентных пункта меньше соответствующих оценок наличия такой возможности. Чаще всего собираются прибегнуть к помощи знакомств в Ростовском регионе (25,3% родителей), реже — в Московском и Пермском (около 16%), и меньше всего в Псковском (10,2%). Последнее неудивительно, так как немалая часть абитуриентов Пскова собираются поступать за пределами родной области, а завести нужные контакты в чужом городе значительно труднее.

Но, конечно, самый распространенный и узаконенный способ оплатить поступление — подготовка к поступлению, то есть занятия по экзаменационным предметам на курсах или с частным преподавателем. С одной стороны, такие занятия, конечно, повышают знания будущих абитуриентов, то есть представляют собой реальные вложения в их интеллектуальный капитал, с другой — иногда выступают как скрытая форма взятки, если курсы или репетитор — из того вуза, куда собирается поступать выпускник. Такая практика также повышает дискриминацию в отношении иногородних студентов, не имеющих возможности заниматься с преподавателями данного вуза.

Занимаются на курсах или берут уроки у репетиторов, а часто и то, и другое, около 70% будущих абитуриентов (в Московском и Пермском регионах несколько больше, в Ростовском и особенно Псковском — меньше). Чаще всего посещают курсы

При этом под равным доступом к образованию понимается доступ, адаптированный к индивидуальным потребностям. Разумеется, не предполагается всем предлагать одно и то же одинаковое образование.

Принцип равенства возможностей в образовании состоит в том, чтобы дать каждому, независимо от происхождения, возможность достичь позиции, больше всего отвечающей его потенциалу.

Но поскольку общество иерархично и мы хотим получить на выходе из школы адаптированных к обществу людей, то и в школе воспроизводится иерархическая структура общества. Отрицая это, мы отрицаем принцип социальной дифференциации.

Доступность образования как потребительской услуги

Обратимся теперь к рассмотрению проблематики доступности образования с экономической точки зрения. Здесь для анализа привлекаются понятия потребителей и производителей образовательных услуг, потребительского спроса и т.п. В рамках этого направления исследований внимания заслуживает прежде всего концепция “образовательного консьюмеризма”²⁵.

Согласно этой концепции спрос потребителей (индивидов и их родителей) в сфере образования существует на знания, на профессиональные навыки, на сертификат и т.д. В течение долгого времени вплоть до начала XX в. среди многих социальных групп не было спроса на образовательные услуги, предоставляющие знания и профессиональные навыки. Школьное образование не было нужно для большинства профессий, и не являлось условием доступа на профессиональный рынок труда. В настоящее время спрос на образование предъявляется всеми социальными группами. Диплом об определенном уровне образования — недостаточный фактор для нахождения места работы, но необходимый. Таким образом, возрастает спрос на школу, образование.

Но спрос формируется не только на краткосрочное профессиональное образование, как это было бы можно ожидать, исходя только из обоснований рынка труда. В целом образование рассматривается как возможность восходящей социальной мобильности. Люди из низших слоев надеются, что благодаря образованию их дети будут иметь более хорошую работу (лучше оплата, менее трудная, менее грязная и т.д.). Хотя изменения в социальной структуре зависят не только от образования, но и от структуры предлагаемых рабочих мест.

²⁵ Hirschhorn (2001).

и социально-экономического равенства (шансов) с требованием, что неравенство должно существовать только в том случае, если оно служит на пользу наиболее ущемленным. Экономические и политические свободы имеют разные поля: политика требует равенства, экономика – продуктивного неравенства. По Дж. Роузу, между двумя принципами – равной свободы и дифференциации – находится принцип равенства возможностей, когда каждый в начале своей карьеры должен иметь одинаковые с другими людьми шансы, равный доступ к социальным позициям и одинаковые возможности в образовании. То есть все должны иметь равенство на старте, а потом идут разными дорогами.

Понимание равенства в получении образования

Можно выделить следующие основные подходы к пониманию равенства в получении образования²³:

1. *Равенство возможностей обучения*: имеют ли все индивиды равные возможности прогресса до определенного уровня образования?
2. *Равенство условий или средств обучения*: имеют ли все индивиды равные условия получения образования? Получают ли дети из неблагоприятных групп тот же или более высокий уровень подготовки, чем дети из благоприятных групп (материальная оснащенность, учебный план, учебники и пр.).
3. *Равенство результатов или школьных достижений*: имеют ли все учащиеся, с точки зрения независимой экспертизы, необходимые знания и умения? Имеется ли зависимость знаний и умений от социального происхождения учеников?
4. *Равенство возможностей использования образовательных результатов*: после выхода из образовательной системы имеют ли все индивиды равные шансы использовать эти знания и занять соответствующее место в социальной системе (на рынке труда)?

Или иначе формулируя, можно рассматривать следующие возможные понимания равенства²⁴:

- равенство прав на доступ к образованию;
- равенство доступа;
- равенство результатов;
- равенство возможностей (шансов).

²³ Demeuse., Crahay, Monseur (2001).

²⁴ Simon., Solaux (2000).

– более половины занимающихся, около трети проходят подготовку у частных преподавателей индивидуально, примерно десятая часть – в группе у репетитора. Это объяснимо – курсы дешевле (бывают и бесплатными), а эффективность работы в группе у преподавателя по сравнению с курсами не так уж велика. Чаще всего индивидуально занимаются математикой, русским и литературой, а также иностранным языком, который наименее годится для занятий на курсах.

Наиболее высоки расходы на подготовку к поступлению в Московском регионе, наименее – в Псковском. Во всех регионах, кроме Московского, у более половины семей расходы на эти цели в месяц не превышают 500 руб., и только в Москве чаще всего приходится платить от 500 до 1000 руб. (рис. 9).

Эти региональные различия очевидны в регрессионной зависимости (tobit-модель, см. табл. 18) – все регионы платят намного меньше, чем Москва. А ведь в Москве скорее всего выше уровень школьной подготовки. Но, видимо, и конкурс в московские вузы не сравнить с другими городами. Интересно, что в оцененной модели сумма расходов на подготовку не зависит от дохода семьи, но зато “работают” показатели человеческого капитала как детей, так и родителей. Высшее образование отца и занятость матери, разнообразие домашней библиотеки повышают уровень расходов. Больше платят также за тех детей, которые лучше учатся (видимо, оценивая их шансы высоко, а вот для плохо успевающих такие занятия – не компенсируют низкие шансы). Сумма расходов не зависит от возможностей блага, но и ориентация только на бесплатное обучение, и согласие на оплату обучения в вузе повышают расходы на подготовку. Вли-

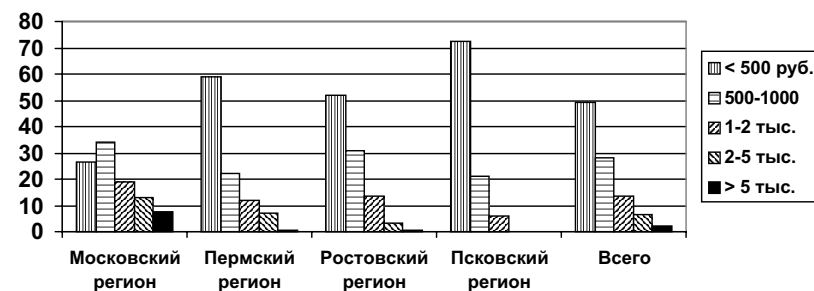


Рис.9. Распределение ответов на вопрос о размере оплаты (в рублях) в месяц за подготовку к поступлению, в % от числа занимающихся

яние параметров школы противоречиво – сумма оплаты за школьные занятия имеет отрицательное влияние (видимо, давая неплохую подготовку), так же, как и наличие специализации у школы. А вот наличие компьютерных классов и количество уроков иностранного языка хотя и являются свидетельством более качественного школьного образования, влияют на размер затрат положительно.

4.9. Взгляды родителей и детей на неравенство

Большинство (47% как детей, так и родителей) считают, что у семьи должен быть выбор между платным и бесплатным образованием. Треть детей и 41% родителей считают, что высшее образование должно быть только бесплатным, и всего около 1% и тех, и других – что оно должно быть только платным. Примерно 11% взрослых и детей выступают за совместное финансирование образования государством и семьей.

Ощущение неравенства доступа к высшему образованию при- сущее очень многим: 90% родителей считают, что это неравенство существует, и только 2% — что его нет (остальные затруднились с ответом). Региональные различия здесь несущественны.

