



Доступность высшего образования в России

Москва 2004

Содержание

Ответственный редактор: *С.В. Шишкин*
Рецензент: *А.Р. Марков*

Доступность высшего образования в России // Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики.— М., 2004.— 500 с.

Книга содержит результаты масштабного исследовательского проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп», выполненного в 2002—2004 гг. Статьи, помещенные в сборнике, содержат уникальную информацию о различиях в возможностях получения высшего образования для разных социальных групп. Рассматривается влияние на эти различия таких факторов, как социальный и культурный капитал и уровень доходов семей, место жительства, правила приема в вузы и их финансирования, политика довузовской подготовки и др. Предлагаются конкретные меры по повышению доступности качественного высшего образования.

Издание осуществляется при финансовой поддержке Фонда Форда.

ISBN 5-86208-156-9 © Независимый институт социальной политики, 2004
© Оформление ООО «Поматур»

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

Об авторах	4
Введение. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований	7
Раздел 1. Социально-экономические факторы доступности высшего образования	23
<i>Б.В. Дубин, Л.Д. Гудков, А.Г. Левинсон, А.С. Леонова, О.И. Стучевская.</i> Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты	24
<i>Я.М. Рощина.</i> Кому в России доступно высшее образование?	72
<i>Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чередниченко, О.Я. Дымарская.</i> Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения)	104
<i>Е.М. Аврамова.</i> Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики.	145
<i>А.А. Вейхер, И.В. Креничицкая.</i> Изменение степени доступности высшего образования в российских условиях: превращение части высшего образования из профессионального в общее	180
Раздел 2. Институциональные факторы доступности высшего образования.	205
<i>П.А. Сергоманов.</i> Доступность высшего образования и развитие в юношеском возрасте	206
<i>Е.Л. Омельченко, Е.Л. Лукьянова.</i> Образовательные сети нижегородских вузов в фокусе доступности высшего образования	242
<i>И.Г. Телешова, О.С. Чудиновских, Е.В. Донец.</i> Факторы доступности завершено высшего образования в элитном вузе (на примере Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова)	287
Раздел 3. Особенности проблем доступности высшего образования для отдельных групп населения	329
<i>Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Д.В. Зайцев, Е.В. Белозерова, Г.Г. Карпова, Э.К. Наберушкина, В.В. Печенкин, А.А. Чернецкая.</i> Доступность высшего образования для инвалидов	330
<i>Г.С. Витковская, Т.Д. Иванова, Л.И. Леденева, Е.В. Тюрюканова.</i> Иммигранты в регионах России: доступность высшего образования как фактор адаптации и социальной стабильности.	337
<i>Л.М. Мухарямова, И.Б. Моренко, Л.Н. Салахатдинова, Р.Г. Петрова.</i> Язык обучения в школе как фактор доступности высшего образования (на примере Республики Татарстан).	429
<i>Е.В. Петрова.</i> Доступность высшего образования в Республике Бурятия	463

Об авторах

Аврамова Елена Михайловна — заведующая лабораторией Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, доктор экономических наук.

Белозерова Елена Викторовна — ассистент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета.

Вейхер Андрей Алексеевич — доцент кафедры социологии Санкт-Петербургского филиала Государственного университета — Высшей школы экономики, кандидат экономических наук.

Витковская Галина Сигизмундовна — старший научный сотрудник Института народнохозяйственного прогнозирования РАН.

Вознесенская Елена Дмитриевна — старший научный сотрудник Института социологии Российской Академии наук, кандидат исторических наук.

Гудков Лев Дмитриевич — руководитель Отдела социально-политических исследований Аналитического центра Юрия Левады, доктор философских наук.

Донец Екатерина Всеволодовна — младший научный сотрудник Лаборатории экономики народонаселения и демографии экономического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Дубин Борис Владимирович — ведущий научный сотрудник Аналитического Центра Юрия Левады.

Дымарская Ольга Яковлевна — младший научный сотрудник Института социологии Российской Академии наук, кандидат социологических наук.

Зайцев Дмитрий Викторович — доцент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, кандидат социологических наук.

Иванова Татьяна Дмитриевна — старший научный сотрудник Лаборатории анализа и прогнозирования миграции Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, кандидат экономических наук.

Карпова Галина Геннадиевна — доцент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, кандидат социологических наук.

Кременицкая Ирина Владимировна — директор исследовательской фирмы «Крона Корсинто».

Левинсон Алексей Георгиевич — руководитель отдела социо-культурных исследований Аналитического Центра Юрия Левады, кандидат искусствоведческих наук.

Леденева Людмила Ивановна — ведущий научный сотрудник Центра исследований и статистики науки Министерства образования и науки России и РАН, кандидат экономических наук.

Леонова Анастасия Сергеевна — младший научный сотрудник Аналитического Центра Юрия Левады.

Лукьянова Евгения Львовна — заместитель директора НИЦ «Регион», г. Ульяновск.

Моренко Ирина Борисовна — ассистент кафедры истории и социологии Казанского государственного медицинского университета, кандидат социологических наук.

Мухарямова Лайсан Музиповна — проректор, заведующая кафедрой истории и социологии Казанского государственного медицинского университета, кандидат исторических наук.

Наберушкина Эльмира Камаловна — доцент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, кандидат социологических наук.

Омельченко Елена Леонидовна — директор НИЦ «Регион», г. Ульяновск, кандидат философских наук.

Петрова Елена Викторовна — научный сотрудник отдела истории, этнологии и социологии Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, кандидат социологических наук.

Петрова Расиля Галиахметовна — доцент Казанского государственного медицинского университета, кандидат исторических наук.

Печенкин Виталий Владимирович — профессор кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, доктор социологических наук.

Романов Павел Васильевич — директор Центра социальной политики и гендерных исследований, доктор социологических наук.

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

Салахатдинова Лейсан Наилевна — ассистент кафедры истории и социологии Казанского государственного медицинского университета, кандидат социологических наук.

Сергоманов Павел Аркадьевич — доцент кафедры психологии развития психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета, кандидат психологических наук.

Стучевская Ольга Иосифовна — руководитель отдела качественных методов в изучении рынка Аналитического центра Юрия Левады.

Телешова Ирина Георгиевна — заместитель декана экономического факультета МГУ, кандидат экономических наук.

Тюрюканова Елена Владимировна — ведущий научный сотрудник Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, кандидат экономических наук.

Чердиченко Галина Анатольевна — ведущий научный сотрудник Института социологии Российской Академии наук, кандидат философских наук.

Чернецкая Анжела Альбертовна — доцент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, кандидат социологических наук.

Чудиновских Ольга Сергеевна — заведующая сектором Лаборатории экономики народонаселения и демографии экономического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, кандидат экономических наук.

Ярская-Смирнова Елена Ростиславовна — заведующая кафедрой социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, доктор социологических наук.

Введение

Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований

Актуальны ли для нашего общества проблемы доступности высшего образования?

Состояние и перспективы высшей школы в последнее время привлекают особенное внимание и специалистов, и политиков, и многих граждан нашей страны. Здесь происходят значительные и внешне кажущиеся противоречивыми социальные, экономические, институциональные изменения.

Мы являемся свидетелями бурного развития системы высшего образования. За 1989—2002 гг. численность лиц с высшим образованием выросла в 1,5 раза¹, студентов — более чем в 2,1 раза². По относительной численности студентов высших учебных заведений Россия занимает одно из лидирующих мест в мире³. Этот рост происходит преимущественно за счет развития платного образования.

Расходы государства на образование в 1990-е гг. сократились, по минимальной оценке, не менее чем в два раза в реальном выражении, и несмотря на рост в последние четыре года еще не достигли уровня 1991 г. Государственные вузы год от года расширяли прием студентов на условиях полного возмещения затрат. Быстро сформировалась разветвленная сеть негосударственных вузов, в которых обучение ведется только за плату. Если в 1993 г. доля студентов, обучающихся за счет средств бюджета, составляла 93,62%, то в 2002 г. — лишь 50% (в приеме государственных вузов — 40%)⁴. Масштабы негосударственного финансирования высшего образования составили в 2002 г. более 50% от общего объема поступивших бюджетных и внебюджетных средств.

¹ Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. Госкомстат России. М., 2003.

² Белая книга российского образования. М.: Издательство МЭСИ, 2000; Образование в Российской Федерации: Стат. сб. М.: Министерство образования Российской Федерации, ГУ—ВШЭ, ЦИСН, 2003.

³ В России в 2000 г. на 10 тыс. человек населения приходилось 327 студентов вузов. В 1995 г. в США — 333, в Канаде — 331, Великобритании — 234, Германии — 228, Японии — 217 [Поletaев А.В., Савельева И.М. Спрос и предложение услуг в сфере среднего и высшего образования в России. М., 2001].

⁴ Россия в цифрах. 2003: Крат. стат. сб. Госкомстат России. М., 2003.

На фоне роста масштабов приема в вузы, и прежде всего на платной основе, происходит увеличение расходов населения на этапе подготовки к поступлению в вузы (оплата подготовительных курсов, занятий с репетиторами). Это отражает усиление разрыва между требованиями к уровню знаний, достаточному для успешного и даже отличного окончания школы, и требованиями к уровню знаний абитуриентов, предъявляемых высшими учебными заведениями. Отдельные исследования свидетельствуют о значительных масштабах неформальных платежей непосредственно на этапе поступления в вуз¹.

При том, что растут показатели выпуска вузами специалистов, показатели их трудоустройства по полученной специальности остаются очень низкими. А это означает неэффективность существующего распределения имеющихся бюджетных средств на подготовку вузами специалистов различных профилей. Сформировавшаяся в советское время система высшего профессионального образования, которая, несомненно, имеет много достижений и сильных сторон, плохо вписывается в формирующийся рынок труда.

Эти проблемы развития высшего образования и пути их решения стали в последние годы предметом острых дискуссий. В целом уже сложилось понимание необходимости реформирования этой сферы и прежде всего ее организационно-экономической составляющей. Пути такого реформирования были определены в «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», одобренных Правительством Российской Федерации в июне 2000 г. С 2001 г. началась апробация механизма проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ) для выпускников школ, который призван заменить вступительные экзамены в вузы и подорвать распространявшуюся практику неформальной оплаты поступления в вузы. С 2002 г. апробируется новый механизм бюджетного финансирования вузов — на основе государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Он призван реализовать принцип «деньги следуют за учащимся», связать размеры государственного финансирования вузов с результатами сдачи ЕГЭ принимаемых абитуриентов, создать новые, более

справедливые формы сочетания бесплатного и платного обучения студентов. Замысел, первые результаты этих нововведений и целесообразность их распространения на всю страну, в свою очередь, стали предметом новых дискуссий.

В фокусе общественного внимания в последние годы оказались проблемы организации приема в вузы и их финансирования. Между тем в развернувшемся обсуждении направлений реформирования системы высшего образования и механизмов ее финансирования недостаточно внимания уделялось рассмотрению сложившейся системы высшего образования и перспектив ее развития с точки зрения тех возможностей и препятствий, которые существуют у различных групп населения в получении высшего образования.

С одной стороны, очевидно, что количественные показатели развития профессионального образования в России свидетельствуют о повышении его доступности. Данные государственной статистики о численности выпускников 11 класса и приеме в вузы в последние годы сближаются. Стремительное развитие платного образования сделало профессиональное образование более доступным для лиц из семей со средними и высокими доходами. С другой стороны, развитие платных форм получения образования и рост расходов населения на подготовку для поступления в вуз на бесплатные места заставляет предполагать, что экономические барьеры на пути к получению высшего образования выросли, и несмотря на увеличение общих показателей приема в вузы снизилась их доступность для ряда социально уязвимых групп, прежде всего детей из семей с низкими доходами.

До недавнего времени в нашем распоряжении было совсем немного достоверных знаний о факторах, определяющих доступность системы высшего образования, результативность обучения в высших учебных заведениях и последующего трудоустройства на работу по полученной специальности для членов семей с низкими доходами, жителей сельской местности, представителей малочисленных народов, детей-сирот, инвалидов и т.д.

О проекте «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп»

Понимание важности анализа под таким углом зрения изменений, происходящих в российской системе высшего образования, стало побудительной причиной реализации масштаб-

¹ Сатаров Г. Диагностика российской коррупции: социологический анализ. (Краткое резюме доклада). М.: Фонд ИНДЕМ, 2002; Мониторинг экономики образования. Коррупция в системе образования // Информационный бюллетень. 2004. № 4.

ного исследовательского проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп», который был инициирован и финансово поддержан Фондом Форда. Его главная цель формулировалась как инициация, мониторинг и обобщение исследований доступности высшего образования для социально уязвимых групп.

Функции организатора и научного координатора деятельности по этому проекту выполнял Независимый институт социальной политики. Проект осуществлялся в период с декабря 2001 г. по июнь 2004 г.

Первой задачей проекта стало формирование среди специалистов, принявших участие в проекте, общего понимания самого предмета необходимых исследований: проблематику доступности высшего образования следует рассматривать как проблематику 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 выступают 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 уязвимыми группами предлагается считать не некоторые априори выделенные категории населения, а группы, обладающие сравнительно худшими возможностями получения высшего образования с учетом его качества.

Еще одним важным результатом предварительного обсуждения проблематики доступности высшего образования стала констатация того, что в российской системе высшего образования сформировались две подсистемы: одна — элитного образования, характеризующегося высоким качеством предоставляемых услуг, и другая — массового высшего образования невысокого качества. Второе стало практически доступным для большинства соответствующих возрастных когорт населения. Возможности же получения образования, обеспечивающего высокое качество профессиональной подготовки будущих специалистов, по-видимому, сократились для большей части населения. Поэтому анализ доступности высшего образования должен быть по-разному сфокусирован по отношению к двум существующим системам, предоставляющим образовательные услуги разного качества.

Эти принципы были положены в основу подготовленной программы исследований доступности высшего образования¹. В качестве основных направлений исследований доступности высшего образования в рамках данной программы выделяются следующие.

1. Исследование влияния факторов социально-экономической дифференциации населения на доступность высшего образования.

2. Исследование влияния институциональных факторов на доступность высшего образования.

3. Исследование влияния социально-культурных факторов на доступность высшего образования.

4. Исследование общественного мнения о проблемах доступности высшего образования и способах их решения.

5. Разработка методов воздействия на уровень доступности высшего образования.

Подготовленная программа исследований 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 было принято решение о поддержке 11 из 53 предложенных проектов.

Большая часть задач программы нашла отражение в задачах отобранных проектов. Однако не были представлены задачи анализа влияния правил приема и оплаты обучения в вузах на доступность высшего образования, а также сравнительного количественного анализа влияния различных социально-экономических и институциональных факторов на доступность высшего образования. Решение этих задач было выполнено Независимым институтом социальной политики при поддержке Фонда Форда в дополнение к 11 вышеуказанным проектам.

Все перечисленные исследования были осуществлены в течение 2003 г. Затем по их результатам были подготовлены статьи, представленные в данной книге. Результатам исследования влияния трансформации механизмов приема в вузы и

¹ Константиновский Д.Л., Красильникова М.Д., Малева Т.М., Рощина Я.М., Шишкин С.В. Анализ доступности высшего образования. Программа исследований / Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01 / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. М.: СИГНАЛЬ, 2003. С. 171–191.

финансирования обучения на доступность высшего образования посвящена отдельная публикация¹.

Что мы теперь знаем о доступности высшего образования?

Данные исследований, выполненных в рамках проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп», позволяют сделать следующие итоговые заключения о существующих в нашем обществе различиях в возможностях поступления в вузы, факторах, их определяющих, и необходимых направлениях образовательной политики.

1. Высшее образование в России становится нормой, необходимым условием жизни в обществе. Среди всего взрослого населения России — 80%, а среди молодых людей — 89% считают, что высшее образование важно для успешной карьеры². В 2003 г. собирались поступать в вузы 83,1% учащихся средних школ, 74,0% учащихся техникумов и 38,5% учащихся ПТУ³.

2. За растущими показателями численности обучающихся в вузах и формального увеличения доступности высшего образования для населения скрываются происходящие здесь процессы дифференциации систем высшего образования. До проведения комплекса представленных исследований эта дифференциация фиксировалась экспертным сообществом как формирование в рамках системы российского высшего образования двух подсистем: элитного образования высокого качества и массового высшего образования невысокого качества. Более глубокое изучение этого процесса показывает, что различие между подсистемами высшего образования обозначилось по линии: «общее образование — специальное образование»⁴. Формируются

¹ Высшее образование в России: правила и реальность / Авт. колл.: А.С. Заборовская, Т.Л. Клячко, И.Б. Королев, В.А. Чернец, А.Е. Чирикова, Л.С. Шилова, С.В. Шишкин (отв. ред.); Независимый институт социальной политики. М., 2004.

² См. статью, помещенную в настоящем сборнике: Дубин Б.В. и др. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты.

³ См. статью, помещенную в настоящем сборнике: Вознесенская Е.Д. и др. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения).

⁴ См. статьи, помещенные в настоящем сборнике: Дубин Б.В. и др. Указ. соч.; Вейхер А.А., Кременицкая И.В. Изменение степени доступности высшего образования в российских условиях: превращение части высшего образования из профессионального в общее.

подсистемы общего высшего образования и профессионального (специального) высшего образования.

Общее высшее образование выполняет функцию социализации учащихся. Развитие общего высшего образования обусловливается не столько желанием получить диплом как средство перехода в более высокую статусную группу и не столько стремлением юношей получить отсрочку от армии, сколько появлением на рынке труда спроса со стороны работодателей на работников, обладающих прежде всего определенным уровнем общей культуры¹. Обеспечение этой общекультурной подготовки, более развитой по сравнению с тем, что дает обычная средняя школа, и стало востребованной функцией высшего образования. Ее и реализуют низко- и среднепрестижные вузы и факультеты.

Существующие в этой части образовательной системы проблемы связаны с избыточностью программ, ориентированных на формирование специализированных профессиональных знаний и навыков, низким качеством обучения во многих вузах, несоответствием существующих форм вузов выполняемой искомой функции.

Получение профессионального (специального) высшего образования обеспечивается поступлением в элитные вузы или на престижные специальности обычных вузов, а также обучением по магистерским программам и программам второго высшего образования².

Вместе с тем в современной системе высшего образования, помимо общего и профессионального образования, существуют вполне выраженные элитная и массовая составляющие. Таким образом, необходимо выделять две линии различия образовательных подсистем и соответственно обсуждения проблематики доступности: 1) общее — профессиональное и 2) массовое — элитное.