Главный путь снижения неравенства, который видят роди- тели, – это борьба со взятками и блатом (71% родителей). Вто- рой по важности путь (53% ответов) – повышение качества об- разования в школе. Каждый четвертый поддерживает объединение выпускных экзаменов в школе и вступительных экзаменов в вуз. Примерно треть выступает за увеличение сти- пендий, и столько же – за ликвидацию платного высшего обра- зования вообще. Наименее популярная мера – увеличение при- ема в вузы, что дополнительно свидетельствует о том, что фактически речь идет не о неравенстве возможностей полу- чения диплома, а именно о качестве (или престижности) образо- вания. Удивляет также стереотип представлений о невозможности поступления без связей и взятки.

5. Заключение

5.1. Основные Выводы

1. Наблюдается общий рост установки на получение высшего образования. Получение высшего образования становится общераспространенной нормой: подавляющее большинство школьников и родителей считают это необходимостью и,

мула: “успех = вклад школы + личные усилия”. Считаются спра- ведливыми различия в доходе в зависимости от образования, а в образовании – в зависимости от способностей и усилий. Иные различия становятся предметом оценки как несправедливые.

3. “Неравенство и результативность”.

Школа не может полностью преодолеть социальное и эконо- мическое неравенство, но нужны специальные усилия, чтобы она была в этом максимально результативна. В целом исследо- вания подтверждают высокую роль школы в достижении этой цели. Результативная школа должна выполнять три задачи: 1) повышать средний уровень достижений (результатов) учеников; 2) сокращать различия в достижениях учеников; 3) сокращать зависимость между достижениями и социальным происхожде- нием учеников. Схема взаимосвязи “неравенство – результатив- ность” в получении образования представлена на рис. 1.

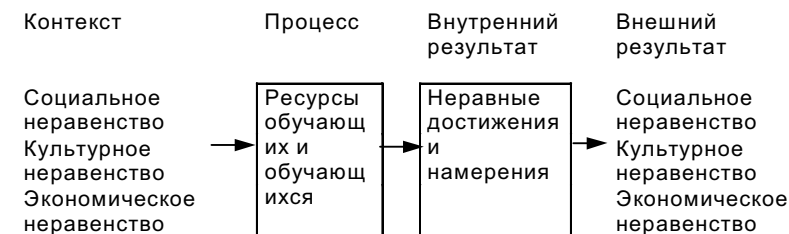


Рис. 1. Схема взаимосвязи “неравенство – результативность” в получении образования

В этой плоскости проблематика доступности образования предстает как проблематика соотношения необходимости равенства шансов и принципов дифференциации²¹. Естественное право, начиная с Локка, говорит о равенстве перед законом, о равенстве в правах. Сейчас эта проблема имеет не столько правовой характер, сколько моральный, политический и социальный. Следует признать, что обществу присуще противоречие, связанное с необходимостью одновременной реализации двух принципов: 1) равенства шансов и 2) дифференциации, т.е. различных траекторий индивидов в социальном поле. Путь разрешения этого противоречия связывается с реализацией принципа Роуза²². Он оза- начает необходимость сочетания политического равенства (свобод)

²¹ Bidet (2000).

²² Rows (1971).

Зоны приоритетного образования во Франции (Zones d'éducation prioritaires – ZEP).

Проблемы неравенства доступа к образованию можно рассматривать в трех плоскостях:

1. *“Равенство — неравенство возможностей (капиталов)”*

Классификация видов капиталов была предложена П. Бурдьё²⁰.

Экономический капитал – это питание, охрана здоровья, безопасность и жилищные условия, книги, компьютер и т.д.

Культурный капитал имеет три формы:

- 1) укорененные формы компетенций и установок – габитус, или “вторая натура”, которые определяются социальной средой и формируют дальнейшие стратегии;
- 2) объективизированные формы культурного капитала (книги, художественные работы и т.д.);
- 3) институционализированные формы, такие, как квалификация.

Объемы культурных капиталов могут быть использованы семьей, индивидом в разных сферах с разной результативностью. В сфере образования на эту результативность больше всего влияют укорененные формы. Конверсия укорененных форм в институционализированные формы зависит не только от индивидуальных усилий, но и от дистанции между культурой школы и габитусом ученика.

Социальный капитал укоренен в сетях социальных взаимодействий между индивидами и группами. Его размер зависит от размера социальных сетей, которые можно эффективно использовать. По отношению к образованию размер и качество социального капитала в окружении ребенка (семья, сообщество, школа) играют важную роль для формирования его намерений, взаимопомощи, обмена информацией, способности соответствовать стандартам и мобилизовать ресурсы. Профессиональный этос учителей и взаимоотношения с ними – тоже часть социального капитала. В рассматриваемой плоскости проблемы доступности образования предстают как проблемы, порождаемые различиями в объемах разных видов капиталов и в результативности их использования.

2. *“Справедливость — несправедливость”*

Практически любым обществом признается, что некоторое неравенство необходимо, в том числе для стимулирования индивидуальных усилий по освоению знаний. Общепринята фор-

²⁰ Bourdieu (1986).

более того, имеют четкое мнение, зачем нужно высшее образование. Существенными причинами являются социальные аспекты получения высшего образования, — помимо, естественно, карьерных и интеллектуальных.

2. Неравенство в намерениях очень невысокое (собираются получать высшее образование 95%), в основном различия региональные. Наблюдается влияние основных характеристик семьи (полная — неполная семья, доход) и школьника (успеваемость, тип школы).
3. Доля сдававших экзамены меньше, чем собиравшихся поступать, но также высока. Достаточно высокая доля поступивших в вузы в целом – 70%, в том числе поступают и не собиравшиеся поступать (т.е. даже отсутствие подготовки к поступлению не означает недоступности высшего образования).
4. Неравенство в реальных шансах поступления в вуз гораздо выше, чем в намерениях, но максимально проявляется оно на этапе подачи документов в вуз, т.е. налицо высокий самоотбор. Среди сдававших экзамены поступают 90%.
5. На реальные шансы – в первую очередь по факту подачи документов (т.е. попытки поступать) – сильно влияют региональные факторы (количество вузов в регионе, областной центр или область), школа (характеристики, доля поступающих в вуз выпускников школы), доходы семьи, расходы на подготовку. Важность человеческого капитала родителей меньше, чем ожидалось. Влияние социального капитала (внутрисемейных отношений и внесемейных связей) прослеживается на уровне отдельных показателей, но не подтверждается в регрессионном анализе.
6. Неравенство существует еще на уровне выбора школы, влияние школы на вероятность поступления очень велико. Очевидно, что необходимо повышение уровня преподавания в школах. Нужен дополнительный анализ указанного влияния, так как не ясно, зависит ли выбор школ в большей степени от способностей учеников, или от доходов семей.
7. Достаточно важна роль расходов на подготовку, т.е. фактических затрат на образование, а также фактора неравенства возможностей по регионам.
8. Однако в целом высшее образование отчасти теряет свойство быть сигналом на рынке труда, так как доля посту-

Основные проблемы неравенства доступа к образованию

- пающих очень велика. Наблюдается некоторая тенденция к “всеобщему высшему образованию”. Сигналом становится скорее качество образования, или “марка”, “бренд” вуза.
9. Неравенство доступа к образованию проявляется скорее в доступе к вузам и профессиям (факультетам), причем профессиям – скорее по их престижности (связанной с уровнем заработной платы и спросом на специалистов), чем по качеству подготовки. Качество образования скорее связано с конкретным вузом.
 10. На выбор специальности (факультета) влияют разные факторы. Наиболее престижные – экономические и юридические – выбираются высокодоходными семьями, для детей, которые ориентируются на карьеру. Технические специальности – это выбор тех, у кого ниже доходы, и он скорее связан со склонностями и способностями.
 11. Выбор вуза – труднее всего поддается анализу. Сложной представляется проблема классификации вузов: по качеству образования или по престижности?
 12. Спрос на платное образование достаточно высок. Фактически уже большинство семей платят за поступление в вуз в формах оплаты обучения в определенных школах (распространена пока в небольших масштабах), оплаты подготовки в вуз, оплаты обучения в вузе или неформальной платы за поступление в вуз.

5.2. Рекомендации для социальной политики в области образования

Неравенство в доступе к высшему образованию начинается во многом со школы. Помимо очевидного фактора качества преподавания в школе большим положительным эффектом обладают школьная или классная атмосфера, настрой на продолжение обучения. Таким образом, при разработке реформы образования, одной из целей которой является уменьшение неравенства при переходе из школы в вуз, особое внимание следует уделить процессу выбора школы семьями и тем ограничениям, с которыми они при этом сталкиваются.

1. Принимая во внимание широко разделяемое мнение о необходимости высшего образования, неудивительным кажется тот факт, что большинство тех, кто не собирается поступать в вуз, делают это по материальным соображениям. Как на намерение поступать, так и на реальные

Опираясь на работу В. Хутмачера¹⁹, рассмотрим основные проблемы неравенства доступа к образованию, формулируемые в рамках представленных выше концепций. Образование несет функцию передачи знаний, культуры и социальной структуры от поколения к поколению. В развитых странах установлено формальное равенство прав граждан на получение образования, и государством организовано предоставление обязательного для всех определенного уровня образования. Право на образование закреплено в Международной конвенции по правам ребенка. Тем не менее неравенство сохраняется. Почему?

Во время обучения дети имеют доступ к неравным программам и методам обучения, получают разные оценки, неравные знания и навыки, неравные дипломы. После окончания школы отдача от образования (полученный диплом, сделанные инвестиции) неодинакова, а неравный уровень образования имеет еще большие последствия для экономического, социального и культурного неравенства.

В 1950-х гг. школьная система рассматривалась как своего рода нейтральный арбитр в соревнованиях за образовательные ресурсы. Превалировали принципы дать всем равный доступ к школе независимо от рождения (происхождения), но достижения рассматривались как мерило индивидуальных способностей и усилий. В 1960-1970 гг. исследования показали, что работающие студенты, дети из семей рабочих, девушки, представители меньшинств (культурного, этнического, расового) имеют меньший доступ к образованию. Таким образом, неравенство в достижениях стало видеться как функция не только индивидуальных усилий и способностей, но и социального контекста. Социальная политика была направлена на преодоление и выравнивание этих различий. Это была политика создания позитивной дискриминации, лучших условий для учащихся из дискриминированных слоев. Школа стала рассматриваться в качестве средств исправления неравенства. К числу методов решения этой задачи относятся, например, Проект опережающего старта в США (Project Head Start), Зона образовательных преимуществ в Великобритании (Educational Priority Areas),

¹⁸ Benadushi (2001).

¹⁹ Hutmacher (2001).

Сравнительные характеристики основных социологических подходов к анализу доступности образования

Подход	Используемая концепция справедливости	Главный источник неравенства	Тенденции изменения доступности и пути уменьшения неравенства	Индикаторы равенства
Функционализм	Либеральное равенство возможностей по Д. Роузу	Культурный уровень семьи и уровень модернизации страны	Возрастают универсализм и равенство. Образовательные реформы могут повлиять на доступность, но социально-экономический контекст более важен.	Взаимосвязь между способностями учащегося, его усилиями и успехами; отсутствие влияния социального происхождения на успехи
Концепция социального производственного процесса	Отсутствие культурных и образовательных различий между социальными группами	Культурный капитал и табутиус	Постоянное наличие неравенства и несправедливости. Образовательные реформы не влияют на доступность	Отсутствие влияния социального класса или его субкультуры на образовательные успехи
Культурный релятивизм	Равенство и укорененная независимость между субкультурами групп	Культурная дискриминация в школах	Постоянное наличие неравенства и несправедливости. Возможное сопротивление реформам части малых групп и учителей	Число учащихся из семей рабочих и малых групп, которые могут пользоваться дифференцированной учебной программой
Культурный плюрализм	Уважение культурных различий	Культурная дискриминация между школой и домом	Результативными могут быть реформы и социальная политика на микроуровне	Неиерархическая дифференциация в школах
Методологический индивидуализм	Либеральное равенство возможностей по Д. Роузу или свобода выбора (формальное равенство возможностей)	Различные издержки, риск и ожидаемая выгода от индивидуальных решений об образовании; социальный капитал	Различные взгляды с учетом трендов 1) сокращение неравенства или 2) отсутствие тренда. По отношению к политике: 1) социальная образовательная политика может быть эффективной; 2) образовательная политика эффективна только в случае изменения ценностей	Количество лет обучения до точки принятия самостоятельного решения о продолжении учебы. Социальный капитал, обеспечиваемый семьей и школой
Эмпирические исследования		Социальное происхождение ученика (класс, страта, доход и образовательный уровень родителей)	Постоянное наличие неравенства и несправедливости, но некоторые случаи сокращения. Результативные реформы возможны, но они должны быть направлены на социально-экономический контекст и институциональное окружение школ	Взаимосвязь между образовательным результатом учащегося и социальным происхождением на основе корреляционного анализа или логит-регрессии

Источник: Бенадуши, 2001. С. 52¹⁸.

2. Большинство семей так или иначе платят за образование. На данный момент эти расходы связаны главным образом с поступлением в вуз, однако население готово платить и непосредственно за получение высшего образования. При этом средняя цена обучения, которая считается “разумной”, примерно совпадает с фактической средней по стране стоимостью обучения в вузе¹³. Таким образом, растущая платность высшего образования не воспринимается населением как нечто ненормальное и противоречащее должному порядку вещей.
3. Значительная часть населения полагает, что использование взяток и блата является допустимым способом поступления в вуз, и считает вероятным, что к ним придется прибегнуть. Фактически при поступлении как школьники, так и их родители придерживаются мнения “цель оправдывает средства” и комбинируют разные способы поступления для гарантированного достижения результата. Подобная ситуация требует особых усилий по ликвидации порочной практики нелегального поступления, поскольку обе стороны находят ее индивидуально выгодной и приемлемой с этической точки зрения. Поэтому создание унифицированной и прозрачной системы поступления в вузы является единственным выходом из сложившейся ситуации “плохого институционального равновесия”.
4. Выбор профиля обучения связан прежде всего с доходами семьи, что отражает различную “стоимость” поступления в зависимости от престижности факультета. В дальнейшем это приводит к закреплению материального неравенства, так как престижность профессии определяется главным образом будущими заработками. Смягчение неравенства внутри высшего образования должно быть, таким образом, важной целью образовательной политики.

¹³ По оценкам экспертов Центра образовательной политики ГУ-ВШЭ.

5. Анализ формальных характеристик вузов не позволил выделить явных признаков престижности или качества обучения. Учитывая, что факторы престижности вуза и возможности найти работу после его окончания являются одними из определяющих выбор, создание системы рейтингов вузов представляется важной мерой для обеспечения прозрачности и повышения эффективности высшего образования.

Приложения

Таблица 19.

**Соотношение намерений и реального поступления в вуз
(% по строке, только среди поступавших в вузы)**

Собирались ли поступать в вуз	Поступили ли в вуз	
	Нет	Да
Не собирались	30,2	69,8
Собирались	8,2	91,8
Всего	9,4	90,6

Таблица 20.

**Доля реально поступивших в вуз в зависимости
от семейного дохода, по регионам
(% по столбцу)**

	Москва	Моск. область	Пермь	Перм. область	Ростов	Рост. область	Псков	Пск. область
до 500 руб.				33,3		25	50	30,8
500—1000 руб.	100	57,1	33,3	62,5	72,7	60,9	60	20
1—2 тыс. руб.	66,7	70,4	36,8	60	73,2	59,7	52,8	50
2—5 тыс. руб.	77,8	82,2	59,4	58,8	76,8	76,5	79,5	62,9
5—10 тыс. руб.	88,2	90,5	78	81,6	87,9	66,7	75	75
более 10 тыс. руб.	87,5	93,3	90,9	71,4	66,7	28,6	50	50

сократив количество таких точек. Второй путь – сократить частные издержки на обучение для бедных учащихся.

С опорой на теорию Р. Будона было выполнено множество эмпирических работ.

4.2. Экономико-социологическая концепция Дж. Коулмена получила дальнейшее развитие в его работах в 1980-е и 1990-е гг.¹³. В сравнении с более ранними публикациями (1966)¹⁴ больше внимания уделено изучению переменных, связанных с процессом обучения, – внутришкольных и межшкольных различий, и их влиянию на неравенство. В 1988 г. им была предложена концепция социального капитала¹⁵. Предлагаемая идея близка к современному анализу социальных сетей и использует понятия ценностей, норм и доверия. Но социальный и культурный капиталы существуют вне и только отчасти внутри школы. Школа может усиливать неравенство, увеличивая социальный капитал отдельных учеников и групп.

Примером эмпирических исследований в рамках данного направления может служить работа Ли, Брик (1989)¹⁶, в которой рассматривается разница между частными католическими и публичными школами и делается вывод, что первые больше формируют сообщество и дают больше социального капитала.

5. Эмпирические исследования неравенства в доступности образования

Основными используемыми методами в многочисленных эмпирических исследованиях этой проблематики являются: регрессия с зависимой переменной “количество лет обучения” или логистическая регрессия с зависимой переменной “решение продолжить или нет обучение”. Последние годы получила развитие многоуровневая регрессия (см.: Шавит, Блоссфельд, 1993¹⁷).

¹³ Coleman (1990).

¹⁴ Coleman, Campbell, Hobson and other (1966).

¹⁵ Coleman (1988).

¹⁶ Lee, Bryk (1989).

¹⁷ Shavit, Blossfeld (1993).