3. Массовое общее и массовое профессиональное высшее образование являются в настоящее время доступными на бесплатной основе — для молодежи из любых социальных групп при условии хорошей успеваемости в школе, а также на платной основе — для всех, способных продолжать обучение после школы и его оплачивать. Основными мотивами отказа от получения высшего образования являются

¹ См.: Дубин Б.В. и др. Указ. соч.

² Там же.

недостаточные материальные и финансовые ресурсы семьи и недостаточные знания и трудность вступительных экзаменов.

Возможности же получения престижного, элитного образования (общего и профессионального) существенно неравны для лиц из разных социальных групп. Значительная часть населения (45% лиц в возрасте 15—35 лет) считает, что для них недоступно не высшее образование как таковое, а «хорошее» высшее образование¹.

4. Доступ к престижному образованию в значительной степени определяется не только и не столько способностями, проявленными молодыми людьми на вступительных испытаниях, сколько ресурсным потенциалом их семей, который складывается из социального статуса, неформальных связей, денег, места проживания и др.² Различия в ресурсном потенциале семей обуславливают существенное неравенство в доступности высшего образования. Среди студентов среднепрестижных специальностей — почти 26% из семей с низким ресурсным потенциалом и 46% — со средним. На высокопрестижных, (высококонтурных) специальностях в элитных вузах учится лишь 12% студентов из семей со слабыми ресурсными возможностями и 41% из семей со средним достатком, поскольку поступление на эти специальности предполагает существенные затраты на довузовскую подготовку или наличие выдающихся способностей³. Поступление на высокконкурсные специальности без занятий с репетиторами, либо обучения в профильных лицеях и школах, либо взятки маловероятно.

5. Согласно оценкам населения, социальный капитал семьи (родственные, корпоративные, статусные связи)⁴ является более важным фактором, влияющим на возможность получения престижного высшего образования, чем доход и место проживания семьи.

6. Различия в уровне дохода существенно влияют на различия в доступности высшего образования. Но эти различия связаны преимущественно с качеством получаемого образования, а не с экономическими условиями обучения (бесплатно

или за плату). За обучение в вузе платят обеспеченные и бедные семьи. Правда, менее обеспеченные выбирают более дешевые варианты получения образования: менее престижные вузы и специальности, менее затратные формы обучения. Лица с невысокими доходами чаще обучаются на вечерней и заочной формах.

Наиболее остро на вопрос о неравенстве шансов поступления в вуз для различных групп абитуриентов реагируют учащиеся, располагающие наименьшим объемом накопленных культурных, образовательных ресурсов и соответственно ощущающие себя менее уверенно в конкурентной борьбе за поступление в вуз¹. Чем меньшими доходами обладают родители, тем более выражено у них чувство несправедливости и ощущение непреодолимости стоящих перед их детьми препятствий.

В целом осознание необходимости платить за образование вполне прочно укоренилось у населения, особенно у молодежи. Чем моложе и обеспеченнее респонденты, тем более спокойно они относятся к увеличению платности высшего образования. Но независимо от уровня доходов большинство семей ориентируются в первую очередь на возможность поступления их детей на бюджетные места, а обучение за плату рассматривают как запасной вариант получения высшего образования. Платное обучение, с одной стороны, ограничивает доступность высшего образования, а с другой — выравнивает шансы на поступление в вуз для тех, кто не обладает достаточными образовательными ресурсами².

7. Территориальный фактор оказывает существенное влияние на доступность высшего образования. В учебных заведениях, расположенных в сельской местности и малых городах, удаленных от вузовского центра региона, качество среднего образования обычно ниже, чем в учебных заведениях крупных городов³. Большинство учебных заведений, расположенных в сельской местности и малых городах, не включены в довузовские подготовительные сети или включены на худших услови-

¹ Дубинин Б.В. и др. Указ. соч.

² См. статьи, помещенные в настоящем сборнике: Аврамова Е.М. Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики; Рощина Я.М. Кому в России доступно высшее образование?.

³ См.: Аврамова Е.М. Указ. соч.

⁴ См., например: Дубин Б.В. и др. Указ. соч.; Аврамова Е.М. Указ. соч.

¹ См., например, статью, помещенную в настоящем сборнике: Вознесенская Е.Д., Чердниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения); Аврамова Е.М. Указ. соч.

² См.: Вознесенская Е.Д. и др. Указ. соч.

³ См. статьи, помещенные в настоящем сборнике: Сергоманов П.А. Доступность высшего образования и развитие в юношеском возрасте; Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л. Образовательные сети нижегородских вузов в фокусе доступности высшего образования.

ях по сравнению со школами в вузовских центрах¹. В них, как правило, отсутствуют профильное обучение, дополнительные предметы. Поэтому учащиеся не имеют возможности получить качественное довузовское образование, не могут воспользоваться льготными условиями приема в вуз, которыми зачастую пользуются выпускники элитных городских базовых школ.

Оценка населением своих шансов на получение высшего образования зависит от величины населенного пункта, в котором они проживают. Для жителей столичных городов высшее образование доступнее в 1,7 раза по сравнению с жителями села². Высшее образование доступнее для выпускников городских школ по сравнению с выпускниками сельских школ в 1,14 раза, для выпускников специальных средних учебных заведений из города по сравнению с выпускниками из села — в 1,56 раза³.

8. Учащиеся разных учебных заведений четко различаются по устремлениям и возможностям получения высшего образования. Учащиеся средних школ хотят поступать в среднем в более престижные вузы, учащиеся техникумов — в менее престижные, учащиеся техникумов и учащиеся профессиональных училищ — в еще менее престижные⁴.

9. Несмотря на увеличение за период с 1996 по 2003 г. доли приема инвалидов в общем приеме вузов в 5 раз (с 0,08 до 0,4%) доступ к высшему образованию для многих инвалидов затруднен из-за непригодности рядовых вузов для их обучения, неравномерности размещения вузов, осуществляющих программы для инвалидов по территории России, неотлаженности механизмов целевого финансирования их обучения⁵. Мотивация к поступлению в вуз в среде инвалидов, а также мигрантов относительно невысока также из-за низкого качества получаемого ими среднего образования⁶.

¹ См.: Сергоманов П.А. Указ. соч.; Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л. Указ. соч.

² См.: Дубин Б.В. и др. Указ. соч.;

³ См.: Вознесенская Е.Д. и др. Указ. соч.

⁴ Там же.

⁵ См. статью, помещенную в настоящем сборнике: Ярская-Смирнова Е.Р. и др. Доступность высшего образования для инвалидов.

⁶ См. статьи, помещенные в настоящем сборнике: Витковская Г.С. и др. Иммигранты в регионах России: доступность высшего образования как фактор адаптации и социальной стабильности; Ярская-Смирнова Е.Р. и др. Указ. соч.

10. Доступность престижного высшего образования затрудняется институциональными барьерами, воздвигнутыми между высшей и средней школой¹. Преподаватели вузов сознательно воспроизводят разрыв между уровнем и характером знаний, даваемых школой, с одной стороны, и выдвигаемых вузом требований — с другой. Этот разрыв вызвал к жизни фактически целое новое звено образовательной системы, выстроившееся между школой и вузом. Это система репетиторства и отделений довузовской подготовки. Чем престижнее специальность и состоятельнее семьи абитуриентов, тем выше воздвигаемый вузом барьер доступности. Необходимость прибегать к платным услугам по подготовке к поступлению или неформально платить за прием сужает возможности способных детей из низкодоходных семей, сельской местности и малых городов поступить на специальности, пользующиеся повышенным спросом.

11. Влияние эксперимента с ЕГЭ и ГИФО на доступность высшего образования пока не проявилось достаточно четко. Но можно говорить о потенциальной поддержке населением введения ЕГЭ².

12. Целенаправленная политика создания преимуществ в получении высшего образования для определенных групп населения может приводить к существенному снижению доступности высшего образования для других граждан, если целевая группа достаточно многочисленна. Об этом свидетельствуют результаты исследования, выполненного в Республике Бурятия³. Проводимая в советское время государством политика регулирования национального состава студентов в пользу титульной национальности воспроизводится в настоящее время уже самой системой образования и обуславливает существенное неравенство намерений лиц нетитульной национальности поступать в вуз и существенные различия между структурой студентов разной национальности в государственных вузах и национальной структурой населения региона.

13. Язык, на котором ведется преподавание в школе и вузе, является существенно менее значимым дифференцирующим фактором в сфере доступности высшего образова-

¹ См.: Сергоманов П.А. Указ. соч.; Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л. Указ. соч.

² См.: Дубин Б.В. и др. Указ. соч.

³ См. статью, помещенную в настоящем сборнике: Петрова Е.В. Доступность высшего образования в Республике Бурятия.

ния, чем социальный капитал, уровень доходов и образования родителей. Это показало исследование, проведенное в Республике Татарстан¹. Хотя выпускники татарских школ имеют неравные возможности получения высшего образования на татарском языке по сравнению с возможностями получения его на русском, они в подавляющем большинстве не воспринимают это как проблему доступности высшего образования (как совокупности знаний определенного уровня). На высшее образование на татарском языке нет достаточного спроса, при этом существуют большие трудности в создании учебных программ на татарском языке по всем специальностям. Это является не столько проблемой доступности высшего образования, сколько проблемой развития национального образования.

14. Доступность высшего образования определяется возможностями не только поступить в вуз, но и успешно закончить весь курс обучения. Низкий уровень материальной обеспеченности студентов не является ведущим фактором, препятствующим завершению образования. Главной причиной прерывания обучения является неспособность учиться, адаптироваться к нагрузкам и т.п.² Но роль экономического фактора — необходимость иметь определенный уровень доходов в семье или зарабатывать на жизнь играет тем большую роль, чем более престижным является выбранный вуз или специальность. В то же время государственная политика в области материальной поддержки студентов неэффективна: размеры стипендии мизерны, практически отсутствует финансовая поддержка наиболее успевающих и целеустремленных студентов, молодых студенческих семей и т.д.

15. С учетом совокупности социально-экономических факторов доступности высшего образования можно выделить следующие социальные группы, которые находятся в наиболее уязвимом положении:

- сельские жители и жители малых городов, удаленных от вузовских центров;

¹ См. статью, помещенную в данном сборнике: Мухарьмова Л.М. и др. Язык обучения в школе как фактор доступности высшего образования (на примере Республики Татарстан).

² См. статью, помещенную в данном сборнике: Телешова И.Г. и др. Факторы доступности завершеного высшего образования в элитном вузе (на примере Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова).

- дети из малообеспеченных семей, в том числе дети инвалидов, безработных, неквалифицированных рабочих;
- семьи с невысоким образовательным потенциалом родителей;
- дети мигрантов;
- выпускники учреждений начального профессионального образования;
- дети с плохим здоровьем.

Группы населения, обладающие относительно худшими возможностями поступления в вузы, концентрируются в непрестижных вузах (педагогических, сельскохозяйственных и др.), на непрестижных факультетах, специальностях с невысоким конкурсом.

16. Российская система высшего образования обеспечивает восходящую социальную мобильность, выполняет функцию социального перемешивания, однако в недостаточных масштабах вследствие существующего неравенства в ее доступности.

17. Государственная политика выравнивания стартовых возможностей при поступлении в вуз должна развиваться в двух направлениях:

- выравнивание качества среднего (общего) образования;
- субсидирование обучения для одаренных представителей социально незащищенных групп населения на платной основе.

18. Стратегической задачей является выравнивание качества среднего образования. Это может быть обеспечено:

- последовательным осуществлением контроля за выполнением образовательных стандартов с помощью механизма ЕГЭ;
- реализацией программы реструктуризации сельских школ и создания школьных округов;
- стимулированием создания базовых школ вузов в сельской местности и малых городах;
- образованием университетских комплексов на базе вузов и учреждений начального и среднего профессионального образования.

19. В отношении способной молодежи из социально уязвимых групп населения необходима специальная адресная программа. Государственная политика выравнивания стартовых возможностей для получения высшего образования должна использовать инструменты субсидирования обучения для одаренных представителей социально уязвимых групп населения на платной основе. Наиболее предпочтительным представляется полное или частичное покрытие расходов

лиц из социально уязвимых групп на обучение на платной основе с использованием механизмов образовательных кредитов, государственных возвратных субсидий, повышенных ГИФО и т.п.

Необходимо не только сохранение, но и увеличение социальных стипендий для детей из бедных семей, позволяющих обеспечивать их жизнь, а также целенаправленное развитие возможностей совмещения учебы с работой, создание специальных центров по трудоустройству студентов и подбору потенциальных работодателей, который могут кредитовать их обучение.

20. Государственная политика по отношению к обозначившейся функциональной дифференциации высшего образования не должна быть направлена на подавление его массовой составляющей, ориентированной на предоставление общего высшего образования. Ссылки на низкое качество массового высшего образования не могут заслонить того обстоятельства, что обществом реально предъявлен повышенный спрос на недорогое высшее образование, причем предметом спроса является не качество знаний, а навыки и культурные стандарты, которые дает сам процесс обучения в вузе.

Активная реакция государства на развитие массового общего высшего образования должна состоять в целенаправленной реструктуризации системы высшего профессионального образования, обеспечивающей более четкую дифференциацию вузов и ступеней высшего образования. Это означает разделение вузов на массовые учебные заведения, готовящие только бакалавров, и на вузы, ведущие подготовку как по бакалаврским, так и по магистерским программам. Потребуется создать новый тип учебного заведения для подготовки массовых кадров для сферы услуг и так называемой «новой экономики». Предстоит разработать образовательные программы для подготовки работников универсального характера. Освоение ими специальных профессиональных знаний будет происходить посредством внутрифирменного обучения и дополнительного профессионального обучения в формах магистратуры, второго высшего образования в сокращенные сроки и т.п.

Введение новых профессиональных программ обучения после получения общего высшего образования и новых квалификационных уровней позволит лицам с высшим образованием корректировать его профиль, добываясь более адекватной профессиональной подготовки.

21. Гибкость образовательных возможностей и программ становится важнейшим фактором расширения доступности общего и профессионального высшего образования. Необходимо целенаправленное содействие развитию дистанционного обучения, повышению качества вечернего и заочного обучения, расширению возможностей учащихся выбирать формы продолжения своего обучения, выстраивать индивидуальные стратегии непрерывного образования.

О структуре книги

Материалы проведенных исследований сгруппированы в настоящей книге в три раздела. В первом разделе помещены исследования, сфокусированные на анализе влияния факторов социально-экономической дифференциации населения на доступность высшего образования. В статье *Б.В. Дубина, Л.Д. Гудкова, А.Г. Левинсона и др.* подробно рассматриваются социальные институциональные аспекты доступности высшего образования и его развитие. *Я.М. Рощина* в своем исследовании с помощью регрессионного анализа выделяет основные факторы, влияющие в настоящее время на доступность высшего образования. Статья *Е.Д. Вознесенской, Г.А. Чередниченко и О.Я. Дымарской* посвящена вопросам дифференциации доступа к высшему образованию для выпускников средних школ, учреждений начального профессионального образования, средних специальных учебных заведений. *Е.М. Аврамова* на основе анализа образовательных стратегий молодежи выявляет действующие в настоящее время механизмы вертикальной мобильности. *А.А. Вейхер и И.В.Креницкая* в своей статье акцентируют внимание на происходящей дифференциации российского высшего образования: разделении его на общее и специальное.

Во втором разделе представлены работы, основным предметом которых выступают институциональные факторы, оказывающие воздействие на различия в возможностях получения высшего образования для разных категорий населения. В статье *П.А. Сергоманова* говорится о том, что доступность высшего образования во многом определяется образовательной стратегией школы, в том числе в области профориентации. *Е.Л. Омельченко и Е.Л. Лукьянова* обращают внимание на другой фактор, оказывающий большое влияние на доступность высшего образования, — вовлеченность школ, ПТУ, ссузов в образовательные сети. Статья *И.Г. Телешовой, О.С. Чудинов-*

ских и *Е.В. Донец* посвящена выявлению причин, которые препятствуют получению законченного высшего образования в элитном вузе.

Наконец, в третьем разделе содержатся статьи, посвященные особенностям проблематики доступности высшего образования для отдельных социальных и территориальных групп: жителей национальных автономий в составе Российской Федерации, инвалидов, мигрантов. Статья *Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова и др.* посвящена выявлению факторов, снижающих доступность высшего образования для инвалидов. В работе *Г.С. Витковской, Т.Д. Ивановой и др.* говорится о том, что расширение доступности высшего образования — один из ключевых факторов адаптации иммигрантов и обеспечения социальной стабильности. *Л.М. Мухарьямова и др.* оценивают степень влияния на доступность высшего образования в Республике Татарстан такого фактора как, язык обучения в школе. В статье *Е.В. Петровой* рассматриваются различные аспекты доступности высшего образования в Республике Бурятия, в том числе анализируется влияние образовательных стратегий выпускников школ в зависимости от этнического признака.

От лица всех авторов данной публикации хочется выразить глубокую признательность Фонду Форда за поддержку проведенных исследований и в особенности руководителю программ его Московского представительства Г.В. Рахмановой за идею осуществления такого масштабного проекта и большую помощь в его реализации.

Очень важную роль в реализации проекта сыграли члены Экспертного совета по доступности высшего образования: Д.Л. Константиновский, М.Д. Красильникова, В.С. Магун, Т.М. Малева, И.А. Рождественская, Т.Э. Петрова, чьи замечания и советы были чрезвычайно полезны при обсуждении задач, промежуточных и итоговых результатов исследований.

Отдельные слова благодарности координаторам проекта — Н.Б. Канатовой и М.В. Савельевой за ту большую организационную работу, которой он потребовал, а также А.С. Заборовской, М.С. Добряковой — за большую помощь в подготовке настоящего сборника к публикации. Благодарим А.Р. Маркова за ценные замечания к первоначальному тексту данной книги.

С.В. Шишкин
Директор научных программ
Независимого института социальной политики

Раздел 1

Социально-экономические факторы доступности высшего образования

Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты

Проблемы доступности образования, доступности высшего образования и неравенства в этой области принадлежат не только к академическим социологическим проблемам, интересующим ученых, к социальным проблемам, интересующим педагогов, или ведомственным проблемам, интересующим управленцев. Эти проблемы обсуждаются собственно учащимися школ и иных учебных заведений, абитуриентами, студентами самих вузов. Они живо волнуют родителей, других членов семей, где есть дети. Без преувеличения можно сказать, что эти проблемы волнуют почти все российское общество.