в 1977 г. исследовал отчисления и самостоятельный уход из школ мальчиков из рабочих слоев.

3.2. Американская интерпретивистская социология образования. Эта концепция была сформулирована в этнографических исследованиях, которые показали, что главный источник неравенства школьных достижений представителей этнических меньшинств в сравнении с другими школьниками — несоответствие языковых образцов и практик социализации в школе и дома. Этот тезис близок к идеям теории культурной депривации. Но в отличие от последней, рассматривающей эти различия как решающие, интерпретивисты предлагают элиминировать эти различия при помощи школы. Исследования показали, что успехи детей улучшаются, если учитель говорит “тем же языком”, которым дети говорят дома. Данная концепция предлагает применять педагогические стратегии, чтобы продвигать не соревнование, а кооперацию в обучении представителей этнических меньшинств. Центральной идеей является необходимость взаимной аккомодации между школьной культурой и культурой меньшинств. Применение конкретных практик свидетельствовало об отсутствии такой детерминистической зависимости между намерениями учеников и социальным происхождением, которая была показана П. Бурдые.

4. Подход методологического индивидуализма

4.1. Французский социолог Р. Будон¹¹ описал неравенство в образовании в терминах принятия решения, в котором сравниваются издержки, выгоды и риск, связанные с каждым возможным выбором. Выбор зависит от учета объективных и субъективных ресурсов и от преследуемых целей. Переменные ресурсов, так же как и групповая субкультура, влияют на выбор. При этом последние исследования Р. Будона¹² больше внимания уделяют именно культурному компоненту, а не экономической рациональности.

Р. Будон считает, что индивиды из разных социальных групп приписывают разные веса затратам, издержкам и риску при принятии решений о том, продолжать ли далее учебу, или поступать на работу. В различиях этих весов и видится источник неравенства. Главные выводы этой теории для социальной политики таковы. Утверждается, что можно несколько сдержать неравенство, сдвинув точки принятия решений к более старшему возрасту и

¹¹ Boudon (1973).

¹² Boudon (2001).

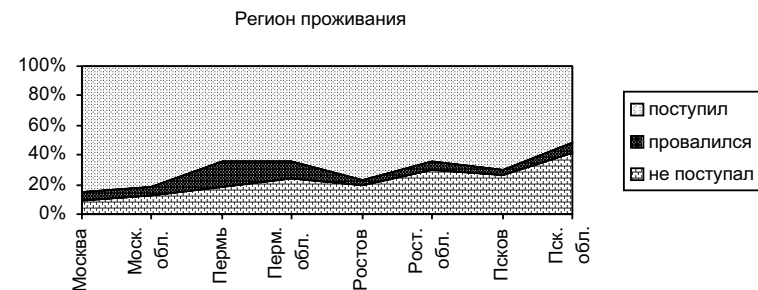


Рис. 10. Влияние семейного капитала на фактическое поступление (по отдельным показателям)

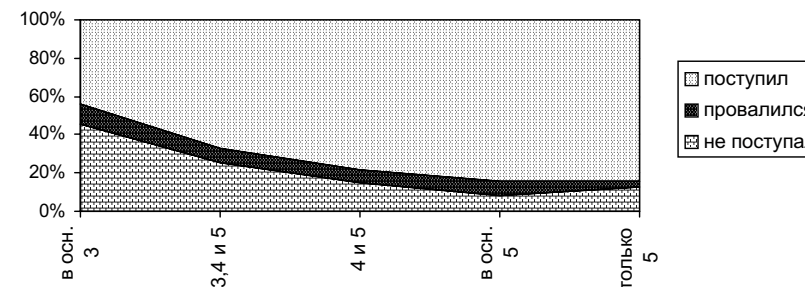


Рис. 11. Успеваемость в прошлом году

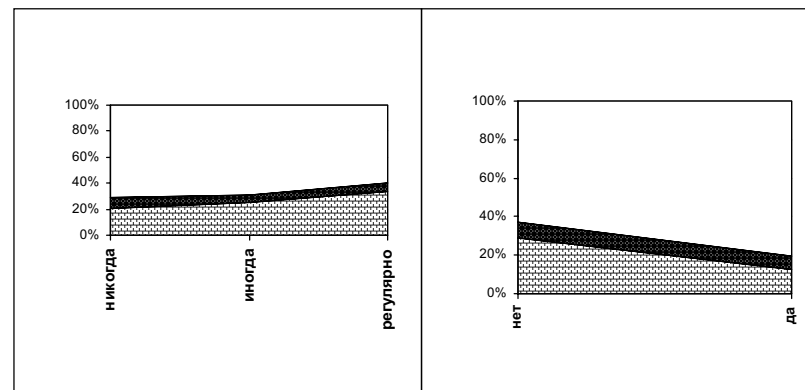


Рис. 12. Как часто взрослые помогают с подготовкой уроков

Рис. 13. Занимался ли подготовкой к поступлению (из собиравшихся поступать)

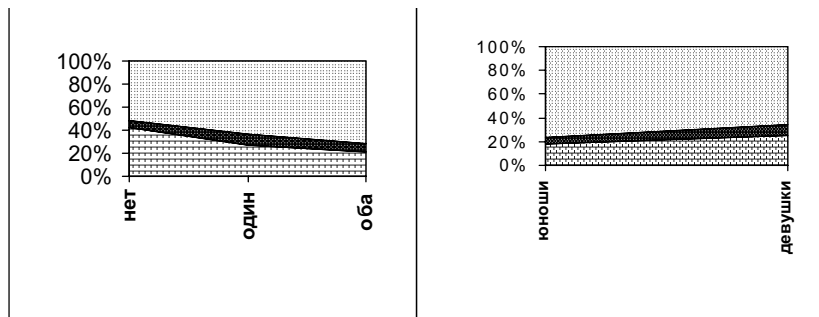


Рис. 14. Сколько родителей в семье

Рис.15. Пол школьника

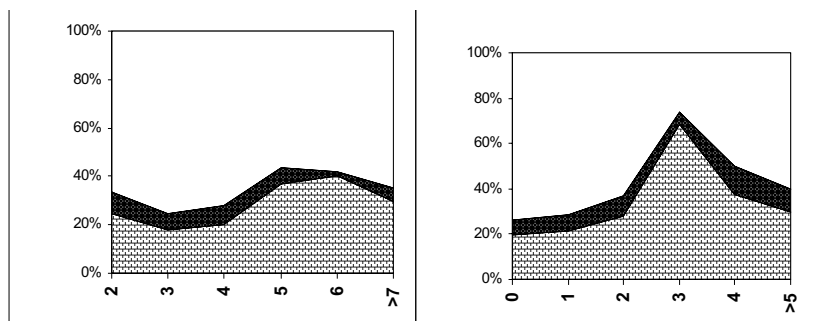


Рис. 16. Сколько человек в семье

Рис. 17. Количество братьев и сестер

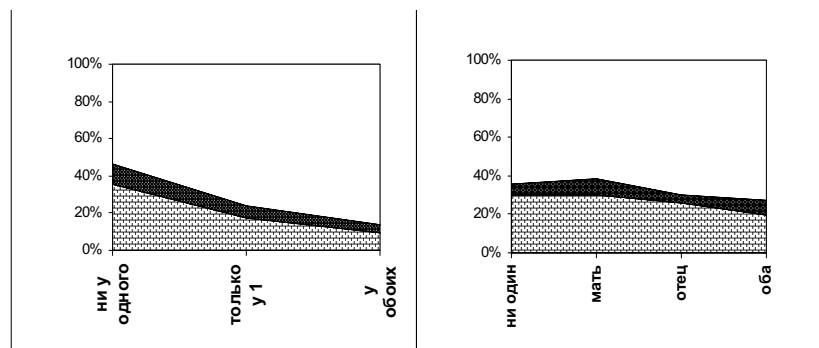


Рис.18. Есть ли у родителей высшее образование

Рис.19. Сколько родителей работает

такого неравенства следующим поколениям. Эта концепция подчеркивает роль взаимосвязи уровня образования и стиля культурного потребления родителей, с одной стороны, и способа образования детей — с другой стороны. Эмпирические исследования свидетельствуют, что эти показатели даже более важны, чем сам по себе социальный класс и уровень доходов.

3. Культурно-релятивистский и плюралистический подходы

Релятивистская концепция культурного капитала и последующие исследования в русле этнометодологии и феноменологии подчеркивают роль школы в воспроизводстве социального неравенства. Решающая роль отводится не характеристикам человека как главным факторам неравенства в образовании, а характеристикам систем — культуры, школы и т.д.