Причина состоит в том, что в российском обществе за очень короткий период произошла радикальная смена механизмов и каналов вертикальной мобильности. Школа, в том числе высшая, продолжая играть роль канала, подводящего к основанию социальной пирамиды, претерпела существенные изменения с изменением самой пирамиды.

В рамках целей и задач исследовательского проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп» коллектив, работавший тогда во Всероссийском центре изучения общественного мнения (ВЦИОМ) под общим руководством Ю.А. Левады, провел масштабные опросы и многочисленные групповые дискуссии в различных слоях российского населения.

Целью данной работы было получить реальную картину ожиданий и запросов различных групп населения относительно высшего образования, определить систему мотивов к получению высшего образования, его совершенствованию и продолжению и выявить спектр оценок доступности его различных форм для разных категорий населения в соответствии с типами социальных, материальных, культурных ресурсов этих групп. Соответственно задачи состояли в том, чтобы на основе выявленных мнений, представлений об образовании и его институтах, а также практик и образовательных стратегий этих социальных групп реконструировать изменившуюся функцию и социально-институциональную роль средней и

высшей школы в рамках российского рынка труда и в глобальном контексте социокультурного развития российского общества, а также установить виды и характеристики различных барьеров в доступе разных групп населения к высшему образованию разного качественного уровня и типа специализации.

В ходе реализации этих целей и задач летом 2003 г. были проведены 3000 интервью по выборке, репрезентирующей население России в возрасте от 15 до 35 лет (далее в тексте упоминается как «опрос молодежи»), и 2000 интервью по выборке, репрезентирующей население России 15 лет и старше (далее в тексте упоминается как «опрос населения»).

Кроме того, проводились групповые дискуссии с выпускниками школ, их родителями, людьми с разным уровнем образования и дохода в гг. Таганрог, Великий Новгород, Воронеж, Нижний Новгород, Москва. (В тексте курсивом приводятся типичные дословные высказывания респондентов с указанием места проведения групповой дискуссии и состава участников.)

1. Образование и рынок труда

1.1. Образовательный бум

Недавние годы были отмечены резким ростом спроса на услуги высшей школы и ответным ростом предложения. Бывшая советская система высшего образования, переживавшая явный кризис, сумела за несколько лет (1995—2002 гг.) адаптироваться к переменам¹. В 2002 г. доля первокурсников, обучавшихся в государственных и негосударственных вузах на платной основе, превысила половину (число студентов, принимаемых на платные отделения, составило в 2001/2002 учебном году 49%, в 2002/2003 — 54% всех принятых)². Открывшиеся ресурсы коммерциализации образовательного процесса

¹ Она адаптировалась, во многом пытаясь сохранить номинальное содержание и форму образовательной деятельности. Как и в других случаях, советские институциональные структуры выживают лишь ценой снижения собственной эффективности или перекладывая значительную часть своих издержек на население. См. об этом: Гудков Л., Дубин Б. Институциональные дефициты как проблема постсоветского общества // Мониторинг общественного мнения. 2003. № 3. С. 52; Гудков Л., Дубин Б. «Нужные знакомства»: особенности социальной организации в условиях институциональных дефицитов // Мониторинг общественного мнения. 2002. № 3. С. 24—39.

² См.: Клячко Т.Л. Модернизация российского образования: проблемы и решения // Отечественные записки. 2002. № 2. С. 49.

позволили вузовской системе резко увеличить численность принимаемых студентов: с 1995 по 2001 г. численность студентов выросла более чем вдвое (с 2 655,2 тыс. до 5 426,9 тыс. человек). Удельный вес студентов вузов в структуре населения поднялся со 190 до 332 человек в расчете на 10 тыс. населения. Численность обучающихся в негосударственных вузах достигла 13% в 2001 г. Негосударственные вузы постепенно склоняются к тому, чтобы давать вечернее, заочное образование или экстернат (доля студентов дневных отделений в 1993 г. здесь составляла 49%, в 1996 г. — 43%, в 1999 г. — 44%, в 2001 г. — 38%)¹.

Число самих вузов выросло весьма значительно: с 514 в 1990 г. до 1008 в 2001 г. (в том числе: государственных — 621, негосударственных — 387. При этом идет стремительное перераспределение вузов в «университеты»: в 2001 г. их становится уже 304, т.е. почти 10-кратный рост за 20 лет). Преподавательский состав изменился в меньшей мере. Общая его численность с 1995—1996 гг. по настоящее время увеличилась лишь на 13% (хотя доля «остепененных» преподавателей чуть подросла — с 13 до 15%). Разрыв между общей численностью студентов и профессорско-преподавательского состава означает увеличение нагрузки на преподавателей, что при сохранении традиционных технологий обучения приводит к снижению качества предлагаемого вузами образования.

Установка на получение высшего образования имеет очень широкое распространение. В возрасте 20—24 года более 2/3 опрошенных респондентов заявляет претензию на образование в объеме вуза и более. Об интересе к науке и учебе в 15—20 лет заявляет более трети.

Данное исследование зафиксировало парадоксальное явление — имеющее характер бума движение молодежи в вузы и широкомасштабное снижение качества обучения. Последняя тенденция выражается как на стороне предложения, так и на стороне спроса. Мнение экспертов едино: помимо того, что открывается все больше вузов с низким уровнем преподавания, значительная (гораздо более высокая, чем в советские времена) доля приходящих в вузы молодых людей учится плохо или вообще не учится.

Эти парадоксы современной ситуации мы попытаемся проанализировать в следующих разделах. Начнем с выявления зависимостей между уровнем образования и средним заработком.

¹ Российский статистический ежегодник. 2002. С. 233.

1.2. «Старые» и «новые» профессии

Со слов респондентов был рассчитан размер денежных «вознаграждений за образование» («returns to education») в российской экономике (см. табл. 1).

Таблица 1

Зависимость зарплаты от уровня образования работника

Уровень образования	Средняя зарплата в месяц, долл. США
Среднее	111
Среднее профессиональное	113
Высшее профессиональное	144

Примечание: рассчитано по результатам опросов ВЦИОМ, проводившихся с 1994 по 2001 г. 6 раз в год (репрезентативная выборка населения России объемом 2 тыс. человек); приводятся усредненные данные за указанный период.

Как показали данные исследования, две трети (67%) молодых людей 15—35 лет считают, что на рынке труда существует большое количество рабочих мест для окончивших вуз и что на этих местах у работников могут быть хорошие заработки. В условиях, когда именно нехватка средств является в понимании россиян самой главной проблемой их жизни, наличие такой перспективы и ее реальная, по мнению респондентов, достижимость производят очень сильное действие на общественные настроения.

На каких именно рабочих местах хотят и собираются трудиться молодые люди, получившие «современное» высшее образование? Из 23 предложенных профессий и занятий только 6 были отмечены более чем 15% опрошенных как те, которые молодыми респондентами считаются сегодня «наилучшими для молодого человека». Среди тех, которые они считают «наилучшими для себя лично», выбор был еще уже. Еще меньше уверенности в ответах школьников старших классов о том, кем они станут лет через 10, «если все будет идти так, как сейчас» (см. табл. 2).

Все предпочитаемые занятия, как можно отметить, относятся к сфере новой экономики в России. Они появились как реальные места приложения труда около 10 лет назад и тут же стали предметом острого влечения со стороны молодых людей. Не только заработки, которые были существенно выше, чем в традиционном госсекторе, но и многие качественные атрибуты этих профессий оказались очень привлекательны в молодежной среде. Сфера высшего образования достаточно оперативно от-

реагировала на возникший спрос. Многие вузы открыли подготовку по соответствующим направлениям.

Таблица 2

Престижные профессии и занятия (опрос молодежи, % к числу опрошенных в группе)

Профессии	Названы «наилучшими для молодого человека»	Названы «наилучшими для себя лично»	«Кем станете» — ответы только школьников
Бизнесмен, предприниматель	40	10	6
Компьютерщик, программист	30	8	9
Юрист (адвокат, следователь, судья и пр.)	29	8	7
Экономист (бухгалтер, работник финансовой сферы)	24	11	8
Врач	21	6	5
Менеджер, администратор	16	5	4

Как показывают данные табл. 3, переход от старой парадигмы профессий и занятий (врач — учитель — рабочий — военный) к новой (бизнесмен — менеджер — юрист) совершает все общество.

Таблица 3

Профессии и доход (опрос молодежи, % к числу опрошенных)

Доход	Врач	Менеджер	Учитель	Юрист	Военный
Низкий	33	12	14	31	11
Средний	21	16	8	32	8
Высокий	16	17	7	30	5

Как утверждают участники групповых дискуссий, давно уже наступило перепроизводство по этим профессиям (экономист — юрист — менеджер). Точнее, говорится, что «хороших все равно мало, а так их пруд пруди». Социологам образования известен эффект так называемых «пирамид Шубкина». Намерения, высказанные молодыми людьми накануне «вступления в жизнь», с одной стороны, и реальное распределение по рабочим местам и профессиям,

с другой, находятся в обратном соотношении, если сопоставлять их с иерархией престижа профессий. Однако опрошенные в ходе исследования студенты в большинстве случаев (42%) обучались по специальностям «экономист», «менеджер», «юрист» и в основном были уверены, что там, где они живут и учатся, будут рабочие места по соответствующим специальностям.

Прежняя экономика, имевшая точкой отсчета интересы военно-промышленного комплекса, как известно, разрушена. Разрушена соответствующая система рабочих мест, а в результате и структура спроса на кадры с высшим специальным образованием. Однако создана новая система, связанная и с иной формой хозяйствования, и с иным производством. Последнее теперь связано главным образом с производством услуг. К менеджерскому аппарату данной сферы предъявляется совершенно иной набор требований, нежели к организаторам производства в ВПК, а также сферах, его поддерживавших и обслуживавших.

Мотивации и устремления, принадлежавшие к нормативным и наиболее одобряемым в классическом институте, сместились в рамках нового института высшего образования в позицию маргинальных. Именно этим можно объяснить то, что ценность высшего образования как таковую, на чем построен новый институт, признают 60—80% молодых людей, а получение «настоящего» высшего образования, на чем построена суть классической высшей школы, делают приоритетом 6—8%.

1.3. Спрос на образованность

В годы, непосредственно предшествовавшие нашему исследованию, сфера услуг стала развиваться, опережая по темпам остальные сферы. Она открыла новый, теперь уже массовый рынок рабочих мест для людей с высшим образованием.

«Приходишь в фирмы — высшее образование, высшее образование... вот, уборщицей в Сбербанке... Престиж фирмы, так положено» [Воронеж, в/о, низкий доход].

В ходе групповых дискуссий было дано развернутое объяснение практике работодателей во всех случаях ориентироваться на людей с высшим образованием. Действует комплекс многих факторов, рабочая сила проходит через фильтр — цивилизационный, этический: работник должен быть носителем

новой трудовой этики («в вузах учат порядочности»), «дисциплины», а также быть «социально предсказуемым».

«Другие манеры, манера общения: не перебивают, без мата, как на заводе... Работодатель хочет быть уверен, что она не наделает ошибок, что грамотная, что разговаривает прилично...» [Н. Новгород, без в/о, высокий доход].

«Диплом для работодателей — показатель культуры. Будет общаться с клиентом на другом уровне, вежливо, интеллигентно» [Воронеж, в/о, низкий доход].

Такие слова, как «интеллектуальность», «интеллигентность», «порядочность», достаточно часто звучат в высказываниях респондентов на тему важности наличия высшего образования для будущего трудоустройства:

«Работодатели правильно делают — общий уровень, интеллигентность, уровень интеллекта, в состоянии делать выводы, принимать решения» [Н. Новгород, в/о, низкий доход].

«С высшим больше знает, умеет учиться, интеллектуальное развитие... если смог получить, значит он более способный, умный, эрудированный — там философия, этика...» [Воронеж, без в/о, низкий доход].

«Способности обучаться больше, развиваться... Интеллектуальность? Может быть, порядочности больше? ...Высшее образование плохого не дает...» [Воронеж, в/о, низкий доход].

Говоря о востребованности людей с высшим образованием в сфере услуг, в интервью мы не касались вопроса о полученных ими знаниях. Дело в том, что за исключением случаев, когда дело касается специальной информации (например, знаний о некоторой товарной группе, конкретных изделиях, которыми торгует продавец), работодатель никаких особых знаний от работника не требует. Сведения же о товаре работодатель предоставит работнику сам, посредством системы внутрифирменного обучения. Содержание и объем передаваемых знаний, контроль за их усвоением в этом случае полностью в руках работодателя или специализированного учебного подразделения компании. От работника требуются в этой ситуации не знания, а способность их усвоить. Иначе говоря, от учебного процесса, в котором он участвовал в вузе, он должен сохранить не содержательные результаты, а сам навык участия в учебном процессе, навык усвоения знаний. Из этого следует, что работодателю действительно необходим человек, учившийся в вузе, формально выполнивший все требования к учащемуся. Диплом, помимо прочего, — показатель самодисциплины, качества, которое имеет большую ценность для работодателя. Сложившаяся практика приема на работу в

сфере услуг людей, имеющих диплом «какого угодно» вуза, отразилась на отношении будущих работников к выбору вуза и далее к восприятию преподаваемых там знаний.

Из интервью с преподавателями известно о «демотивированности» современных студентов как беде очень многих вузов¹. Высшее образование действительно превращается в своего рода социальную норму, но отнюдь не является обязательным в том смысле, в каком обязательно среднее. Более того, в значительном числе случаев вузы воздвигают барьеры (фильтры) на пути абитуриентов. Их преодоление требует от абитуриента и (или) его семьи больших интеллектуальных, нервных или материальных затрат. Жалобы преподавателей на демотивированность студентов возросли одновременно с жалобами родителей на возросшую цену поступления в вузы. При этом, насколько позволяют судить собранные отрывочные данные, доля высокомотивированных студентов в так называемых «элитных» вузах несколько выше, чем в считающихся «слабыми». Но доля немотивированных студентов и в дорогих заведениях достаточно велика: *«Поступив за большие деньги, они все равно ничего не делают, им ничего не надо»*.

Не претендуя на полное решение вопроса о причинах этого явления, укажем, что немалая их доля связана с будущим неиспользованием полученных специальных знаний. В таких вузах или на таких занятиях складывается неблагоприятная социальная ситуация. Демотивированность студентов лишает мотива к работе и преподавателя. Студенты и преподаватели совместно отправляют некий ритуал, один из смыслов которого состоит в изображении видимости учебного процесса — перед собой, перед руководством учебного заведения и перед другими значимыми субъектами-партнерами. Обратим еще раз внимание на то, что сложившаяся ситуация не совпадает с той, которая знакома с давних пор, — с обучением только для «корочек». Гораздо более существенным, на наш взгляд, является не обман работодателя, производимый работником — обладателем диплома без обозначенных в этом дипломе знаний, а отсутствие у работодателя потребности в этих знаниях.

Групповые дискуссии подтверждают наш вывод о том, что получение специальности перестает быть основной целью

¹ О проблеме демотивированности учащихся средних школ педагоги-практики говорят уже на протяжении более чем десятилетия. Ее зафиксировали и наши исследования. Однако педагоги были склонны связывать ее с обязательностью среднего образования.

вуза. Реальная практика и ожидания выпускников, как правило, не лежат в этой плоскости. Цель — максимальная адаптация, настрой на «непрерывное» обучение. Выпускники не видят смысла в серьезной специализации в вузе. Считается, что достигнуть ее можно только на рабочем месте, в процессе работы:

«В вузе главное — учат мыслить и брать информацию... Человек в состоянии адаптироваться» [Н. Новгород, в/о, низкий доход].

«В вузе должны учить приспособливаться, ставить задачи и находить способы их решения» [Воронеж, в/о, высокий доход].

По данным опроса молодежи, значительная часть выпускников вузов (38%) получали дополнительную профессиональную подготовку (чаще всего — по месту работы): 18% по своей основной профессии, 20% — обучаясь другой профессии.

2. Высшее образование как норма

2.1. Ценности и мотивации

Факторы значимости высшего образования (не вполне совпадающие с собственно мотивами обучения в вузе) практически едины для всего общества и не различаются в тех или иных группах: главный среди них имеет вполне тривиальный и общеизвестный характер — «без образования не найдешь хорошо оплачиваемой работы» (53%), «не станешь хорошим специалистом в выбранной области» (40%), а соответственно, «не сделаешь карьеры» (37%). По существу, эти формулировки — разные выражения одного и того же представления о связи образования с заработком и статусом, базовое социальное утверждение конститутивных принципов организации современного общества и его социальной структуры. Но акцентируется этот принцип в разных социальных средах и группах по-разному.

Действительно, по данным опроса молодежи, абсолютное и подавляющее число молодых людей уверено, что высшее образование необходимо (89%). Наиболее высокие показатели дают выпускники вузов — специалисты с высшим образованием (99%). Однако цифра нигде не опускается ниже 80%, в том числе у квалифицированных (84%) и неквалифицированных (82%) рабочих, у работников в сфере услуг (85%).

Установку на высшее (а не какое-либо иное) образование и его связь с «хорошей» работой наглядно иллюстрируют данные опроса молодежи. Так, возможность хорошо устроиться после школы в своем городе со средним образованием видят только 17%, со средним специальным — уже 45%, а с высшим — 67%. Эту точку зрения особенно поддерживают предприниматели и менеджеры (77%), специалисты с высшим образованием (80%), люди с высоким доходом (77%), т.е. «реализовавшиеся».

«Хорошо оплачиваемая работа» — главная причина, по которой нужно получать высшее образование (60%). В наибольшей степени в этом уверены неквалифицированные рабочие (70%) и служащие со средним образованием (63%). Последние также уверены, что без высшего образования «не сделать карьеры» (49% при среднем значении 42%).

Не получившие высшего образования представители молодежи считают, что при наличии вузовского диплома они «работали бы на другом предприятии» (63%), «выполняли бы другую работу» (68%), «получали бы другую зарплату» (71%). Для сравнения: из тех, кто получил высшее образование, 74% считают, что оно им необходимо для выполнения работы; 64% окончивших вуз довольны тем, как сложилась их профессиональная жизнь, карьера (29% недовольны).