Среди таких подходов можно выделить несколько направлений:

3.1. Новая английская социология образования. Ее представители называют себя “новые дирекционалисты”. Они основали “социологию учебных планов (curriculum)”. В противоположность пониманию учебных планов как нейтрального инструмента передачи знаний они утверждают, что учебные планы основываются на конфликте социальных интересов и обеспечивают идеологический эффект. Через посредство учебных планов школы действуют как дискриминирующие институты, используемые культурно доминирующими группами (средний класс и буржуазия) так, чтобы закрепить и воспроизвести это культурное доминирование не только над рабочим классом, но и над другими меньшинствами (труды Фостера⁹).

Сторонники этой концепции считают, что справедливость в получении образования требует предоставления возможности иметь дифференцированные учебные планы для каждой социальной группы. Справедливым признается право на воспроизводство своего языка и культуры при помощи школы, без доминирования других социальных групп.

В рамках этого концептуального направления есть еще более радикальная ветвь, принимающая идеи неомарксизма о том, что школа — подходящий механизм для транслирования только господствующей культуры. Это стимулировало эмпирические исследования по изучению субкультур в школах. Так, Виллис¹⁰

⁹ Foster, Gomm, Hammersley (1996).

¹⁰ Willis (1977).

ству. Основная роль в дифференциации доступа к образованию отводится социальному происхождению, а индивидуальные факторы (способности и пр.) практически не учитываются. Различия в доступе рассматриваются на уровне социальных групп. Данная концепция несет некоторый радикальный пессимизм – неравенство устранить невозможно, никакая реформа системы образования не может это сделать. Образование воспроизводит и легитимизирует неравенство.

В рамках этой концепции сформировались два направления исследований. Первое акцентирует внимание на прямом воздействии на доступность образования структурных факторов: позиции родителей в разделении труда и т.п. (работы Боулза и др.⁷). Второе отдает приоритет влиянию факторов культуры (П. Бурдые).

Концепция культурного воспроизводства П.Бурдые имеет несколько теоретических и практических последствий:

- А. Неравенство в образовании объясняется полностью социальным неравенством и его влиянием на способности, поведение и намерения молодого поколения относительно образования.
- Б. Концепция культурного капитала (а также социального капитала, который П. Бурдые вводит позже) позволяет объяснить вариации в учебных успехах, связав это с соответствующими социально-демографическими показателями социального класса и образовательным уровнем родителей (который входит в понятие культурного капитала).
- В. Различия между семейным социальным капиталом и индикаторами культурного капитала дали возможность другим исследователям (ДиМаггио⁸) утверждать, что культурный капитал – элемент статусной культуры, отличной от статусной позиции. Взаимосвязь между ними ограничена, так как инвестиции родителей в образование детей остаются контролируруемыми, в отличие от их инвестиций в социальный капитал.

Г. Большая часть вариации неравенства остается необъясненной, и поэтому следует признать, что неравенство существует и внутри групп, а не только между группами.

Фактически концепция культурного капитала объясняет не столько существующее неравенство, сколько транслирование

⁷ Bowles, Gintis (1982).

⁸ DiMaggio (1982).

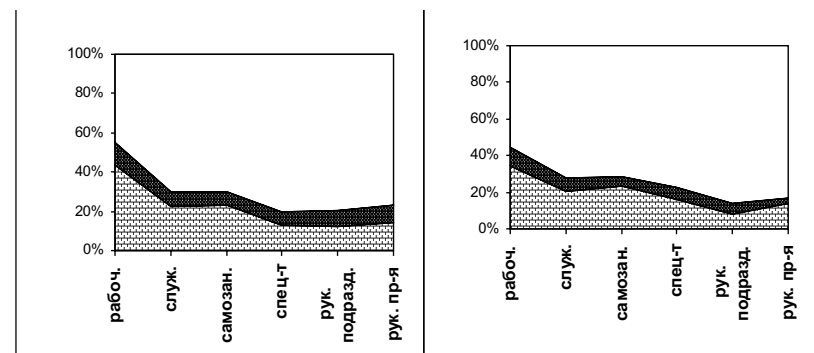


Рис.20. Должность матери (если мать работает)

Рис.21. Должность отца (если отец работает)

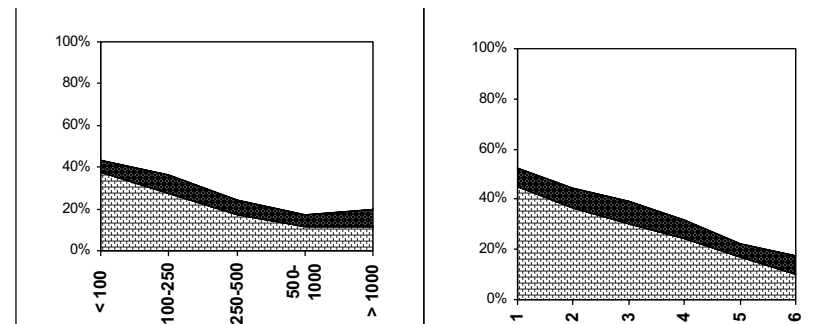


Рис.22. Количество книг дома

Рис.23. Индекс разнообразия библиотеки

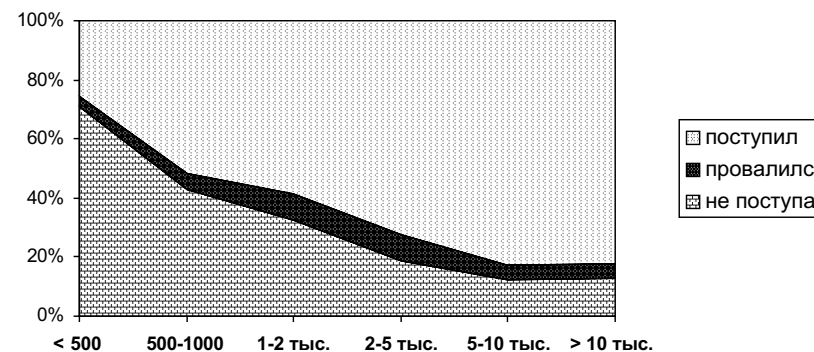


Рис.24. Доходы в месяц, руб. (на семью)

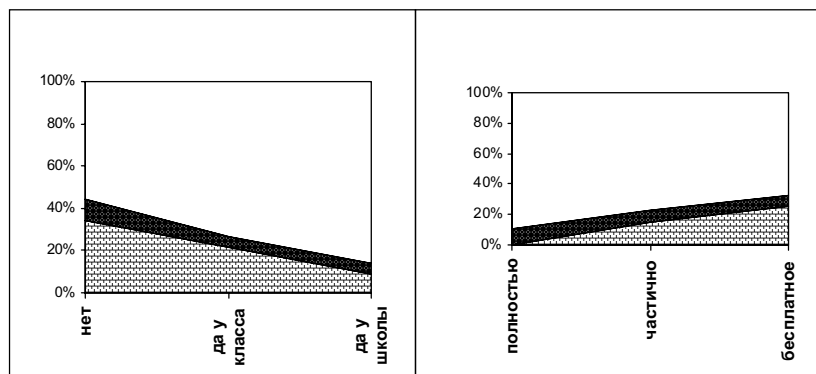


Рис.25. Есть ли специализация (школы или класса)

Рис.26. Платное ли обучение в школе

Литература

- Рощина Я.М., Другов М.А. (2002). Выбор профессии: по любви или по расчету? - Препринт WP3/2002/04, серия WP3. Проблемы рынка труда. М.: ГУ-ВШЭ. www.hse.ru/science/preprint/default.html.
- Ayalon H., Yuchtman-Yaar E. (1989). Educational opportunities and occupational aspirations: a two-dimensional approach. // *Sociology of education*. Vol. 62, Is. 3. P. 208—219.
- Becker G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. Third Edition, NBER. University of Chicago Press
- Bourdieu P., Passeron J.P. (1970). *La reproduction*. Les edition de miniut. Paris.
- Coleman J. (1988): «Social Capital in the Creation of the Human Capital». *American Journal of Sociology*. 94 95-120.
- De Graaf P.M. (1986): The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*. 59 237-246.
- Freeman R. (1986) Demand for education, in: O. Ashenfelter and R. Layard, ed., *Handbook of Labor Economics*. Elsevier Science Publishers BV
- Granovetter M. (1988). The sociological and economic approaches to labor market analysis: a social structural view. // *Industries, firms, and jobs: sociological and economic approaches*. Ed. by Farcas G.F., England P. New York: Plenum press, Pp. 187—216.

разные школы дети также поступают в зависимости от социального происхождения.

Рассмотрим социологический подход к анализу неравенства доступа к образованию. Можно выделить несколько направленных социологических исследований, предлагающих разное понимание места и роли образования в обществе, причин неравенства, и способов его преодоления⁵.

1. Функционализм.

Эта социологическая концепция обязана своим основанием Э. Дюркгейму и Т. Парсонсу. По их концепции, на неравенство в образовании влияют два типа факторов:

- 1) аскриптивные факторы, такие, как социальный класс, гендер, этническая группа;
- 2) достижительные факторы (способности и усилия учащихся). Только факторы второго рода являются функциональными (то есть полезными для общества). Справедливыми признаются различия, связанные именно с этими факторами.

Эмпирические исследования на основе данной теории велись в двух направлениях:

- 1) анализ динамики “социальной депривации” как главной переменной “входа”, рождающей неравенство, являющееся результатом недостатков первичной социализации (теория дефицита);
- 2) анализ того, как разные аскриптивные и достижительные факторы влияют на успехи и позиции людей сначала в образовании, а затем – в занятости. Предметом изучения являлась сравнительная сила влияния аскриптивных и достижительных факторов. Кроме того, в предлагаемых моделях учитывался также социально-экономический контекст: уровень индустриализации общества, модернизации и пр. Основным выводом этих исследований для социальной политики является необходимость компенсаторных затрат в образовании, чтобы устранить неравенство аскриптивных факторов.

2. Концепция социального (культурного) воспроизводства

Методологический аспект этой концепции, предложенной П. Бурдьё⁶, близок к функционализму, но ее содержание противоположно. Здесь принимается, что система образования воспроизводит социальную структуру, которая необходима обще-

⁵ Benadushi, (2001).

⁶ Bourdieu, Passeron (1970).

2. *Социально-экономическое неравенство*, понимаемое как неравенство доступа к образованию, или шансов, или достижений в системе образования, обусловленное неравными социально-экономическими характеристиками различных групп людей. Существуют различные концептуальные подходы к пониманию такого неравенства:

2.1. *Экономическая* трактовка, предложенная Г. Беккером², объясняет неравенство в получении образования разными объемами инвестиций семей и индивидов в человеческий капитал, которые зависят от разных объемов располагаемых ими ресурсов и различий ожидаемых выгод. Расширение теории Г. Беккера связано с учетом в модели неопределенности и риска, которые зависят от начальной ситуации.

2.2. *Экономико-социологическая* концепция Дж. Коулмена³ предлагает рассматривать получение образования как трансформацию семейного капитала (его образуют экономический капитал, человеческий капитал, социальный капитал родителей) в человеческий капитал детей. Неравенство детей в объемах полученного человеческого капитала и соответственно в объемах и качестве образования объясняется неравными объемами семейного капитала.

2.3. *Социологический* подход, восходящий к работам П. Бурдьё⁴, рассматривает проблематику неравенства возможностей в получении образования в контексте анализа социального воспроизводства. Дифференциация доступа к образованию объясняется не экономическими различиями, а культурными различиями и различиями в происхождении.

3. *Неравенство, обусловленное различиями в качестве образования на предшествующих ступенях обучения*. Согласно этому относительно новому концептуальному подходу неравенство возможностей в получении высшего образования связывается прежде всего с различиями в качестве обучения в школе. Главный вклад в неравенство вносит не социальное происхождение, а школа, хотя в

Kodde D. (1986) «Uncertainty and the demand for education».
Review of Economics and Statistics, 68(3): 460-467

Kreft I.G.G. (1993). Using Multilevel analysis to assess school effectiveness: a study of dutch secondary schools. // Sociology of education, Vol. 66, Is. 2. P. 104—129.

Lee V.E., Bryk A.S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. // Sociology of education, Vol. 62, Is. 3. P. 172—192.

Mincer K. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Journal of Political Economy, 66(4)

Bourdieu P. (1979). Distinction. Paris.

Shavit, Y. and Blossfeld H.P. (eds.) (1993). Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Counties. Boulder: Westview Press.

Spence M. (1973). Job Market Signaling. Quarterly Journal of Economics. August. P. 355—374.

² Becker (1964)

³ Coleman, (1988)

⁴ Bourdieu, Passeron, (1970)

Образование как адаптационный ресурс населения

Формирование в России новой институциональной среды потребовало от всего населения страны изменения ранее привычных моделей социально-экономического поведения, адаптации к новым условиям жизнедеятельности. В отсутствие социальной политики, адекватной задачам, поставленным кризисным протеканием трансформационных процессов, для успешной адаптации потребовалась мобилизация всех имеющихся индивидуальных ресурсов. В зависимости от наличия, уровня развития и комбинации ресурсов люди и пытались выстраивать новые модели адаптационного поведения. Обесценивание доходов и сбережений граждан в начале 1990-х гг. поставили их перед необходимостью опираться исключительно на собственные знания, умения и способности, то есть на нематериальные ресурсы адаптации, которые накапливаются в ходе социализации и не могут быть “отчуждены” никакими социальными экспериментами.

К таким нематериальным адаптационным ресурсам в первую очередь относятся:

- *достигнутый уровень образования*, т.к. накопление значительного образовательного капитала расширяет возможности соответствия требованиям конкурентной среды и увеличивает навыки обучаемости; кроме того, высокий уровень образования дает возможность быстрее и точнее ориентироваться во внешней среде, что необходимо для выработки рациональных стратегий адаптации;
- *уровень профессиональной квалификации*, позволяющий человеку быть конкурентоспособным на рынке труда;
- возможность обращения к широкому набору *культурно-информационных каналов*, в том числе владению новыми информационными технологиями;
- плотность и широта *социальных связей*, которые могут быть конвертированы или использованы в качестве замены экономических ресурсов.

Немаловажную проблему представляет собой задача измерения неравенства доступа к образованию. Необходимы перечень показателей, позволяющих отслеживать изменения в доступности, а также умение моделировать влияние различных социально-демографических факторов на доступ разных социальных групп к образованию разного уровня и качества. Соответствующие инструментальные вопросы обсуждаются во второй части работы.

Наконец, необходимо знать, какие факторы наиболее важны в формировании неравенства доступа к образованию и какие меры социальной политики использовались или предлагается использовать для его уменьшения. Третья часть работы посвящена обзору эмпирических исследований по проблемам неравенства в образовании за рубежом, а четвертая – в России. В пятой части рассматриваются вопросы социальной политики.

1. Теоретические подходы к пониманию неравенства в образовании

Разработка теоретических концепций неравенства и справедливости в сфере образования, а также эмпирического тестирования гипотез имеет достаточно давнюю историю. Новый виток таких исследований обозначился с 60-х гг. XX в. Если ранее справедливость понималась как синоним равенства, то с этого времени ее содержание начинает трактоваться исследователями иначе. Справедливость чаще всего понимается в соответствии с концепцией Д. Роуза¹. Как правило, справедливым неравенством в сфере образования признается неравенство, возникающее из-за неодинаковых знаний и способностей людей. Задача достижения справедливости в получении образования, таким образом, состоит в элиминировании влияния других факторов (социальных и экономических).

Можно выделить несколько основных теоретических концепций неравенства доступа к образованию.

1. *Правовое неравенство*, понимаемое как неравенство прав, закрепленных законом. Для его преодоления необходимо предоставление всем равных прав получения образования (не должно быть прямой дискриминации при поступлении в учебные заведения).

¹ Rows (1971).

Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом?

Значение образования в жизни общества трудно переоценить. Во-первых, образование населения выступает как инструмент экономического роста — чем выше уровень образования, тем выше экономический рост, научный и технический потенциал общества. Во-вторых, рост уровня образования влияет на уровень доходов людей, его получающих. Высокие доходы, в свою очередь, выступают как фактором роста потребительского спроса, так и акселератором экономики. В третьих, образование — это один из немногих каналов восходящей социальной мобильности. Таким образом, высокий уровень образования является в целом благом для общества.

В связи с этим особую значимость имеют проблемы неравенства возможностей людей в образовательной сфере. Отсутствие равного доступа к образованию фактически означает закрепление экономического, социального и культурного неравенства, закрывая путь в верхние страты детям выходцев из нижних слоев. В период нестабильности общества, ломки старых и формирования новых социальных структур, который переживает Россия в течение уже более десяти лет, схема социальной мобильности, в том числе через образовательную систему, существенно отличается от таковой для стабильных обществ. Поэтому выявление групп населения, имеющих более низкие шансы доступа к образованию, требует специального изучения.

Для обоснованной постановки задач таких исследований необходимо опираться на имеющиеся достижения теорий образования и эмпирических исследований. Социологические и экономические концепции образования объясняют роль и место образовательной системы в обществе, дают определение различным понятиям неравенства в этой сфере и очерчивают границы возможностей преодоления этого неравенства. Рассмотрению этих концепций посвящена первая часть настоящего аналитического обзора.

Главными задачами выполненного нами исследования¹ были получение интегральной оценки ресурсного потенциала адаптации и анализ значимости ее составляющих. В ходе работы были получены интересные результаты, имеющие прямое отношение к проблематике доступности высшего образования.