На вопрос о том, какое образование дает ныне наилучшие возможности в жизни, молодыми людьми чаще всего (39%) давался ответ — «вуз». Еще больше в сумме составили ответы «два вуза» и «вуз за рубежом». Практический вопрос о том, какое образование респонденты находят достаточным для себя лично, показывает еще более высокую ориентированность на высшее образование. В приложении к своей судьбе более трети жителей страны и почти половина молодых людей «ставят планку» на уровне диплома о высшем образовании. Менее высокие и более высокие уровни образования устраивают меньшинство. На сегодняшний день твердо установилась ориентация всего населения страны и прежде всего его молодой части на высшее образование как наиболее желательный уровень образованности. По мнению многих респондентов, высшее образование скоро станет всеобщим.

«Через 20 лет у 100% будет высшее образование...» [Новгород, поступавшие в вуз].

При этом образование рассматривается прежде всего как средство получения хорошо оплачиваемой работы (см. табл. 4).

Таблица 4

Мотивы получения высшего образования (опросы населения и молодежи, % к опрошенным контингентам; ранжировано по левому столбцу)

Зачем сегодня прежде всего нужно высшее образование?	Население в целом	Молодежь до 35 лет
Чтобы найти хорошо оплачиваемую работу	60	53
Чтобы стать хорошим специалистом	49	40
Чтобы сделать карьеру	42	38
Нет другого пути в науку	20	11
Иначе невозможно реализовать себя	16	24
Возможность жить в культурной, образованной среде	12	11
Можно найти друзей, спутника жизни	8	5
Иначе не стать культурным человеком	8	9
Можно продлить годы учебы	4	3
Иначе будут считать неудачником	3	2
Затрудняюсь ответить	5	2

В ответах на вопрос «что прежде всего гарантирует молодому человеку успех в жизни?» молодые люди с высшим образованием отдавали приоритет достижительским установкам: «умению работать и учиться» (46%), «предприимчивости» (45%), «высшему образованию» как собственному ресурсу (31%). Как и можно было предположить, достижительские установки наиболее ярко и в классической форме проявились у молодежи с высоким доходом и высшим образованием. Помимо стандартных компонентов «хорошей жизни», таких, как «деньги», «любимая работа», «здоровье», в ходе групповых дискуссий прозвучало в том числе: «свобода» и связанная с ней «возможность выбирать»; «интересная жизнь», «постоянное наличие цели».

«У человека с высшим образованием больше свободы» [Н. Новгород, в/о, высокий доход].

«От чего будет зависеть жизнь? От себя самого... Все от человека зависит, от его выбора...» [Воронеж, без в/о, низкий доход].

«Живут плохо те, кого это устраивает. Все зависит от человека» [Воронеж, без в/о, низкий доход].

«Неправильно, чтобы у всех были равные права, — будет анархия и хаос, инкубатор какой-то» [Н. Новгород, в/о, высокий доход].

Исследование подтверждает, что в последние годы ориентация на получение высшего образования получила распространение среди практически всех основных слоев и групп российского общества. В качестве номинальной нормы она проникла и в те слои, которые раньше не рассматривали для своих детей поступление в вуз в качестве реальной перспективы (жители села или малых городов, дети из многодетных семей, дети бедных и низкоквалифицированных работников и т.п.). Для этих категорий, как показывает исследование, и сейчас такая категория менее привлекательна и реальна, чем для более зажиточных слоев. Но теперь они поставлены в условия, когда должны эту перспективу обсуждать и находить уважительную причину или чью-либо вину для объяснения того, почему она не реализуется. В этом смысле можно говорить об одновременном расширении доступности высшего образования и круга лиц, заявляющих о недоступности этого блага.

Проведение групповых дискуссий с людьми, которые не имеют высшего образования и не собираются его получать в ближайшие годы, показало, что и этот контингент (включая людей, добившихся хорошего материального положения) считает для себя необходимым пояснить, почему они не имеют высшего образования. При этом в отношении самих себя они чаще всего указывали на частные обстоятельства технического или биографического характера. В отношении же «вообще людей», не получающих высшее образование, чаще всего приводили морально-психологические объяснения: ленятся, не хотят себя утруждать. Отметим, что материальные причины (не хватает средств) назывались в ходе групповых дискуссий достаточно редко. У тех, кто не планирует получать высшее образование (устоявшийся быт, дети), наблюдается перенос этой нормы на детей. *«В 16 лет — это задача родителей дать образование... Родители не направили, не осознали в то время... Если бы вернулся в то [школьное] время, обязательно пошел бы в институт»* [Воронеж, без в/о, высокий доход].

Высшее образование дает такое важное благо, как «среду»: *«Не столько образование, сколько круг общения, быть на должном уровне...»* (Москва, родители подростков); *«Высшее образование нужно, чтобы на высшем уровне общаться с людьми. Об-*

разованные люди лучше друг друга понимают» [Новгород, поступавшие в вуз школьники].

Непринадлежность к «среде» по сути равнозначна выпадению из социума. Неполучение высшего образования (особенно если нет серьезного среднего специального) чревато социальными пороками: люди «опускаются», «перестают работать вообще», «спиваются» и т.п., — т.е., воспринимаются обществом так, как раньше воспринимались те, кто не заканчивал школу. Поднялась планка новой нормы, а те, кто по тем или иным причинам не дотягивается до нее, — «изгой»: *«Кто не учится... ерундой занимается, его все гоняют»* [Новгород, не поступавшие в вуз]; *«Работают грузчиками, опускаются. Бомжи. Изгой»* [Новгород, родители поступавших в вуз].

Идет вытеснение части молодых людей из социальных мест, на которые они считали себя имеющими право (это явление в социологии получило название «социальная эксклюзия»). Иными словами, если не само обучение, то хотя бы попытка его получения, сама ориентация на его получение приобретает характер обязательности, непременности: *«Таких нет, которые не поступают»* [Новгород, родители поступавших в вуз].

2.2. Второе высшее образование

Исследование подтвердило растущую роль второго высшего образования. Среди студентов, получающих первое высшее образование, не менее четверти считают необходимым иметь и второе. Среди людей, уже имеющих высшее образование, мнение, что два высших дают человеку максимум возможностей в жизни, высказывает почти треть (практически столько же, сколько считают достаточным одного высшего образования). Также широко распространены установки на два высших образования в семьях специалистов и предпринимателей. От этих авторитетных групп в обществе распространяется соответствующая новая норма. Она принята как идеальная 20% всей молодежи и как практическая — 10% молодежи. Таким образом, каждым десятым молодым человеком второе высшее образование признано как средство, дающее наилучшие возможности в жизни. Среди студентов, получивших первое высшее образование, четверть говорила о необходимости второго высшего образования: *«Умный человек получает и первое, и второе, и третье образование...»* [Москва, родители подростков].

Общим для всех случаев можно считать следующее осмысление второго высшего образования: оно повышает адаптивные возможности субъекта, перспективы его профессионального и карьерного роста. Но при такой значительной массе молодых людей, заявляющих о его привлекательности, резонно предположить, что оно имеет разное назначение и осмысление в разных социальных группах, что оно используется как средство в разных социальных ситуациях.

Задумываться о втором высшем образовании начинают довольно часто еще до получения первого высшего образования. Так, его спонтанно упоминали не поступившие в вуз школьники, те, для которых и первая планка осталась пока недоступной. В глазах родителей недавних абитуриентов привлекательность первого высшего образования, в частности, и в том, что оно дает возможность получить второе: *«С высшим образованием можно переучиться... Дети понимают, что нужно иметь высшее образование, а специализацию они потом получают... Второе — платное, получают его сознательно...»* [Новгород, родители поступавших].

В итоге 24% тех, кто еще учится в школе (и 16% учащихся ПТУ), сходятся в том, что именно два вуза дают человеку наилучшие возможности в жизни. Половина из них принимают это как норму для себя лично.

Вообще среди молодых людей 19—20 лет (находящихся в возрасте, когда выше всего установка на получение одного («первого») высшего образования) норма о желательности двух высших образований наиболее популярна. В этом возрасте об одном высшем образовании как достаточном для себя думали 49% юношей, и о двух — 13%. Среди девушек на одно высшее образование ориентировались 57%, на два — 16%. *«Первое высшее образование дает базу, второе — направление... Второе высшее жизненно необходимое, не для галочки... Мое образование техническое и отличается от того, что я делаю, хотелось бы сделать его помощней... Работаю на международных перевозках, не хватает экономических, юридических знаний...»* [Н. Новгород, в/о, высокий доход].

При том, что большинство (80%) учащихся вузов «вполне удовлетворены объемом и качеством знаний», 43% хотели бы получить второе высшее образование, а 7% уже получают его, учась параллельно. Основной мотив — «у меня будет больше возможностей устроиться на хорошую работу» (68%). Второй по наполнению ответ — «сейчас стало престижным иметь два высших образования» (35%). Третий ответ — «опасаюсь, что не смогу найти работу по первой специальности» (20%). По-

ловина окончивших вуз (51%) хотели бы получить второе высшее образование. Здесь также основная причина — «хочу расширить возможности трудоустройства (71%).»

Перемена профессии не воспринимается обществом как драма; интересно, что определенную привлекательность в этом находят даже те, кому в свое время пришлось вынужденным образом переменить свою жизнь: «*Меня сократили в свое время, пришлось получать второе образование... Через 10 лет большинство будет иметь два образования: для карьерного роста, для подработки, а кто-то хочет просто изменить свою жизнь!*» [Таганрог, родители не поступавших].

3. Доступность высшего образования

3.1. Социально-экономические факторы

Любые серьезные и масштабные исследования указывают на сам факт взаимосвязи получения высшего образования и социального или экономического, точнее, материального, положения семьи в России. И данные госстатистики, и данные крупномасштабных бюджетных обследований семей, и материалы социологических исследований указывают на зависимость между величиной расходов на образование в семье и среднедушевыми доходами семьи.

Таблица 5

Расходы домашних хозяйств на оплату услуг в системе образования (2001 г., по квинтильным группам населения с разным уровнем среднедушевого дохода)

Доход-ные группы (1—5)*	Расходы на образование на одного члена домохозяйства в год, руб.	В том числе на			Расходы на образование, % к потребительским расходам
		Среднее, %	Среднее профессиональное, %	Высшее профессиональное, %	
1	29	33,9	22,1	22,7	0,4
2	78	22,8	21,8	42,6	0,7
3	159	17,7	13,9	52,4	1,0
4	380	12,7	15,0	62,7	1,6
5	557	12,6	14,0	62,2	1,3

* 1 — группа с минимальными доходами, 5 — группа с максимальными доходами.

Источник: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. / Госкомстат России. М., 2003. С. 58. (По материалам выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств.)

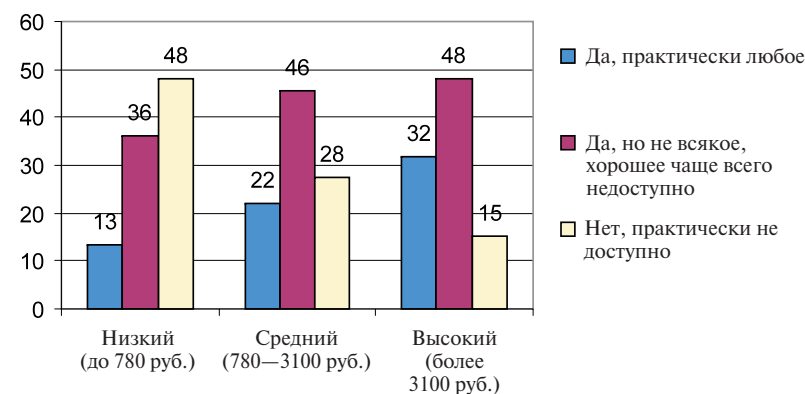
Как видно из табл. 5, абсолютная величина общих расходов на образование в полярных доходных группах различается почти в 20 раз, хотя в структуре потребительских расходов эти различия не так значительны (в три раза). При этом расходы в затратах связаны именно с затратами на получение высшего образования — разброс в расходах на среднее образование (хотя и они заметно различаются в разных группах) отчасти компенсируется институционально: обеспечением условий для всеобщего среднего образования. Семьи, где родители ориентированы на получение высшего образования для детей, начинают расходовать на подготовку к вузу и обучение в вузе заметно большие средства.

В целом среди всего населения от 15 лет и старше ответ «доступно практически любое высшее образование» выбрали 17%. В возрастной группе до 35 лет доля таких ответов возрастает до 23%. Ответ «практически недоступно» выбрали среди всех жителей России 40%. Среди людей 15—35 лет эта доля снижается до 27%. Треть всего населения (32%) и 45% (т.е. относительное большинство) лиц 15—35 лет предпочитают ответ, сформулированный так: «доступно высшее образование, но не всякое, хорошее чаще всего недоступно».

Зависимость оценок доступности высшего образования от среднедушевого дохода семьи иллюстрирует рис. 1.

Рис. 1

Оценка респондентами степени своего доступа к высшему образованию, по трем группам по уровню среднедушевого дохода (опрос молодежи; % к опрошенной группе)



Размер населенного пункта также оказывает влияние на вероятность изменения уровня доступности высшего образования: в крупных городах, особенно в Москве и Санкт-Петербурге, относительно мала доля жалующихся на недоступность какого-либо образования и выше доля тех, кому, по их мнению, открыты дороги в любой вуз. По мере уменьшения размера города падает и уверенность в возможностях получения высшего образования (см. табл. 6).

Таблица 6

Размер населенного пункта как фактор доступности высшего образования (опрос молодежи, % к опрошенной группе)

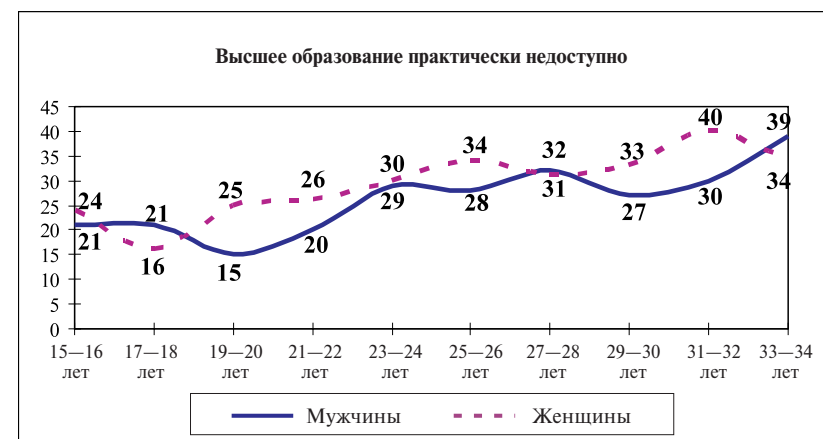
	Д ¹	П/Д	НД	З/О
Москва и Санкт-Петербург	30	45	17	8
Большие города	28	46	23	4
Средние города	23	50	22	6
Малые города	23	44	29	4
Села	18	38	39	5

Различия в оценках недоступности высшего образования у мужчин и женщин показывает рис. 2.

Такие ответы могут, в принципе, свидетельствовать о дискриминации женщин или о несимметричном распределении между гендерными группами тех ресурсов, которые требуются для получения образования, в том числе высококачественного. Однако, по сообщениям тех же самых респондентов, высшее образование среди опрошенных лиц 15–35 лет имеют 38% женщин против 35% мужчин. При этом более высокий уровень образования, чем одно высшее образование (и, очевидно, более качественное), имеют 6% женщин и 3% мужчин.

В свете этих данных более вероятным видится предположение, что неудовлетворенность женщин наличными образовательными возможностями и их более высокий уровень образования — не противоречащие друг другу факты, а следст-

Различия в оценке недоступности высшего образования, по полу (опрос молодежи, % к опрошенной группе)



вия одной причины. Мы имеем в виду присущее нашей культуре (в ее традиционной части) гендерное распределение функций и соответствующих ценностей. В целом оно таково, что силовую и статусную компоненты связывают с мужским полом, а гуманитарно-культурную — с женским.

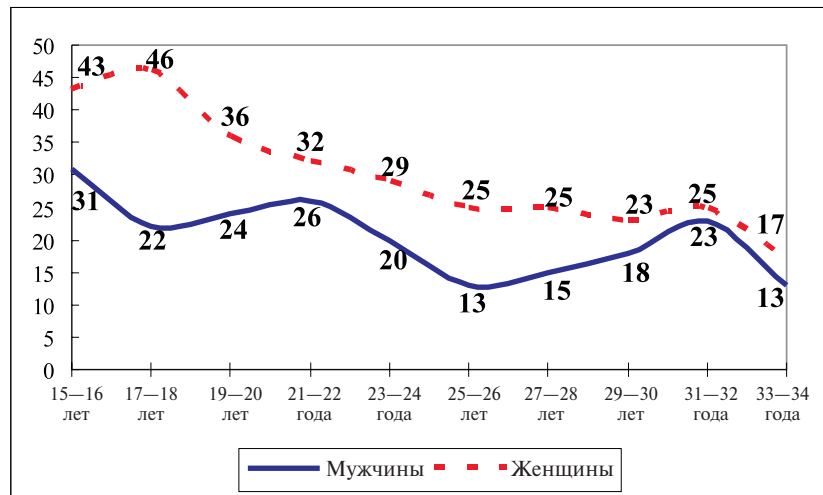
О более высокой заинтересованности женщин в высшем образовании говорит то, что о его необходимости для молодых людей заявили 86% молодых мужчин и 92% молодых женщин. Женщины выше мужчин ставят планку образования, «достаточного лично для меня». Образование в объеме вуза считают для себя достаточным 42% мужчин и 49% женщин. Образование в объеме больше одного вузовского называют необходимым 13% мужчин и 17% женщин.

Таким образом, данные исследования позволяют заключить, что в силу достаточно глубоких социокультурных причин женщины 15–35 лет в целом являются более образованной группой, чем мужчины. При этом они предъявляют больший спрос на образование и соответственно более критично оценивают его доступность для себя. Как уже было показано, с возрастом и мужчины, и женщины все ниже оценивают доступность образования, падает и его ценность (см. рис. 3).

¹ Обозначения, используемые здесь и далее: Д — те, кто считает, что им доступно «практически любое» высшее образование; П/Д — те, кто считает, что высшее образование им «доступно, но хорошее чаще всего недоступно»; НД — недоступно; З/О — «затрудняюсь ответить».