В исследовании рассматривались четыре вида адаптационных ресурсов:

- образовательный капитал;
- профессиональный капитал;
- информационно-культурный капитал;
- социальный капитал (капитал социальных связей).

Для оценки развитости каждого из этих ресурсов использовалась ранговая пятибалльная шкала².

Для расчетов использовалась база данных исследования “Формирование среднего класса в России”, выполненного в 2000 г. в Фонде Карнеги под руководством Т.М. Малевой. Эта база включает 4 тыс. домохозяйств.

¹ Исследование “Экономические и социальные стратегии среднего класса в России”, рук. Т. М. Малева. Исследование было выполнено при финансовой поддержке Фонда Форда.

² Адаптационные ресурсы оценивались следующим образом. *Образовательный капитал* (ОК) рассчитывался как: ОК = 1 при уровне образования ниже общего среднего; ОК = 2 при общем среднем образовании; ОК = 3 при среднем специальном образовании; ОК = 4 соответствует высшему или незаконченному высшему образованию; ОК = 5 при наличии ученой степени кандидата или доктора наук.

Профессиональный капитал (ПК) рассчитывался по самооценке профессионализма: ПК = 1, если уровень профессионализма оценивается как “низкий”; ПК = 2 при средней оценке профессионализма; ПК = 3 при высокой оценке профессионализма; ПК = 4, если респондент оценивает себя как “высококласный профессионал”; ПК = 5 при высокой самооценке профессионализма, дополненной востребованностью на рынке труда (респондент получал предложения о работе).

Алгоритм расчета *информационно — культурного капитала* (ИКК) строился на основе комбинации используемых респондентом возможностей развития этого ресурса. Значение ИКК соответствует числу реально используемых культурно-информационных каналов. ИКК = 1 при использовании одного любого канала; ИКК = 2 при любых двух; ИКК = 3 при любых трех; ИКК = 4 при использовании любых четырех каналов; ИКК = 5 при использовании всех культурно-информационных каналов.

При определении алгоритма расчета *капитала социальных связей* (КСС), или *социального капитала*, выделяются три уровня использу-

Полученные данные свидетельствуют о том, что образование является базовым ресурсом, на основе которого формируется весь ресурсный потенциал человека. С достижением высшего образования возможности развития прочих адаптационных ресурсов заметно возрастают (см. табл. 1).

Таблица 1.

Композиция высокоразвитых адаптационных ресурсов в зависимости от уровня образования

Уровень образования	Доля респондентов, обладающих высокоразвитым* адаптационным ресурсом		
	Профессиональный капитал	Информационно-культурный капитал	Социальный капитал
Высшее	39	44	17
Отсутствие высшего	18	7	7

* *Высокоразвитым признается адаптационный ресурс, уровень развития которого оценивается 4–5 баллами.*

Высокий профессиональный уровень и обладание развитым социальным капиталом вдвое чаще достигаются при условии наличия высшего образования, а что касается информационно-культурного капитала, то он развивается преимущественно на базе высокоразвитого образовательного капитала. Не случайно поэтому растет потребность в получении высшего образования, и значительную актуальность приобретает проблема его доступности как наиболее ликвидного и востребованного внешней средой социального ресурса.

емых социальных сетей. В социальные связи низшего уровня вовлечены все люди уже потому, что они являются гражданами государства и имеют возможность получить минимальную государственную социальную поддержку (пособие по безработице, субсидии по оплате коммунальных услуг и т.п.). Если респондент получает помощь только при взаимодействии с соответствующими социальными институтами, то КСС = 1. КСС = 2 балла — в случае получения помощи от друзей, знакомых, проживающих отдельно родственников — в домашнем хозяйстве, вещами, продуктами, деньгами; КСС = 3 — в случае получения одного любого вида помощи в решении важных проблем (образование, лечение, жилищные проблемы, устройство на работу); КСС = 4 — в случае получения двух любых видов помощи в решении важных проблем; КСС = 5 — в случае получения трех или четырех видов помощи в решении важных проблем.

чаемые от его использования. В целом адаптационный фактор оказывает определенное влияние на возможность получения диплома, однако прямая связь успеха адаптации и образования слабо фиксируется общественным мнением. Возможно, это происходит потому, что новые механизмы вертикальной социальной мобильности еще не сформировались.

Основные выводы

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- образование является значимым адаптационным ресурсом, роль которого в достижении высокого уровня адаптации в последние годы растет;
- в сложившихся социально-экономических условиях достаточно сложно добиться успеха даже при условии наличия высшего образования;
- в случае, если высокий уровень образования дополняется другими высокоразвитыми адаптационными ресурсами, шансы достичь высоких материальных и статусных позиций резко повышаются;
- высшее образование является необходимым базовым уровнем для наращивания других адаптационных ресурсов;
- спрос на высшее образование постоянно растет, что связано с пониманием его роли в достижении высоких позиций;
- доступность высшего образования ограничивается не только материальными, но и другими факторами, главными из которых являются территориальные, статусные и адаптационные. Эти факторы должны учитываться при разработке и реализации государственной политики в сфере образования.

ли на возможность получения диплома уровень адаптации, и расценивается ли образование в качестве адаптационного ресурса представителями групп с разным образовательным уровнем.

Соответствующие данные представлены в таблицах 10 и 11. Они свидетельствуют о малом различии доли лиц, получивших или получающих высшее образование, среди лиц с средним и высоким уровнем адаптации. Можно предположить, что обладание высоким уровнем адаптации не влияет на возможность получения высшего образования в сравнении с обладанием средним уровнем адаптации. В то же время низкий уровень адаптации (неэффективность адаптационных усилий или дезадаптация), очевидно, выступает фактором, резко ограничивающим образовательные возможности. Среди лиц с низким уровнем адаптации доля имеющих или получающих высшее образование вдвое меньше.

Таблица 10.

Распределение респондентов по уровню адаптации⁴, в %

Группы молодежи	Уровень адаптации		
	Низкий	Средний	Высокий
С высшим образованием	26	49	54
Без высшего образования	74	51	46
Всего	100	100	100

Таблица 11.

Распределение респондентов по оценке образования как основного адаптационного ресурса, в %.

Группы молодежи	Оценка значимости образования (число респондентов, в %)	
	Не основной ресурс	Основной ресурс
С высшим образованием	43	56
Без высшего образования	57	44
Всего	100	100

Лишь половина респондентов как имеющих, так и не имеющих высшего образования, склонны рассматривать этот ресурс адаптации как более значимый по сравнению с другими адаптационными ресурсами (социальные связи, поддержка семьи). В то же время среди тех, кто получает высшее образование, несколько больше тех, кто оценивает преимущества, полу-

⁴ В основе расчета уровней адаптации лежала 9-шаговая порядковая шкала, меряющая субъективную оценку адаптированности.

После некоторого сокращения в первые годы реформ, начиная с 1994 г., отмечается ежегодный рост числа студентов, причем с каждым годом увеличение спроса становится все более настоятельным. В результате в 2000 г. доля студентов на 1000 населения увеличилась по сравнению с 1990 г. в 1,7 раза. При этом растет платежеспособный спрос: наряду с повсеместными и неизбежными затратами на поступление в вуз и “потерянными заработками” полностью оплачивали в 2000 г. свое обучение почти 600 тыс. студентов, тогда как в 1992 г. возможностями полностью или частично платного обучения воспользовались немногим более 250 тыс. человек³.

Поскольку получение высшего образования для все более значительной части населения становится возможным лишь на платной основе, а материальное положение большого числа семей не позволяет производить требуемые инвестиции, встает проблема материальных ограничений доступности высшего образования. Но помимо материальных факторов доступности существуют и другие, столь же определенно влияющие на возможность получения высшего образования. К ним следует отнести следующие факторы:

- территориальный;
- статусный;
- адаптационный.

Территориальный фактор доступности значим, поскольку проживание в малых городах и селах снижает возможности получения высшего образования вследствие сложившейся в советское время практики концентрации высших учебных заведений в крупных городах и мегаполисах. Значение статусного фактора определяется стремлением родителей сохранить для детей достигнутый семейный уровень общественного положения ее членов, во многом зависит от их образования, и это будет заставлять концентрировать усилия и ресурсы домохозяйства для обеспечения детям высшего образования. И наоборот, отсутствие статусных амбиций родителей снижает шансы получения высшего образования их детьми. Наконец, стремление к получению высшего образования может рассматриваться как результат происходящей в обществе рефлексии по поводу результативности реализации различных адаптационных стратегий. В этом смысле опыт социально-экономической адапта-

³ Российский статистический ежегодник. М.: Госкомстат России, 2001.