Рис. 3

Доля лиц в разных возрастных группах, назвавших позиции «учеба, наука» среди того, что представляет наибольший интерес, %



Позиция «учеба, наука» у женщин по приоритетам занимает более высокое положение, нежели у мужчин в возрасте 15—32 лет, и только в 33—34 года опускается на один пункт ниже: у женщин учеба и наука стоят на 15-м месте, а у мужчин — на 14-м. В 17—18 лет (возраст поступления в вузы) интерес к учебе у женщин занимает самую высокую позицию — 3-ю, а у мужчин лишь 11-ю. Однако к моменту окончания вуза (21—22 года) позиции несколько сближаются — 9-е и 10-е места соответственно. Еще один спад интереса к учебе у мужчин наблюдается в возрасте 25—26 лет (17-я позиция), что, по-видимому, объясняется актуальностью проблем карьеры и материального положения (3-я и 5-я позиции соответственно) в это время жизни.

Если взять укрупненные возрастные группы, не разделенные по гендерному признаку, то можно отметить, что в самой молодой группе (15—20 лет) мнение о доступности любого образования преобладает над мнением о полной недоступности. В интервале 20—25 лет эти позиции паритетны. Начиная с 25 лет мнение о полной недоступности превалирует над мнением об абсолютной доступности.

Представляется, что в этих результатах отразилось действие двух факторов. Один из них связан с распространенными в нашей культуре представлениями о том, что учиться надо в молодости, а взрослым людям полагается не учиться, а работать. Взрослея, люди более критически оценивают свои возможности учиться. Кроме того, после 25 лет люди, как правило, обзаводятся семьей, и их приоритеты в распределении ресурсов, в том числе таких, как время и внимание, меняются. Соответственно люди считают необходимым принимать компромиссные решения. Например, получать заочное высшее образование. Обычно люди, его получающие, полагают, что его качество ниже, чем у дневного. Все это негативно сказывается на оценке своих шансов получить хорошее образование.

Другой значимый фактор, ввиду которого старшие группы менее оптимистично смотрят на свои образовательные возможности, связан с временем социализации. Люди, которые окончили школу до середины 1990-х гг., не видели перед собой тех перспектив, открываемых высшим образованием, которые есть у более молодой части опрошенных. Их мотивации к получению высшего образования менее прагматичны. Недаром половина респондентов моложе 25 лет указывают, что достаточный уровень образования для них — как минимум одно высшее. А среди респондентов более старших возрастов таких около 40% (при этом среди мужчин их доля снижается до трети). Доля же удовлетворяющихся образованием в объеме техникума возрастает при переходе 25-летнего рубежа с 16 до почти 30%, отражая среди прочего память о ситуации на рынке труда в позднесоветские годы, когда диплом вуза «кормил» хуже, чем специальность техника или квалифицированного рабочего.

Существенными являются различия в оценке доступности высшего образования между респондентами, относящимися к группам с различным образовательным статусом. Так, равно высока доля респондентов, придерживающихся мнения о доступности любого образования, среди студентов вузов, и тех, кто уже имеет диплом (38 и 40% соответственно). К этой позиции присоединяется и треть старшеклассников. Среди учащихся ПТУ, а также среди имеющих любое образование, кроме высшего, доля оптимистов наименьшая: 22 и 16% соответственно. В последней категории, как и следовало ожидать, наиболее велика доля тех, кто отрицает наличие у себя какого-либо доступа к образованию (38%). Практически равные доли пессимистов мы находим

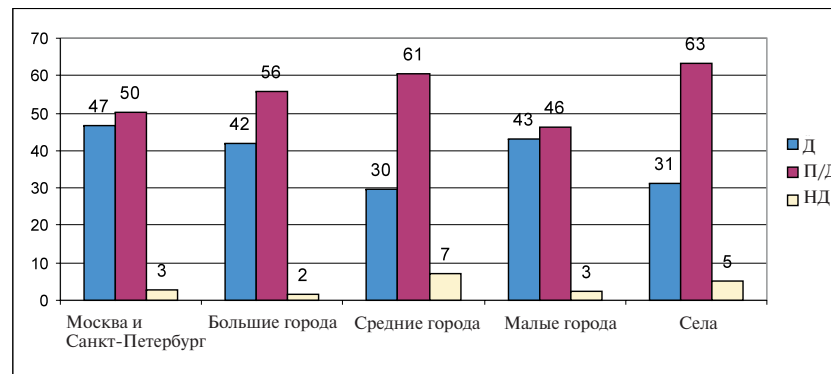
среди школьников и учащихся ПТУ (20 и 24%). Минимально их число среди получающих и уже получивших высшее образование (4–6%).

Поселенческие различия в уровне оценки доступности высшего образования отчетливо заметны, однако их характер неоднозначен. С одной стороны, существует сдвиг в пользу доступности высшего образования в Москве, Санкт-Петербурге и в других крупных городах, с другой — в сторону меньшей доступности в средних городах и на селе, тогда как в малых городах оценка уровня доступности существенно выше ожидаемой. Возможно, истоки объяснения этого феномена следует искать в различном уровне требований, предъявляемых к высшему образованию в больших и малых городах. Открытие в последние годы множества филиалов крупных региональных вузов в небольших городах могло временно удовлетворить местный спрос на высшее образование. В то же время жителей более крупных городов уже не устраивают имеющиеся у них возможности: в сфере высшего образования они ориентируются на столицы и считают собственные перспективы ограниченными.

Зависимость оценок доступности образования, даваемых студентами, от степени урбанизации видна на рис. 4.

Рис. 4

Различия в оценке студентами доступности образования в зависимости от размера населенного пункта (опрос молодежи, % к опрошенной группе)¹

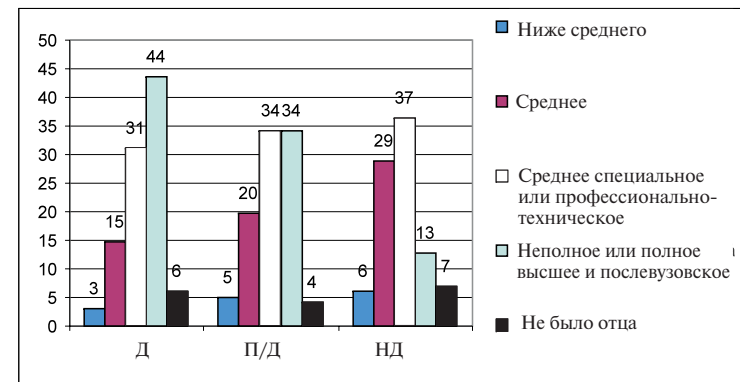


¹ См. прим. 1 на с. 40.

Социокультурный капитал семьи оказывает значительное влияние как на ориентиры подростков и молодых людей в сфере образования, так и на их оценку собственных перспектив в этой области. Одним из действенных ресурсов, влияющих на образовательную стратегию молодежи, является образование родителей, особенно отца: среди тех, чей отец имеет высшее образование, доля считающих доступным такое же образование почти вдвое превышает число сомневающихся в этом. Студенты, чей отец имеет высшее образование, втрое чаще выросших в семье, чей глава окончил только школу, отмечают широту своих образовательных возможностей. Наличие высшего образования у отца (в том числе и незаконченного высшего) в 1,8 раза повышает уверенность в доступности любого высшего образования. Понятно, что высшее образование родителя в этом случае означает не только запас знаний как культурный капитал, которым может пользоваться и сын или дочь, но и, скорее всего, относительно высокую должность, а значит, связи и влияние, т.е. капитал социальный, который также «работает» на детей, идущих по стопам родителей. Такой капитал становится важным фактором воспроизводства образованного слоя населения (см. рис. 5).

Рис. 5

Оценка студентами доступности образования в зависимости от уровня образования отца (опрос молодежи, % к опрошенной группе)¹



¹ См. прим. 1 на с. 40.

3.2. Средняя школа как фактор доступности высшего образования

Более доступным считают высшее образование те, кто учится или учился в школах с каким-либо уклоном: в гимназии, в классе с гимназической программой, в школе с углубленным изучением отдельных предметов (см. табл. 7).

Таблица 7

Распределение учащихся по типу школы (опрос молодежи, % к числу опрошенных)

Тип школы	Д	П/Д	НД	З/О
Неполная средняя	23	35	41	1
Полная средняя	22	45	28	5
Средняя школа с обучением в классе с гимназической или лицейской программой	27	41	27	5
Гимназия, общеобразовательный лицей	35	44	15	7
Школа с углубленным изучением отдельных предметов	42	46	9	3

Следует обратить особое внимание на почти двукратное отличие в оценках доступности «любого» высшего образования у учащихся школ с «углубленным изучением отдельных предметов» от обычной полной средней школы, полторакратное — от гимназических классов и значительное (в 1,2 раза) — от собственно гимназий. Как показало исследование, так называемое «углубленное изучение» определенного набора предметов (профилизация школы) является одним из наиболее верных путей попадания в вуз для жителей небольших населенных пунктов. Мы не беремся оценить, какую долю (ожидаемого) успеха в поступлении можно отнести на счет самого углубленного изучения предметов, которые будут профилирующими при приеме в соответствующий вуз. Но из групповых дискуссий и интервью с экспертами нам известно, что школы такого типа, как правило, связаны формальными или неформальными договоренностями с соответствующими вузами, а выпускники этих школ получают льготы, преимущества, если не гарантии, при поступлении. Можно полагать, что осознание данных преимуществ наделяет учащихся таких школ большей уверенностью, чем учащихся гимназий — заведений, по своему формальному статусу предназначенных для подготовки именно к вузовской карьере.

Подавляющее большинство молодежи, которая участвовала в массовом опросе, имеют среднее (полное) общее образование (83%). Это касается всех социальных групп. Однако среди лиц, имеющих документ о неполном среднем образовании, преобладают неквалифицированные рабочие (9% при среднем показателе по всей выборке 4%), а среди закончивших престижные гимназии или лицеи преобладают дети специалистов с высшим образованием (тоже 9% при среднем показателе по всей выборке 5%). При этом специалисты и предприниматели ничем не выделяются из общей массы по характеру своего школьного образования, кроме того, что: предприниматели, менеджеры и «силовики» чаще других параллельно окончили спортивную школу и (или) учились в таковой; предприниматели и менеджеры также могли учиться в школе технического творчества; в то время как специалисты с высшим образованием посещали «интеллигентные» музыкальную или художественную школы.

Любопытно, что помимо обычной средней (полной) общеобразовательной школы, которую закончило большинство, во многих случаях опрошенные называли другие типы школ, которые были в местах их жительства: гимназии, лицеи (32%), школы «с углубленным изучением предметов» (27%), «спецшколы» (14%, название относится к прошлым десятилетиям). Определяющим фактором для выбора семьей той или иной школы была ее «близость к дому» (77%). Если сравнить ответы сегодняшних школьников о «лучшей школе в их населенном пункте», то 47% (против 42%) ответили, что такая есть, при этом 93% не собираются туда переходить. Основные мотивы: «нет желания» (33%) (наибольший показатель — 42% для респондентов из семей рабочих), «придется привыкать к новым учителям» (27%), «тратить много времени на дорогу» (24%), «сживаться с новым коллективом» (23%). Только 12% назвали «большие денежные затраты на учебу».

Вероятность высокой оценки доступности высшего образования снижается у тех, кто в школьные годы не занимался ни в каких дополнительных кружках. Верно и обратное — те, кто нагружены какой-либо дополнительной образовательной программой, демонстрируют более высокий уровень ожидания, что им будет доступно любое образование. А вот такие занятия, как спорт, художественная самодеятельность, снижают уверенность в получении (хорошего) высшего образования. Дело в том, что, являясь занятиями по саморазвитию, они одновременно имеют функцию «отвлечения», альтернативы, а

порой и компенсации собственно учебы, а еще точнее — подготовки к поступлению в вуз.

Этот вывод представляется существенным в отношении характера современной школы в целом. В сочетании с данными групповых интервью и дискуссий он позволяет прийти к заключению, что средняя школа приобрела в очень значительной степени (а в старших классах — полностью) характер средства для подготовки к поступлению в вузы. Другое дело, что, по мнению многих учащихся, школа не является эффективным средством достижения этой цели. Но изменение функциональной направленности значительной части школ от цели «выпустить в жизнь» к цели «поступить в вуз» налицо. Собственно, наличие или отсутствие такой ориентации в большинстве случаев служит критерием деления школ на «хорошие» и «плохие». «Хорошими» школами и родители, и администрация школ, и учителя считают те, из которых «поступают». Рейтинг школы зачастую измеряется процентом выпускников, поступивших в вузы в минувший год.

Школы, из которых «поступают», перестают ориентировать своих учеников на какое-либо другое развитие карьеры, кроме поступления в вуз. Бюджет времени, структура интересов и пр. — чем старше класс, тем более обучение в школе становится подчинено этой цели. Задачи гармонического развития учащихся и даже более простые задачи преподавания предметов, которые «не нужны» (с точки зрения поступления в данный вуз), по заявлению и учеников, и учителей с их обоюдного согласия становятся полностью подчинены задачам поступления. К сожалению, не приходится говорить о том, что школы, из которых «не поступают», ввиду этого преуспевают в решении общеобразовательных и общекультурных задач. Это не так, поскольку здесь действует достаточно сильный социальный фактор.

Деление школ на те, из которых «поступают», и те, из которых «не поступают», как говорилось, аналогично делению на «хорошие» и «плохие» школы. Последние два определения являются и элементами профессионального жаргона работников образования, и ярлыками для обозначения соответствующих контингентов учащихся, по крайней мере, на языке родителей из «хороших» школ. В «плохой» школе, таким образом, не только не готовят в вуз, но и обучают (вплоть до момента выпуска) «плохих» учеников, лишенных стимулов к учебе. Поэтому, как могут сказать педагоги и родители, эта школа плоха во всех отношениях.

Преобладающие характеристики ее учеников — бедность, обладание малым социокультурным капиталом, низкая образованность и низкая мотивированность к учебе, а в итоге низкая успеваемость, низкий уровень усвоения учебного материала. В такой школе, как правило, более слабый педагогический состав. Такие школы становятся накопителями проблемных детей, рассадниками отклонений, правонарушений и впоследствии преступности. Не давая знания в объемах, установленных государством, они выполняют тем не менее функцию институтов социализации по отношению к обучающейся там молодежи. Степень влияния педагогического коллектива на этот процесс, как правило, невелика.

Обычная рядовая городская школа находится на распутье между двумя описанными типами. Процессы дифференциации разводят массовую школу по этим двум направлениям. Одним из результатов этого процесса является то, что обучение знаниям, нужным для жизни, а не для поступления, практически сворачивается, не будучи востребованным ни в первом, ни во втором типе школ, хотя причины этого различны.

Таблица 8

Характер удовлетворенности качеством преподавания отдельных предметов в школе (опрос молодежи, % к числу опрошенных)

Предметы	Не удовлетворены	Удовлетворены	З/О, не изучал	Ранг приоритетности предмета (высший — первый)
Иностранный язык	48	48	4	2
Информатика, компьютер	39	31	29	1
Химия	33	63	3	6–8
Физика	32	65	3	6–8
Математика	26	72	3	4
История	21	76	3	5
Русский язык и литература	18	79	2	3
Биология	18	79	4	6–8
Национальные литература, язык, история народов России	12	24	64	9
Школьные знания в целом	16	76	8	—

Общая удовлетворенность преподаванием в средней школе, почти пятикратно превышающая неудовлетворенность, не должна заслонять того факта, что современная школа, как показывают результаты опроса, плохо удовлетворяет две главные потребности (приоритеты 1 и 2): изучение иностранного языка и получение компьютерной грамотности (см. табл. 8). Это — современные требования к школе, запрос на участие в современном секторе экономики. Школа с «классическим» набором предметов осталась во вчерашнем дне.

В массовом опросе молодежи, для которой школьная тема в основном уже неактуальна, наиболее частый ответ на вопрос о проблемах и трудностях, связанных с учебой в школе, — «не было трудностей, связанных с учебой в школе» (49%). Второй по наполнению ответ — «сложные отношения с некоторыми учителями» (30%); здесь лидируют представители силовых структур (40%). Ответ «мне было скучно, неинтересно учиться» выбрали 11% опрошенных (17% неквалифицированных рабочих, 15% «силовиков»). Только 10% указали на «большую учебную нагрузку, невозможность усвоить весь объем» (см. табл. 9).

Таблица 9

Проблемы и трудности, связанные с учебой в школе (опрос молодежи, % к опрошенной группе — тем, кто сказал, что были проблемы с обучением в школе)

Проблемы	%
Отношения с учителями	63
Скучно и неинтересно учиться	23
Большая нагрузка, большой объем учебного материала	21
Плохие отношения с одноклассниками, отсутствие друзей	12
Казенщина, формализм в школе	10
Плохое здоровье, плохо усваивал предметы	9
Далеко живу от школы	5
Старое помещение школы, нет буфета, душно	5
Ущемленность из-за бедности	4

Учащиеся, как показали групповые интервью, настроены теперь на договорные отношения со школой и учителем как ее главным представителем. Учителя такой подход не прини-

мают. Представления учеников и учителей о статусной дистанции резко разошлись.

Разумеется, есть конфликт и гораздо более традиционный — учитель пытается установить дисциплину в классе, пытается заставить учить то, что ученики не намерены учить, и т.д. В результате возникает противостояние, которое отмечают более двух третей тех, кто сообщает о конфликтах в школе (см. табл. 10): «Моя не хочет учиться. Нужно желание, сила воли — все потеряла. Затюкали — теперь пасует» [Москва, родители подростков].

Таблица 10

Коэффициент конфликтности и затруднений (опрос молодежи, выражено в условных баллах¹)

Категория респондентов	Суммарный коэффициент конфликтности и затруднений
В среднем	73
Занятость и статус	
Школьники	98
Учащиеся ПТУ	88
«Силовики»	83
Неквалифицированные рабочие	78
Студенты	55
Специалисты	48
Предприниматели	64
Служащие	59
Сфера услуг	56
Квалифицированные рабочие	68
Из семьи	
Предпринимателей	76
Специалистов	63

¹ Коэффициент построен по результатам ответа на вопрос: «Есть/были ли у вас какие-либо трудности и проблемы, связанные с учебой в школе? Если да, то в чем они заключались?» Приводится набор из 10 возможных ответов. Коэффициент (может иметь значения от 0 до 100) отражает суммарное количество ответов о трудностях, указанных респондентами каждой из названных в таблице категорий. В целом половина респондентов заявила, что у них нет/не было трудностей, связанных с учебой в школе. 30% выбрали ответ «сложные отношения с некоторыми учителями».

Окончание табл. 10

Категория респондентов	Суммарный коэффициент конфликтности и затруднений
Служащих	80
«Силовиков»	78
Занятых в сфере услуг	73
Квалифицированных рабочих	69
Неквалифицированных рабочих	91
Доход	
Низкий	79
Средненизкий	74
Средневысокий	66
Высокий	72
Место жительства	
Москва и Санкт-Петербург	91
Большие города	73
Средние города	67
Малые города	71
Село	73

О проблемах в школе чаще, чем кто-либо, естественно, говорят школьники и учащиеся ПТУ (67%). Подчеркнем, что у тех, кто уже поступил в вуз или его окончил, показатель конфликтности в 1,8 раза ниже. Это может означать прямо противоположные вещи. Студенты или специалисты уже забыли о своих проблемах в школе (что допустимо, но маловероятно, ибо негативный и травматический опыт, особенно в такие годы, так легко не стирается). Либо у тех, кто поступил учиться в вуз и тем более окончил его, уровень конфликтности и склонность к конфликтам в школе была существенно ниже. Другими словами, они по каким-то причинам легче справлялись с заданиями в школе, были более социабельны и коммуникативны, легче справлялись с ситуациями, коллизиями и напряжениями, возможно, в силу общей, более высокой социальной культуры общения. Это соображение подкрепляется тем, что у респондентов из семей военнослужащих или милиции, т.е. там, где «по определению» можно предположить более авторитарный характер отношений, уровень напряженности и конфликтности существенно выше.

Выше всего уровень напряженности и конфликтности в столичных школах, в школах крупных городов, где велики социально-экономические различия и требования к качеству преподавания, а также в малых городах и сельской местности, где ситуация прямо противоположная — низкое качество преподавания и невысокие доходы семей учащихся. Меньше всего напряжения в городах среднего размера и статуса, где отсутствуют сильные различия в качестве преподавания и социальная дифференциация (см. табл. 10).

Оценка системы школьного преподавания в массовом опросе молодежи — «средняя» во всех смыслах (66%). Позитивно оценивают ее 16%, а негативно — 7%, наиболее критичны по отношению к ней предприниматели и менеджеры (20%), а также лица, занимающиеся индивидуальной трудовой деятельностью (23%). Оценки школы, в которой учились сами респонденты, крайне слабо дифференцированы: крайние мнения — отличная и плохая — присущи незначительной части опрошенных: 8% полагают, что их школа была «очень хорошей» и 2,5% — «плохой или очень плохой». Но преобладает оценка «никакая, ни хорошая, ни плохая, обычная» (46%). И столь же значительная группа дает позитивные оценки — «хорошая» (43%). Другими словами, у подавляющей части молодежи отношение к школе равнодушно-позитивное и в этом смысле безоценочное. Если вопрос о выборе школы почти не стоял, то и способность к оценке ослаблена. Резко негативных оценок почти нет: лишь чуть больше 3% думают или вспоминают о школе с резко выраженной антипатией. Треть вообще о ней не думает или относится с полным равнодушием. Большая же часть (62%) вспоминает ее «с теплым, хорошим чувством».

«Никакой» школу считают прежде всего те, кто отличается низким уровнем социальных ожиданий, не стал учиться дальше (рабочие и занятые в сфере обслуживания). Напротив, критика характерна в большей степени для самых молодых, школьников или учащихся ПТУ. Но, надо сказать, негативизма, отвращения к школе практически нет: суммарный показатель неприязни и отвращения к школе составляет всего 3%¹. Сентиментально теплое чувство к школе испытывают те, кто получил высшее образование (при средних оценках 62% у специалистов этот показатель достигает 73%). Значимой составляющей является полная индифферентность по отношению к школе — равнодушие, от-

¹ Во всяком случае этот показатель фиксируется лишь у школьников, особенно у столичных, но и в этом случае он не превышает 5–6%. Характерно, что неприязни и отвращения к школе нет у тех, кто учится в ПТУ или техникумах.

сутствие каких-либо воспоминаний или мыслей. Вообще отсутствие какого-либо отношения к школе присуще более трети опрошенных (35%). Оно чаще встречается в столицах (39%) и чуть снижается вместе с уровнем урбанизации (33% в малых городах). Воспоминания о школе значительно более позитивные у выпускников вузов с высоким уровнем доходов: «родная», «лучшая», «с богатой историей», «много дала» (для сравнения: «тюрьма», «гарлем» назывались выпускниками с низкими доходами). Можно было бы предположить, что мы имеем дело с пролонгированным эффектом «плохой» школы как неудачного образовательного старта. По мнению выпускников вузов с высоким доходом, такими и должны были быть ответы людей с низким доходом: *«Если бы у меня плохо складывалось в жизни, стала бы думать, что мне что-то недодали... И действительно, если в школе затюкали...»* [Воронеж, в/о, высокий доход].

Справедливости ради надо сказать, что оценки собственной школы молодежью без высшего образования были достаточно положительными: «нормальная», «супер». В целом оценки взрослых людей редко содержали резко отрицательный отзыв (по сравнению со школьниками). Вполне возможно, что школа уже становится для них прошлым с признаками ностальгии: «весело», «друзья» и т.д.

Среди проблем, пережитых в школьные годы, выделим те, которые называли чаще других представители той или иной социальной категории. Если не считать ответов тех, кто сейчас учится в школе или в училище и потому «погружен» в конфликты больше, нежели вспоминающие о них, то видно, что школьная среда представляла проблему для тех, кто потом пошел в силовые ведомства, а также для тех, кто затем занялся неквалифицированным трудом. Проблемы взаимоотношений с учителями чаще прочих вспоминают сегодняшние работники силовых ведомств и дети работников этих ведомств.

Дети лиц, занимающихся неквалифицированным трудом, часто подпадают под определение «дети из проблемных семей». Их семейное происхождение вообще является самым сильным фактором конфликтности. Можно думать, что из этой среды наибольшая доля и составляет контингент «плохих» школ. *«Не сложились отношения с классной руководителем, директор — просто деспот... учителя недолюбливают... постоянное задевание за внешний вид... класс делился на группы... учитель сам делит класс, чтоб ему не было трудно»* [Москва, подростки после 9 класса].

Примерно половина россиян согласны с тем, что в школе существует перегрузка занятиями. Больше всего эта проблема волнует тех, кто сегодня учится в школе или в училище.

Правда, при детальном анализе выясняется, что перегрузка связана с тем, что требования вуза сильно отличаются от школьной программы и в старших классах приходится осваивать гораздо больше информации, чем предполагается и без того нагруженной программой.

На казенную обстановку жалуются учившиеся в столичных школах. Видимо, школы представляли собой слишком большой контраст со свободной средой мегаполисов.

3.3. Социокультурный капитал

Одним из важных видов капитала, облегчающего доступ к высшему образованию, считается «социальный капитал». Это понятие обозначает ресурс социальных отношений и контактов, на который может опереться субъект при решении своих жизненных проблем, в частности — проблем, связанных с получением образования. В наших условиях этому социальному капиталу в наибольшей степени соответствует понятие «знакомств» и «связей». При перечислении важнейших ресурсов для поступления в вуз респонденты ставят «связи» на первое место. Явно преобладающее и в обществе, и в массе наших опрошенных мнение о неоспоримой значимости «связей», подчеркивание важности «совета родных» при выборе образовательной стратегии указывают на то, что очередной всплеск российской модернизации реализуется в среде, которая, наряду с ориентацией на универсалистические «современные» ценности, сохранила не менее сильную ориентацию на партикуляристические первичные социальные структуры, что характерно для архаических сред. (Для получения «хорошей работы» необходимо «хорошее профессиональное образование», считает 41% молодого населения России, но о необходимости иметь «связи, знакомства» заявляет 42%.)

Еще важнее оказывается роль связей для быстрого движения по лестнице образования (без задержки между средней и высшей школой) (см. табл. 11).

Ответы респондентов о значении связей в равной степени свидетельствуют и о важности этого ресурса, и о его дефицитности. Такие люди не располагают в желаемой мере деньгами и связями, высоко их при этом ценя. В возрасте около 26—30 лет более 35% мужчин и более 45% женщин из возрастного интервала 15—35 лет согласны с формулировкой «чтобы устроиться на хорошую работу, нужно заплатить большие деньги, иметь связи, знакомства, а у меня их нет».

Таблица 11

Лица, имеющие наилучшие шансы поступить после школы в вуз (опрос молодежи, % к опрошенной группе, респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов)

Наилучшие шансы поступить после школы в вуз имеют	Школьники	Студенты	В среднем по всей выборке
Те, у кого родители имеют связи, знакомства	62	50	60
Те, у кого богатые родители	42	53	51
Те, кто хорошо учился в школе	58	61	50
Те, кто лучше подготовился к вступительным экзаменам	46	39	39
Самые ловкие, пронырливые	15	15	17
Все, кто хочет поступить	21	15	15

Теперь рассмотрим по отдельности несколько признаков, составляющих культурный капитал семьи респондента. Как мы уже отмечали, это понятие означает сумму знаний, накопленных в семье и доступных ее представителю, а также, что становится все более важным, — сумму знаний о знаниях (воспитанное в ходе социализации умение отыскивать нужную информацию, осваивать новые понятия и подходы).

Как будет показано ниже, род занятий родителей, а также определяющее его образование, в значительной мере влияет на оценку детьми уровня доступности для них высшего образования, в том числе — «хорошего». Это означает, что положение и квалификация родителей выступают как род ресурса, культурного капитала для сегодняшних соискателей этого блага. Дети специалистов с высшим образованием, особенно гуманитариев, несколько чаще склонны считать доступным для себя качественное высшее образование. Относительно благополучнее ситуация в семьях, где отец имел среднее специальное образование. В неполных семьях наблюдается резкий рост тех, кто считает, что высшее образование недоступно вовсе (см. табл. 12).

Дети высокообразованных родителей более уверены в доступности для них высшего образования и в возможности устроиться на хорошую работу (75% в сравнении с 61% детей, чьи родители имеют лишь начальное образование). В сравнении с семьями, где у родителей есть лишь начальное образование, дети родителей, имеющих высшее образование, вдвое реже предпочли бы работать на государственном предприятии и, напротив, в полтора раза чаще — на зарубежном¹.

Таблица 12

Положение и квалификация отца в период, когда респондентам было 14 лет (опрос молодежи, % к опрошенной группе)

Какое положение занимал ваш отец/отчим, когда вам было 14 лет?	Д	П/Д	НД
Руководитель, главный специалист государственного предприятия, организации, включая сельскохозяйственные предприятия	30	51	16
Специалист с высшим гуманитарным образованием (юрист, преподаватель, работник искусства и т.п.)	38	45	9
Специалист с высшим экономическим или техническим образованием	33	52	12
Военный, работник правоохранительных органов	30	45	22
Специалист со средним специальным образованием	30	47	20
Квалифицированный рабочий в промышленности, транспорте и т.п.	20	45	29
Сельскохозяйственный рабочий, колхозник	14	37	44
Работник сферы услуг, торговли	25	47	25
Подсобный/неквалифицированный рабочий	14	34	46
Не было отца/отчима	19	41	37

Дети родителей с высоким уровнем образования, демонстрируя базовые признаки «классической» установки семьи на образование, чаще учились в гимназиях или школах с усиленным преподаванием отдельных предметов, параллельно зани-

¹ Они вообще более сдержанно относятся к огосударствлению общественной жизни в России — контролю государства над величиной доходов, поездками за рубеж и т.п.

маясь при этом в музыкальных или художественных школах, изучая иностранные языки. Они чаще считают залогом успеха в жизни именно высшее образование, собственное умение учиться и работать, самостоятельную подготовку к будущей учебе и работе, предприимчивость и инициативность, умение контактировать с людьми, но сравнительно реже — деньги, высокое положение и богатство родителей. Показательно, что они не только больше ценят высшее образование как таковое, но и более высоко оценивают саму нынешнюю систему высшего образования, поскольку умеют извлекать из нее пользу, находить применение своим способностям и удовлетворение запросам.

Материалы исследования позволяют сделать и обратный ход — показать, как представление о доступности или недоступности высшего образования сопрягается с оценками самой системы образования и возможностями трудоустройства в ближайшем будущем. Те, кто склоняются к первой точке зрения («доступно»), в качестве значимых факторов социального продвижения и успеха чаще называют качества, которые у них есть (собственные ресурсы, о которых они знают и которыми умеют распоряжаться) или которые следует приобрести собственными усилиями: умение работать, предприимчивость, социальность, контактность, умение понимать и взаимодействовать с людьми, компетентность, образованность, ум. Сторонники же мнения о недоступности высшего образования чаще заявляют о коррумпированности преподавателей, невозможности продвинуться без связей и блата, выделяют в качестве решающих в жизни, напротив, такие ресурсы, которых у них нет (т.е. качества и владения «других», которые для них, как они полагают, заведомо недостижимы): деньги, связи, высокое положение родителей. Основной проблемой для россиян является дефицит собственных (семейных) ресурсов, а для обладающих соответствующим социокультурным капиталом — бедность всего общества, неразвитость его структуры в целом.

Во многом это обусловлено отсутствием в обществе доступного набора страховочных и компенсирующих механизмов, которые могли бы демпфировать временную нехватку тех или иных ресурсов индивида или семьи. В настоящее время существует только один страховочно-компенсирующий механизм, реализованный в форме коррупции вузовских структур, в наличии возможности «в случае чего» найти «нужных людей» и (или) дать взятку и т.п. (см. табл. 13).

Оценки молодежью гарантий жизненного успеха (опрос молодежи, % к опрошенной группе, ранжировано по левому столбцу)

Что сегодня может прежде всего гарантировать молодому человеку успех в жизни?	Считают, что высшее образование доступно	Считают, что высшее образование недоступно
Умение работать, учиться	46	35
Предприимчивость, стремление к успеху	40	30
Деньги	36	48
Ум	33	27
Связи, знакомства	32	46
Умение контактировать с людьми	30	21
Высшее образование	27	20
Высокое положение родителей	9	18

Таблица 14

Соотношение респондентов из групп с полярными социальными и культурными характеристиками, ответивших на вопрос о доступности высшего образования (опрос населения)

Доступно ли сейчас для таких людей, как Вы, высшее образование?	Высокий доход / низкий доход	Москва и Санкт-Петербург / село	Библиотека более 500 книг / менее 100 книг
Да, практически любое	1,17	1,68	2,8
Да, но не всякое; хорошее, как правило, недоступно	1,15	1,15	1,17
Нет, практически недоступно	0,65	0,44	0,48

Другим условным показателем культурного капитала выступает размер домашней библиотеки. Число книг в доме указывает на меру авторитета книжного знания и, соответственно — на значимость приобщения к числу образованных людей, на силу мотивации к получению образования, косвенно обозначая навыки отвлеченного мышления и способности к обучению, поддерживаемые в семье. При этом фактор культурного капитала семьи (в данном случае — объем домашней

библиотеки) дифференцирует крайние группы даже более отчетливо, чем такие традиционно «сильные» факторы расслоения, как семейный доход или уровень урбанизированности / тип поселения (см. табл. 14).

Размер домашней библиотеки дифференцирует группы по их отношению к образованию. В подгруппе с более высоким культурным капиталом чаще подчеркивают значение именно целевых составляющих жизненного поведения. В группе с низкими социальным и культурным капиталами — первостепенную важность статусных характеристик.

Однако различные компоненты совокупного культурного капитала индивида и его семьи действуют, конечно же, не по отдельности. Используя социологические термины, можно сказать, что они представляют собой оси социокультурной дифференциации общества, «силовые тяги» его структуры. Взаимовлияние различных компонентов совокупного культурного потенциала семьи видно на следующих данных о сочетании уровня образования родителей респондентов с объемом их семейной библиотеки, представлением о достаточном уровне образования для себя, удовлетворенностью им и установкой на повышение его качества (см. табл. 15).

Таблица 15

Сочетание различных компонентов культурного капитала (опрос населения, % к опрошенной группе)

Размер домашней библиотеки	До 100 книг	Более 500 книг
Образование матери		
Неполное среднее	46	21
Среднее	28	19
Среднее специальное	16	27
Высшее	6	31
Образование отца		
Неполное среднее	43	17
Среднее	28	14
Среднее специальное	16	28
Высшее	6	34

Размер домашней библиотеки	До 100 книг	Более 500 книг
Какое образование считаете для себя достаточным?		
10–11 классов	12	3
Техникум, ССУ	27	18
Вуз	28	53
Два вуза	1	9
Аспирантура	0,1	5
Довольны ли своим образованием?		
Вполне доволен	29	44
Возникла ли потребность в повышении квалификации?		
Да	38	55
Нет	62	45

3.4. Общественное мнение об экономических условиях получения образования

Одним из фокусов общественного внимания и социального напряжения является группа проблем, которая связана с платностью образования. В самом кратком изложении эта проблематика выглядит так. В общественном сознании сохраняется как господствующее представление о том, что должным и правильным является то положение дел, которое, как теперь утверждается, существовало в советское время: любое обучение было бесплатным для учащегося, и соответственно доступность или недоступность его была связана только со способностью учащегося выдержать соответствующие экзамены. Именно такая система рассматривается как идеальная с точки зрения принципов равенства возможностей. Ответ «считаем, что высшее образование нужно, но не считаем оправданным платить за него» дали 55% россиян.

Этому положению противопоставляется нынешняя ситуация, характеризующаяся тем, что «за все надо платить». Последнее утверждение — не нейтральная констатация, а заявление о том, что говорящий осуждает такую практику и дает понять, что платность сокращает для него доступ к благам образования, что при этой системе он лишен возможностей, которые у него были бы при прежней системе.

Молодые россияне значительно реже рассчитывают на бесплатное образование одинакового для всех уровня, чем население в целом. Молодые люди не так сильно привыкли к государственному патернализму. Среди них, по-видимому, выше доля тех, кто считает возможным получить и заработать себе на более качественное обучение. Соотношение «допускающих самостоятельность» и «рассчитывающих на государственную опеку» среди населения и в молодежной подгруппе — диаметрально противоположное (см. табл. 16).