ции родителей может выступать как стимул или антистимул получения их детьми высшего образования.

Для проверки гипотезы о значимости социальных ограничений доступности высшего образования была использована следующая методика. Из выборочной совокупности были выделены две сопоставимые по численности группы респондентов:

- первая группа включала молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет, получивших или получавших на момент опроса высшее образование;
- вторая группа включала молодых людей того же возраста, но не получивших и не получавших на момент опроса высшее образование.

Далее проводилось сопоставление этих групп с целью определения влияния выделенных факторов доступности высшего образования и устанавливались различия между группами относительно всех исследуемых показателей доступности высшего образования.

Материальные факторы доступности Высшего образования

Проверялась гипотеза, согласно которой дети из более обеспеченных семей имеют предпочтительные шансы поступления в вузы. Задачей было установить, имеется ли порог доступности высшего образования, определяемый уровнем семейных доходов. С учетом трудности получения достоверной информации о семейных доходах в качестве показателей доходов были использованы как заявленный респондентами уровень среднедушевых доходов, измеряемый в рублях, так и субъективная оценка материальной обеспеченности семьи.

Таблица 2.

Распределение респондентов по уровню материальной обеспеченности, в %

Группы молодежи	Уровень материальной обеспеченности по субъективной оценке			Всего
	Низкий	Средний	Высокий	
С высшим образованием	23	69	8	100
Без высшего образования	29	65	6	100

Данные таблицы 8 иллюстрируют различия в оценках общественного положения семьи двумя группами респондентов. Большинство респондентов, включенных как в первую, так и во вторую группу, относят себя к средним слоям. Можно отметить, что низкое общественное положение более чем вдвое сужает возможности получения высшего образования. Среди представителей первой группы лишь 10% относятся к семьям низкого общественного статуса. Высокие статусные оценки, как в обществе в целом, так и в нашей выборке, настолько мало распространены, что оценивать степень их влияния не представляется возможным. Таким образом, порогом доступности высшего образования является средний уровень общественного положения.

Таблица 9.

Распределение респондентов по оценке влияния образования на общественное положение, в %

Группы молодежи	Оценка влияния образования (число респондентов, в %)		Всего
	Не влияет	Влияет	
С высшим образованием	18	82	100
Без высшего образования	41	59	100

Интересными представляются данные табл. 9. Выясняется, что теперь, когда интенсивные социальные трансформации разрушили привычную систему социальной самоидентификации, образование уже не является универсальным критерием социальной идентичности. Среди тех, кто получает высшее образование, более 80% считают его ресурсом повышения социального положения, и только пятая часть данной группы не склонна рассматривать образование в этом качестве. Но в другой группе достаточно большое число (41%) не видят в повышении уровня образования способа подняться по социальной лестнице. С другой стороны, 59% тех, кто не получает высшего образования, видят преимущества образования, но другие факторы доступности ограничивают возможности его получения. Здесь, видимо, сосредоточен резерв расширения доли высокообразованных членов общества.

Адаптационные факторы доступности Высшего образования

С целью проверки гипотезы о значимости адаптационного фактора доступности высшего образования рассмотрим, влияет

Таблица 6.

Распределение респондентов по уровню образования отца, в %

Группы молодежи	Образование отца				Всего
	Неполное среднее	Среднее	Среднее специальное	Незаконченное высшее/Высшее	
С высшим образованием	1	7	27	65	100
Без высшего образования	7	24	39	30	100

Таблица 7.

Распределение респондентов по уровню образования матери, в %

Группы молодежи	Образование матери				Всего
	Неполное среднее	Среднее	Среднее специальное	Незаконченное высшее/Высшее	
С высшим образованием	0	8	36	56	100
Без высшего образования	7	22	42	29	100

Таблица 8.

Распределение респондентов по оценке общественного положения семьи, в %

Группы молодежи	Оценка общественного положения семьи			Всего
	Низкое	Среднее	Высокое	
С высшим образованием	10	86	4	100
Без высшего образования	22	76	2	100

Распределение респондентов, относящихся к 1 и 2 группам по субъективной оценке материального положения семьи (см. табл. 2), свидетельствует о слабой зависимости возможностей получения высшего образования от уровня жизни. Отмечается лишь небольшое смещение высокообразованных от низких к средним оценкам благосостояния. Большая определенность связи обнаруживается при рассмотрении влияния среднедушевого дохода семьи (табл. 3).

Таблица 3.

Распределение респондентов по уровню среднедушевого семейного дохода, в %

Группы молодежи	Уровень среднедушевого семейного дохода в единицах прожиточного минимума (ПМ)				
	До 1 ПМ	1 – 1,5 ПМ	1,5 – 2 ПМ	2 – 3 ПМ	3 и более ПМ
С высшим образованием	32	53	46	78	73
Без высшего образования	68	47	54	22	27
Всего	100	100	100	100	100

Из приведенных данных следует, что при средних показателях дохода (от одного до двух прожиточных минимумов) отсутствуют значимые различия в возможностях получения высшего образования. Вместе с тем в крайних группах зависимость получения образования от материального положения семьи проявилась в полной мере: в низкодоходной группе шансы доступа к высшему образованию сокращаются вдвое, а в группах с высокими доходами вырастают более чем в три раза. Тем не менее вряд ли возможно говорить о наличии порога доступности высшего образования, определяемого уровнем дохода, так как более 30% представителей низкодоходной группы получают высшее образование.

В целом приведенные данные свидетельствуют, что респонденты, получающие или получившие высшее образование, в большинстве принадлежат к семьям с более высоким уровнем жизни. Вместе с тем относительно низкий достаток при существующей на сегодня системе предоставления высшего образования не является преградой для получения детьми вузовского диплома. Несмотря на необходимость в той или иной форме инвестировать в подготовку детей к поступлению в вуз и упу-

ценные заработки в случае выбора дневной формы обучения, часть малообеспеченных семей идет на эти издержки ради образования детей.

Территориальные факторы доступности Высшего образования

Данные таблицы 4 иллюстрируют различия возможностей получения высшего образования в зависимости от того, проживает ли респондент в крупном (областном центре) или малом городе.

Таблица 4.

Распределение респондентов по типам поселений, в %

Группы молодежи	Тип поселения	
	Районный центр	Областной центр
С высшим образованием	22	54
Без высшего образования	78	46
Всего	100	100

Если в областных центрах шансы достичь высокого уровня образования рассматриваются как 50 : 50, то в районных центрах шансы уменьшаются до соотношения один к четырем. Такие данные дают возможность выделить тип поселения в число значимых факторов, ограничивающих доступность высшего образования, и иллюстрируют проблему поселенческого неравенства возможностей накопления образовательного капитала.

Еще более наглядно проблему территориального неравенства иллюстрируют данные таблицы 5.

Окончание школы в Москве или Санкт-Петербурге существенно расширяет возможности получения высшего образования даже по сравнению с крупными городами и областными центрами: от соотношения один к одному они возрастают до трех к одному. Окончание школы в селах и поселках существенно сужает возможности продолжения образования. Такая ситуация является отражением другой стороны проблемы поселенческой дифференциации, которая проявляется не только в различиях социально-экономического развития различных типов поселений, но и в сниженных показателях качества школьного образования в селах и малых городах, не позволяющих или затрудняющих выпускникам соответствовать единым требованиям вузов.

Таблица 5.

Распределение респондентов по месту окончания школы, в %

Группы молодежи	Место окончания школы				
	Село	Поселок городского типа	Город республиканского, краевого, областного подчинения	Республиканский, краевой, областной центр	Москва, Санкт-Петербург
С высшим образованием	32	22	41	46	71
Без высшего образования	68	78	59	54	29
Всего	100	100	100	100	100

Статусные факторы доступности Высшего образования

Уровень образования традиционно включается в число критериев социальной самоидентификации, в силу чего в представлении многих родителей диплом о высшем образовании есть некая гарантия достижения детьми достаточно высокого общественного положения. В этой связи следует проверить гипотезу о том, что статусное воспроизводство является значимым фактором, определяющим образовательную стратегию семьи в отношении детей.

Таблицы 6 и 7 содержат данные, позволяющие судить о влиянии на получение высшего образования детьми наличия вузовского диплома у их родителей. Из этих данных видно, что большинство получивших или получающих высшее образование воспроизводят образовательные стратегии родителей. При этом наличие диплома ВУЗа у отца – более значимый стимул к получению диплома, нежели наличие высшего образования у матери. Однако невысокий образовательный уровень по крайней мере одного из родителей не является непреодолимым препятствием для получения высшего образования. В качестве порогового значения данного фактора доступности следует признать среднее специальное образование: если этот образовательный уровень не достигнут родителями, возможность получения высшего образования детьми минимальна (менее 10%).