Таблица 16

Отношение населения к платности высшего образования (% к опрошенным контингентам)

Высшее образование в России сегодня должно быть...	Население в целом	Молодежь до 35 лет
В основном бесплатным	55	41
И платным, и бесплатным	39	56
В основном платным	2	1
Затрудняюсь ответить	4	2

Под платностью образования понимается вся совокупность расходов, которые несет семья учащегося. В ходе групповых дискуссий было выяснено следующее. Поскольку сам факт взимания денег за образовательные услуги представляется большинству участников нарушением некоторых базовых норм, то в отношении к любым формам платежей в ходе дискуссий не было выявлено особых различий — будь то плата за учебники или плата учителям (в школе), оплата репетиторов или плата за подготовительные курсы в вуз, взятки членам приемной комиссии или «спонсорская поддержка вуза», мзда за отметку на экзамене или плата за год обучения. Иными словами, любые издержки, на которые приходится идти семье в связи с образованием, если они появились или считаются появившимися в новой, постсоветской ситуации, признаются несправедливыми поборами. Важно подчеркнуть, что вина или ответственность за такое нарушение правильного порядка вещей возлагается на высшие власти, политическую систему, новый порядок вещей, но не на тех, кто является прямыми получателями денег, даже если речь идет о взятке в чистом виде.

Важно отметить, что платность обучения возникла с «переходом к рынку» и стала для очень многих семей одной из наиболее существенных статей расходов при сократившихся (или потерявших стабильность) источниках дохода¹. Соответственно на платность образования (как в других случаях на платность медицинского обслуживания) обращается едва ли не весь потенциал недовольства «новой» ситуацией, протеста против нее. Поскольку это протест направлен против очень широкого класса вещей и явлений, поскольку это своего рода несогласие со временем, то соответствующие суждения имеют по преимуществу характер гипербол. Так, практически во всех случаях, когда на групповых дискуссиях обсуждается связь образования и платы, произносятся обобщающие формулы: «теперь, когда все сделали платным...», «теперь без денег никуда...». Определения «все» и «никуда» могут касаться как учреждений образования, так и вообще «всего». Такие конструкции выполняют функцию мифа в том смысле, что обобщают и объясняют определенное (в данном случае осуждающее) отношение к существующему порядку вещей.

Упомянутая ранее мифологизация проблематики образования наиболее характерна именно для тематики платности. Также упоминавшийся перенос элементов этой мифологизированной картины из массового сознания в его институционализированные формы, прежде всего в СМИ, сделал в итоге тему коррупции в вузах одной из главных. Необходимо отметить, что в своем бытовании в СМИ, а далее в обсуждениях официальных лиц, экспертов и др., пафос этого дискурса меняет адресата: за поборы с населения осуждают собственно работников вузов. Через СМИ эта тема вернулась в общественное сознание. Наше исследование отразило сложившуюся картину. Среди населения России почти три четверти (71%) готовы утверждать, что сегодня людям мешает получить высшее образование «отсутствие денег для подготовки и поступления в вуз», а почти половина (48%) называют причиной «коррупцию и взятки при поступлении в вуз».

Сравним мнения тех, кто имеет реальный опыт поступления в вуз, и тех, кто такого опыта не имеет и находится на значительной социальной дистанции от системы высшего образования (см. табл. 17).

¹ Расходы на обучение в школе считает высокими треть населения России.

Таблица 17

Отношение молодежи к необходимости неформальной оплаты для поступления в вуз (опрос молодежи, % к опрошенной группе)

Сейчас многие говорят, что в вуз не поступить без взятки, подношения или услуги кому-то из администрации. Согласны ли Вы с этим мнением?	Молодежь 15—35 лет в целом	Студенты вуза	Образование в объеме ПТУ
Согласен	55	40	60
Не согласен	31	51	24
Не знает, затрудняется ответить	14	8	16

Как мы видим, мнение в обществе (даже в молодой его части) ближе к точке зрения тех, кто судит о вузах не на основе собственного опыта, а на основе своей общей социальной ориентированности. Иерархия инструментов достижения успеха сочетается с видением механизмов функционирования общественных институтов, в том числе и системы образования. Среди считающих любое образование доступным доля уверенных в том, что в вуз невозможно поступить без взятки, ниже, чем в остальных группах, но даже среди студентов с такими взглядами не менее трети говорят о неизбежности взяток.

Групповые дискуссии выявили значимость другого неформального компонента, который наряду с «законными» платежами и взятками служит социальной «смазкой» во взаимодействии населения и системы образования. Это механизм связей. При обсуждении проблем вузов участники опроса, как показало наше исследование, исходили, как и исследователи, из идеальной картины функционирования вуза, которому пристало, как институту, базироваться целиком на принципах универсализма, а значит, равенства прав и шансов для всех абитуриентов. На фоне такой нормативной картины наличие блата и связей является явным нарушением нормы в глазах респондентов. Однако отношение к связям не вполне совпадает с отношением к взяткам и платности.

Понятие связей надо разделить на несколько составляющих. Во-первых, связи являются компонентом социального действия, называемого взяткой: «Нужно же знать, кому дать». Эти связи без денег не имеют значения, так же как, впрочем, деньги без таких связей не могут произвести эффект. В другом случае связи образуют знакомый по долгой советской ис-

тории феномен «блата», и тогда они могут заменить деньги. В третьем случае, и он представляется наиболее интересным, эффект социального выделения, получения преимуществ (для чего и нужны связи) достигается заключением своего рода коллективного договора между школой и вузом. Как правило, благодаря связям директора школы или, наоборот, инициативе ищущих таких связей уполномоченных от некоего вуза (или чаще местного отделения некоего удаленного вуза) устанавливаются особые отношения между вузом и так называемым специализированным классом (выпуском) данной школы с целью получения преимуществ при поступлении в этот вуз.

Большое значение этих факторов во всех кризисных, переломных ситуациях (лечение, судебные процессы, передача собственности, призыв в армию и др.) известно любому вменяемому члену российского общества. Не исключено, что мера мифологизации в отношении высшего образования выше, чем в отношении ряда других сфер. Так или иначе, исследование заставляет говорить о значительной, но не о тотальной коррупции. В табл. 18 приводятся ответы на вопрос о возможности обойтись без денег и связей, т.е. действовать в соответствии с «номинальной» или «идеальной» нормой.

Таблица 18

Информированность молодежи о вузах, поступление в которые не требует неформальной оплаты (опрос молодежи, % к опрошенной группе)

Знаете ли Вы такой вуз, в который Вы могли бы, если бы стремились, поступить (или уже поступили) без денег и связей?	Молодежь 15—35 лет в целом	Студенты вуза	Образование в объеме ПТУ
Да	36	67	27
Нет	43	25	45
Затрудняется ответить	21	8	28

Данные табл. 18 подтверждают гипотезу о том, что значительная часть людей, в силу тех или иных причин далеких от проблемы образования, не заинтересованных в ней настолько, чтобы прилагать соответствующие необходимые усилия по ее решению, с готовностью поддерживает мифы о тотальной коррумпированности сферы образования.

Ответы учащихся вузов распределяются следующим образом: «не платили за поступление и не пользовались связя-

ми» — 72%, «платили / оказывали услуги или пользовались связями» — 17%, «не знают, родители не посвящали в проблему» — 10% (1% «пытались дать деньги, но их не приняли»). Из тех, кто не платил, 36% не стали бы этого делать из-за отсутствия средств в семье, у 35% средства нашлись бы и они бы заплатили, 14% не стали бы платить «из принципа», хотя деньги тоже нашлись бы.

Высшая школа расширяет предложение своих платных услуг, но также и повышает их стоимость до границ платежеспособного спроса каждой из категорий населения. Соответственно в той части, в которой российская общественность сохранила «советские» представления об образовании как бесплатном благе, эта практика воспринимается как предосудительная или противозаконная, складывается мнение о высокой коррумпированности данной сферы. При этом из факторов недоступности и факторов, затрудняющих обучение в вузе, «высокая плата» называется обычно на первом месте, а среди жизненных проблем первым номером идет нехватка денег, за оптимальное сочетание бесплатности и платности выступает не только большинство молодежи в целом (56%), но и более 40% тех, кто считает себя отрезанным от высшей школы.

Таблица 19

Отношение молодежи к платности высшего образования в зависимости от оценок его доступности (опрос молодежи, % к опрошенной группе)

Высшее образование сегодня в России должно быть в основном бесплатным, или нужно и платное, и бесплатное высшее образование?	Д	П/Д	НД
В основном бесплатное	32	37	54
Нужно и платное и бесплатное	64	61	42
В основном платное	2	1	1

То, что высшее образование должно быть «в основном бесплатным» (в среднем согласны 41%), ни в одной из социально-профессиональных групп не набирает половины ответов (41% даже у людей с низким доходом). Самые низкие цифры — у выпускников вузов (29%), представителей силовых структур (30%) и предпринимателей / менеджеров (31%). В поддержку позиции большинства («и платное, и бесплатное») чаще всего высказываются те же категории: предприни-

матели / менеджеры (69%), специалисты с высшим образованием (67%) и «силовики» (68%).

При переходе от обсуждения общественных позиций к обсуждению индивидуальных практик проблема платности теряет сенсационность, уходит интонация жалоб на собственную бедность, незащищенность. В этих случаях отношение к тому, что официально зовется коррупцией, достаточно инструментально и во многом определяется степенью доверия или недоверия населения к институтам и неформальным сетям. В массовом опросе молодежи 60% учащихся вузов учатся на бесплатном отделении, 36% — на платном, только 4% — в полностью платном вузе. Для тех, кто платит, средняя цифра годовой платы несколько выше — 400 долларов (12 919 руб.). Эта цифра не зависит от дохода семьи. Подавляющее большинство опрошенных (99%) утверждают, что платят «официально», только 1% «затрудились с ответом». Теневая экономика в большей степени располагается в области довузовской подготовки: в общей сложности 58% учащихся вузов воспользовались платными услугами (средняя цифра затрат — 5614 руб.); 42% платили «неформально», 65% — «официально, через банк или кассу вуза»¹.

При обсуждении индивидуальных практик отсутствуют негативные установки в отношении платного образования. Платность является в той же мере дискриминирующим инструментом, сколь и нивелирующим, дающим шанс на получение образования тем, кто считает его недоступным для себя по причинам не социальным, а культурным: не находит свой уровень знаний, способностей к сдаче экзамена и пр. достаточным для участия в общем конкурсе. Эта двойственность фактора платности осознается и принимается населением. Людями, не учившимися в вузе, но имеющими высокий доход, высказывалось мнение, что вариант бесплатного поступления и обучения, привлекательный для умных детей, для них не годится. Им лучше бы платить. В лице этой группы выступает та часть нынешней молодежи, которая в принципе настроена на получение высшего образования, готова к его приобретению в качестве платной услуги, но на своих условиях, в более комфортных для себя формах: «Если бы не было вступительных экзаменов, скорее пошли бы в вуз...» [Н. Новгород, без в/о, высокий доход].

¹ Сумма больше 100%, так как часть респондентов сочетали разные формы оплаты.

В отношении платного образования нами не замечено фигурирующее в «фольклоре» о платных местах восприятие его как второсортного, постыдного («для тупиц») и пр. Качество обучения оценивается как одинаковое («бюджетники» и «контрактники» обучаются в одних и тех же группах, к последним отношение более «бережное» при сдаче экзаменов, что, кстати, признается обоснованным). Кроме тех случаев, когда возникают большие ножницы цен между «формальной» и «неформальной» платой, платное образование — более предпочтительная альтернатива для населения, нежели взятка: *«Лучше я государству заплачу»* [Таганрог, родители не поступавших в вуз]; *«Платность — это очень хорошо, помогает развивать базу, платить преподавателям. Чем бегать (искать) — кому давать взятку...»* [Н. Новгород, в/о, высокий доход]; *«Плохо, что нельзя перевестись с контрактного на бесплатный, если хорошо сдашь сессию. Мне декан так и сказал: “Если человек начал платить, то он будет платить и дальше”. В принципе я его понимаю, надо же это все отремонтировать, обновлять базу...»* [Таганрог, родители поступавших в вуз].

В свете распространенного «мифа» о высшей школе (поддерживаемого в том числе и нашими респондентами), согласно которому бесплатного поступления больше нет, важно подчеркнуть, что наше исследование эту версию не подтверждает. Опрос молодежи показывает, что более трети молодых людей «знают вуз, в который можно поступить без денег и связей», а 72% студентов, по их заявлениям, именно так и оказались в вузе. Признается возможность поступления в вуз при наличии просто «хороших знаний»: *«Нужно очень хорошо знать, чтобы поступить без денег»* [Таганрог, родители не поступавших в вуз]; *«Поступить без денег, без связей? Можно, если постараться»* [Новгород, не поступавшие в вуз]; *«Поступают ли бесплатно? Да, если хорошие ученики, медалисты...»* [Новгород, родители не поступавших в вуз]; *«Можно ли поступить без взятки? Можно, особенно с ЕГЭ. Коррупция уменьшится. Найдутся новые формы, конечно»* [Новгород, родители поступавших в вуз].

В отношении единого государственного экзамена (ЕГЭ) наше исследование позволяет сделать вывод о потенциальной поддержке населением этой реформаторской меры, вносящей существенные изменения в алгоритм преодоления черты школа — вуз и имеющей непосредственное отношение к пробле-

матике доступности высшего образования: *«С ЕГЭ очень сложно дать взятку, не знаю, на какой ступени это можно сделать. Вообще ЕГЭ — это очень хорошо. Отражает действительность, и личностный характер не влияет. Дети поступают без нервов, они к нему готовятся... Когда есть письменный результат, возможна апелляция, а при устном экзамене это можно доказать?»* [Новгород, родители поступавших в вуз].

4. Заключение

По результатам проведенного анализа можно дать некоторые рекомендации в отношении следующих форм получения высшего образования.

«Классический» российский вуз

Исследованием подтверждено, что в обществе существует четко выраженный запрос на возрождение престижа российской высшей школы. Безусловно, найдут широкую общественную поддержку усилия по открытию в России новых учебных заведений, дающих образование на уровне ведущих вузов Европы и Америки. Спрос на образование такого уровня предъявит, во-первых, состоятельная часть российского населения. Во-вторых, на элитное образование ориентируются лица, обладающие значительным социокультурным капиталом. Наконец, в-третьих, исследованием обнаружена немногочисленная, но важная в социальном отношении группа высокомотивированных подростков, имеющих установку на получение высококачественного образования, но обладающих низкими социокультурными ресурсами. На основании исследования можно утверждать, что эта категория требует особого внимания со стороны органов управления образованием, благотворительных организаций и пр. В перспективную модель образования следует включить социальные инструменты поиска и поддержки таких индивидов.

Дистанционное и заочное обучение

Для определенных категорий населения (людей зрелых, имеющих семью, вполне рационально, если не сказать прагматически, относящихся к высшему образованию) необходимы специальные меры, облегчающие дистанционные или заочные формы обучения. В одних случаях им для сохранения нынешней работы нужен диплом, подтверждающий их компе-

тенцию, или при соответствующем повышении квалификации и прохождении курса дающий право на занятие соответствующей должности (продвижение по службе). В других случаях это может быть вообще смена профессии при изменении запросов рынка труда. В каждом из этих случаев необходимо не вообще высшее образование, а курс из вполне конкретных предметов, позволяющих людям самостоятельно определять характер и направление своего образования.

Новый тип учебного заведения

По результатам проведенного исследования можно говорить о необходимости дальнейшего изучения сложившейся ситуации, когда обществом предъявлен повышенный спрос на образовательные услуги пониженного качества — если смотреть на ситуацию с традиционной точки зрения. Мы попытались предложить новый взгляд, утверждая, что спрос предъявлен не на те знания, которые предлагаются вузами в форме курсов, дисциплин и предметов, а на те навыки и культурные стандарты, которые дает сам процесс обучения и пребывания в атмосфере вуза. Если будет выяснено, что эта тенденция имеет шансы устойчиво воспроизводиться (а не исчезнет под влиянием каких-либо экономических или демографических причин), следует изучить варианты создания нового типа учебного заведения. В нем готовили бы массовые кадры для нового сектора экономики с учетом специфики требований последнего.

Новый тип учебного заведения должен взять на себя важную в социальном отношении функцию социализационно-цивилизационного характера. Обучение в нем не должно быть ориентировано на получение знаний в обычном формате дисциплин или предметов российской современной средней и высшей школы. Предстоит разработать набор программ для подготовки работника универсального характера, способного далее быстро и эффективно освоить сумму специальных знаний в выбранной им отрасли или сфере деятельности. (Специальные знания могут приобретаться в ходе внутрифирменного обучения или в процессе получения «второго высшего образования».) Когда будет проведена разработка соответствующих программ и их методического обеспечения, желательно создать условия для их апробирования в специально открытых для этого новых учебных заведениях. Если нововведение будет иметь успех, соответствующее ноу-хау можно продавать нынешним вузам, реализующим — каждый как может — эту функцию в рамках старых учебных планов и программ.

Материалов исследования недостаточно для того, чтобы сделать окончательный вывод о необходимости таких мер. Но их достаточно для того, чтобы поставить вопрос об изучении дальнейшей динамики институциональных аспектов доступности высшего образования в России.

Кому в России доступно высшее образование?

1. Введение¹

Проблема доступности высшего образования не нова, однако в последние годы в России она все больше привлекает внимание исследователей и разработчиков социальной политики. Очевидно, что высокий уровень образования населения, с одной стороны, повышает экономический потенциал всего общества, с другой — повышает благосостояние людей, их социальный статус, способствует преодолению неравенства. Однако как фактор социальной мобильности образование может выступать только в том случае, если дети из семей малообеспеченных родителей с низким уровнем образования будут иметь возможность получить более высокий уровень образования и более высокие доходы, чем их родители. В России последнего десятилетия эта проблема обострилась вследствие трансформации социальных структур, интенсивных перемещений людей по лестнице социальной иерархии, уменьшения в середине 1990-х гг. зависимости между уровнем образования и доходами, появления высокообразованных бедных слоев населения, разрыва в отдаче между «старым» (советских времен) и «новым» образованием.

С одной стороны, статистика свидетельствует о том, что в последние 10 лет численность студентов (абсолютная и относительная, к численности населения) в России постоянно растет, что увеличивает доступность образования. С другой стороны, этот прирост во многом является результатом инвестиций в образовательную сферу не столько государства, сколько самого населения: численность студентов, обучающихся за плату, все время растет. В 2003 г. уже половина студентов, вновь принятых в вузы, сами оплачивали обучение. Кажется очевидным, что платность образования повышает его доступность для обеспеченных, но снижает для бедных семей. Конечно, помимо доходов, многие другие факторы могут влиять на возможность получить высшее образование — место жительства, успеваемость, качество школьной подготовки, образование родителей, связи и др.

¹ Автор глубоко благодарна Т.М. Малевой за участие в постановке задач данного исследования и обсуждение его результатов.

Рассматривая образование, и прежде всего высшее, как один из важнейших ресурсов роста доходов населения и социальной мобильности, необходимо понять, кому в современной России доступно получение высшего образования? От каких факторов зависит вероятность поступить в вуз и закончить его? Насколько важны характеристики семьи, родителей, или более значимы параметры школы, подготовки в вуз? Выявление барьеров на пути к получению высшего образования поможет разработке адекватной социальной политики, способствующей их преодолению.

2. Цель исследования и используемые понятия

Целью настоящего исследования является определение основных социальных детерминант доступности высшего образования в современной России.

Под фактической доступностью высшего образования здесь мы понимаем вероятность (шансы) получить высшее образование разных видов и разного качества¹. Наличие неравенства в доступе при этом выступает как зависимость вероятности получить высшее образование от каких-либо социально-демографических факторов (например, дохода). Неравенство намерений — это зависимость вероятности намерения (или желания) поступить в вуз от социальных различий.

3. Теоретические предпосылки исследования

Общепризнано, 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

¹ Платное/бесплатное, по разным специальностям, в разных по местоположению и рейтингу вуза и т.д.

(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 больше человеческий капитал родителей, тем больше знаний и навыков они могут передать 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. Коулман добавил социальный капитал — специфический вид ресурсов, связанный с социальными отношениями (и социальными сетями)¹. Дж. Коулман выделял внутренний социальный капитал семьи — внутрисемейные отношения, и внешний социальный капитал — включенность семьи в социальные институты и социальные сети, регион проживания и т.п.

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. Бурдьё², Дж. Коулмана³). Таким образом, нужно измерить влияние на неравенство доступа к образованию таких параметров, как:

- доходы семьи (необходимы для покрытия прямых издержек — оплата школы, подготовки, обучения в вузе, и альтернативных издержек — содержание ребенка во время обучения);
- состав семьи (неполные семьи, семьи с большим количеством детей имеют худшие шансы);
- образование родителей;
- персональные характеристики — пол, здоровье, национальность, религия, ценности, нормы;
- уровень преподавания в школе, полученные знания (связанные как с уровнем преподавания в школе, так и со способностями и усердием школьников);
- регион проживания (необходима оплата транспорта, в том числе для поездки на экзамены, оплата общежития, недоступны подготовительные курсы вузов).

¹ Coleman J. Social Capital in the Creation of the Human Capital // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 94. P. 95—120.

² Bourdieu P., Passeron J.-P. La reproduction. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

³ Coleman J. Op. cit.

4. Информационная база исследования

В настоящей работе использован массив данных опроса¹, проведенного летом 2003 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) по выборке, репрезентирующей население России в возрасте 15—34 лет. Всего было опрошено 3000 человек. Из этой совокупности 362 человека учились в средней школе, 281 человека — в среднем профессиональном учебном заведении, 384 — в вузе. Среди тех, кто не учился на момент опроса, 441 человека имели высшее образование, остальные 1532 человека — не имели.

5. Методология исследования

Основным инструментом проведенного анализа было построение регрессионных моделей, где в качестве зависимой переменной выступала одна из переменных, измеряющих доступность высшего образования, а в качестве независимых переменных — характеристики семейного и человеческого капитала респондента. Преимущество регрессионных моделей перед другими методами состоит в том, что они позволяют измерить влияние на зависимую переменную каждого фактора при прочих равных условиях, т.е. при усредненном значении остальных детерминант. Это дает возможность избежать выявления опосредованных зависимостей и оценить чистое влияние каждой из экзогенных характеристик.

От того, какую переменную использовать в качестве зависимой, изменяется совокупность подвыборки респондентов, для которой будет оцениваться данная модель (например, только совокупность студентов, или тех, кто не учился на момент опроса и не имел высшего образования), а также используемый метод (количественная, дихотомическая или качественная переменная).

5.1. Краткая характеристика построенных регрессионных моделей

Первые четыре модели позволяют оценить доступность высшего образования для лиц, имевших потенциальную возможность поступить в вуз. Модели были построены для респондентов, имевших образование не ниже общего среднего. При этом под реализацией шансов на получение высшего образования мы понимали факт поступления когда-либо в вуз:

т.е. на момент опроса это либо обучение в вузе, либо наличие высшего образования (для уже окончивших).

- Модель, оценивающая реальные шансы индивида получить (иметь) высшее образование. Подвыборка респондентов — все, кто на момент опроса имел образование не ниже среднего общего. Зависимая дихотомическая переменная: 1 — респондент имеет высшее образование или в настоящий момент учится в вузе; 0 — не имеет высшего образования и не учится в вузе. Метод — probit-регрессия.

- Модель, характеризующая намерения индивида получить высшее образование. Подвыборка респондентов — все, кто на момент опроса не имел высшего образования (учащиеся школ, ПТУ и ссузов, а также занятые либо незанятые в экономике). Зависимая дихотомическая переменная: 1 — респондент собирается (для учащихся школ и ссузов и ПТУ) или хочет (для остальных лиц) получить высшее образование, т.е. поступать в вуз; 0 — не собирается или не хочет. Метод — probit-регрессия.

- Модель, оценивающая влияние ряда факторов на намерения и реальные шансы индивида поступить в вуз¹. Подвыборка респондентов — все, кто на момент опроса имел образование не ниже среднего общего. Зависимая качественная переменная: 0 — респондент не имеет высшего образования и не собирается его получать (поступать в вуз); 1 — имеет высшее образование или сейчас учится в вузе; 2 — не имеет высшего образования, но собирается (или хочет) его получить. Метод — мультиномиальная логистическая регрессия.

- Модель, выявляющая факторы, влияющие на намерение индивида получить второе высшее образование. Выборка — лица, имевшие одно высшее образование, или студенты вузов, получавшие первое высшее образование. Зависимая переменная: 0 — не собирается получать второе высшее образование, 1 — собирается получать второе высшее образование. Метод — probit-регрессия.

Опрос был проведен для исследования «Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты», осуществленного в 2003 г. под руководством А.Г. Левинсона в рамках программы «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп», выполнявшейся при поддержке Фонда Форда (см. статью Б.В. Дубина, Л.Д. Гудкова, А.Г. Левинсона и др., помещенную в настоящем издании).

¹ К сожалению, из-за отсутствия необходимых данных невозможно было оценить модель с зависимой переменной: никогда не поступали в вуз (0); поступали, но не поступили или не окончили (1); поступили и окончили или сейчас учатся (3).

Следующие три модели связаны с оценкой доступности престижного высшего образования. Здесь зависимые переменные измеряют доступность высшего образования разного качества (престижность вуза, специальности и пр.). Модели оценивались для выпускников школ, а также тех, кто уже получил или получает (на момент опроса) высшее образование. Разница в подвыборках связана с тем, кому из респондентов задавался данный вопрос.

- Модель выбора школьниками типа вуза (разной степени престижности). Подвыборка — школьники 10—11 классов, собиравшиеся поступать в вуз. Зависимая качественная переменная: 0 — еще не определился, в какой именно вуз поступать; 1 — собирается поступать в региональный или столичный вуз высокого уровня (по рейтингу Министерства образования и науки Российской Федерации); 2 — собирается поступать в прочие вузы. Метод — мультиномиальная логистическая регрессия.

- Модель, выявляющая факторы, определяющие выбор типа вуза (разной степени престижности). Выборка — студенты вузов. Зависимая качественная переменная: 0 — институт, 1 — университет, 2 — академия. Метод — мультиномиальная логистическая регрессия.

- Модель, характеризующая доступность различных специальностей. Подвыборка — студенты вузов и лица, уже имевшие высшее образование. Зависимая качественная переменная: специальность по окончании вуза. Метод — мультиномиальная логистическая регрессия.

Перечисленные ниже модели были оценены только на совокупности студентов с точки зрения доступности, качества, престижности и результативности получаемого ими высшего образования.

- Модель успеваемости студента в вузе. Зависимая переменная — качественная (отличные, хорошие или удовлетворительные оценки), метод — мультиномиальная логистическая регрессия.

- Модель, выявляющая факторы, определяющие намерение студента работать по специальности. Зависимая переменная — дихотомическая, метод — probit-регрессия.

- Модель, оценивающая значимость различных факторов на успешность сдачи вступительных испытаний в вуз с первого раза. Зависимая переменная — дихотомическая, метод — probit-регрессия.

- Модель выбора формы обучения в вузе. Зависимая переменная: 0 — вечернее или заочное отделение, 1 — дневное отделение. Метод — probit-регрессия.

- Модель, выявляющая влияние различных факторов на обучение в вузе на платной основе.

Зависимая дихотомическая переменная: 0 — бесплатное образование, 1 — платное образование. Метод — probit-регрессия.

- Модель влияния конкурса при поступлении в вуз на доступность высшего образования, построенная на основе выборки студентов. Зависимая переменная — количественная, метод — количественная регрессия.

- Модель удовлетворенности студентов обучением в вузе. Зависимая дихотомическая переменная: 0 — не удовлетворен, 1 — удовлетворен. Метод — probit-регрессия.

5.2. Экзогенные переменные (детерминанты моделей)

Большинство западных эмпирических исследований подтвердили теоретические предположения о зависимости жизненных шансов ребенка (например, проявляемых в возможности поступления в вуз) от объемов инвестиций в человеческий капитал детей, которые в свою очередь зависят от величины семейного капитала (материального, человеческого, социального, культурного). Подавляющее большинство детерминант оцененных нами моделей являются характеристиками респондента в год окончания школы (часть характеристик — на момент его 14-летия). Для моделей о намерениях также используются некоторые характеристики респондента на момент опроса, например, данные о доходах респондента, его ценностных ориентациях и пр.

Использован следующий перечень доступных нам экзогенных переменных.

1. Персональные характеристики и личный человеческий капитал.

1.1. Индивидуальные параметры (пол, возраст).

1.2. Человеческий капитал (успеваемость, здоровье, тип школы и уровень преподавания, любимые предметы в школе, владение компьютером, занятия для поступления в вуз).

2. Семейный капитал.

2.1. Материальный и финансовый капитал (материальная обеспеченность, уровень доходов, наличие компьютера и пр.).

2.2. Человеческий капитал родителей (уровень образования родителей, статус занятости родителей в период учебы респондента в школе).

2.3. Внутренний социальный капитал семьи (состав семьи: количество человек, наличие обоих родителей).

2.4. Культурный капитал (ориентации и ценности респондента, национальность, язык семьи и школы, религиозность, наличие библиотеки).

3. Поселенческие характеристики (регион, тип поселения, в котором окончена школа).

Все перечисленные выше переменные включались в оцениваемые регрессионные уравнения. Если в окончательную модель переменная не входит, значит, она незначима.

6. Полученные результаты

6.1. Модель, оценивающая реальные шансы индивида получить (иметь) высшее образование

Для оценки этой модели из всех респондентов опроса ВЦИОМ (молодежь в возрасте 15—34 года) мы выбрали только тех, кто на момент опроса имел образование не ниже законченного общего среднего, т.е. по закону имел возможность поступать в вуз — это 2543 человека. Из них реально поступили в вуз 805 человек. Оценки регрессионного уравнения проводились как без ограничения возраста, так и для двух возрастных групп: для лиц до 22 лет (младшая группа) и лиц в возрасте 23—34 лет (старшая группа). Разделение на две возрастные группы связано с возможными различиями в доступности высшего образования в разные периоды.

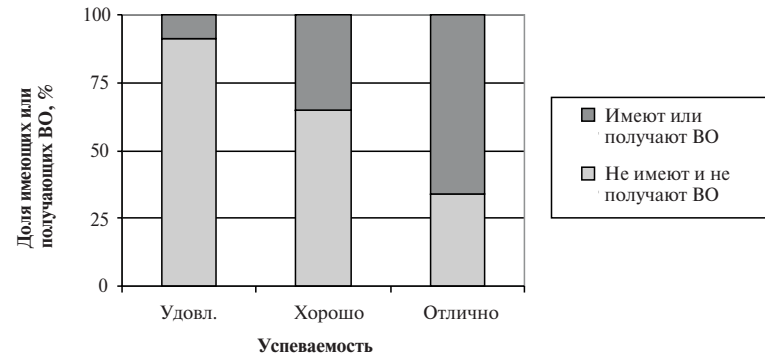
Результаты расчетов подтвердили ряд ожидавшихся зависимостей. Первая группа детерминант, повышающих вероятность получить высшее образование, связана с качеством образования, полученного респондентом во время обучения в школе. Из переменных, включенных в уравнение, значимыми оказались: успеваемость, тип школы, посещение дополнительных кружков и т.п. во время обучения. Незначимыми — субъективная оценка уровня школы и удовлетворенность преподаванием, а также ориентация на гуманитарные или естественные предметы в школе.

Одной из важнейших детерминант доступности высшего образования, выявленной регрессией, является успеваемость в школе¹. Этот факт свидетельствует о том, что неверно утверждать, что высшее образование доступно только детям из

¹ Здесь успеваемость измерялась как «оценки, которые преобладали в последний год обучения в школе».

Рис. 1

Зависимость вероятности поступить в вуз (иметь или получить высшее образование) от успеваемости в последний год обучения в школе



семей с деньгами и связями. Так, среди бывших «отличников» поступили в вузы более 66%, «хорошистов» — 35%, а «троечников» — только 9% по всей совокупности опрошенных (рис. 1). Это значит, что шансы поступить в вуз у выпускников-«хорошистов» были в 4 раза, а у выпускников-отличников в 7 раз выше, нежели у тех, кто получал удовлетворительные оценки. Заметим, что показатель поступления в вуз у отличников был вдвое выше среднего по всей выборке¹.

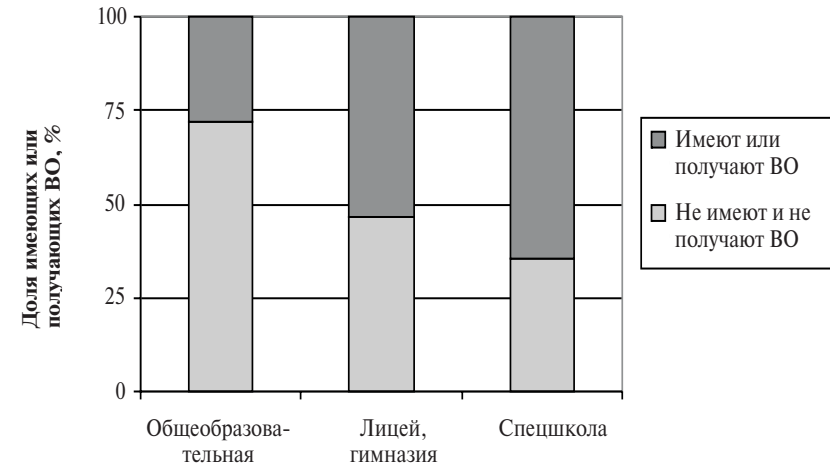
Помимо успеваемости важным фактором оказывается тип школы, которую оканчивал респондент, т.е. помимо персонального фактора (успеваемости) работает также институциональный. Обычная средняя общеобразовательная школа оказывается учебным заведением с наименьшей долей выпускников, поступающих в вуз. Если 64,3% учеников специализированных школ и 53,3% лицеистов и гимназистов стали после завершения среднего образования студентами, то 72% выпускников средних общеобразовательных школ так никогда и не поступили в вуз (рис. 2).

Для старшей группы шансы на поступление в вуз повышали посещение музыкальной или художественной школы, кружков во время обучения в средней школе, а также факт,

¹ Эта зависимость обнаруживается также в обеих подвыборках по возрасту.

Рис. 2

Зависимость вероятности поступить в вуз (иметь или получить высшее образование) от типа школы, которую окончил респондент



что любимыми предметами в школе были математика или физика. При этом для индивидов моложе 22 лет эти факторы были уже незначимыми.

Можно предположить, что одним из барьеров на пути к высшему образованию является плохое здоровье выпускников школ. К сожалению, в опросе не было специального вопроса об оценке здоровья, однако респонденты, указавшие плохое здоровье среди проблем, создававших им сложности во время учебы в школе, как оказалось, реже поступали в вуз и оканчивали его (кроме старшей группы). При этом все другие проблемы, предложенные в списке (большая нагрузка, формальная обстановка и пр.), оказались незначимыми.

Помимо важности собственного человеческого капитала школьника (его знаний), как и ожидалось, значимыми оказались параметры человеческого капитала его родителей. Как и в большинстве других исследований, прослеживается четкая зависимость: чем выше уровень образования родителей, тем более вероятно, что ребенок поступит в вуз. У матерей, не имевших даже общего среднего образования, поступали в вузы только 11,1% детей, для отцов с низким уровнем образования этот показатель составлял 13,6%. Вероятность получить высшее образование для ребенка, чья мать имела высшее об-

разование, составляла 62,3%. Если же высшее образование имел отец, то вероятность поступления в вуз была 59,3% (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов на обучавшихся и не обучавшихся в вузе, в зависимости от уровня образования родителей, %

Уровень образования родителей	Не имеющие ВО и не учащиеся в вузе	Имеющие ВО или учащиеся в вузе
Образование матери		
Неполное среднее и ниже (или нет матери)	88,9	11,1
Общее среднее	89,2	10,8
Начальное и среднее профессиональное, незаконченное высшее	69,4	30,6
Высшее	37,7	62,3
Образование отца		
Неполное среднее и ниже (или нет отца)	86,4	13,6
Общее среднее	81,0	19,0
Начальное и среднее профессиональное, незаконченное высшее	68,0	32,0
Высшее	40,7	59,3
В среднем по всей выборке	68,3	31,7

В последние годы, по всей видимости, снижается значимость факторов человеческого капитала родителей для доступности высшего образования¹. Если ситуация действительно такова, это следует расценивать как положительный факт — уменьшение одного из барьеров на пути вертикаль-

¹ Как показывают оценки регрессионных моделей, именно среднее специальное и высшее образование родителей оказываются важными детерминантами доступности высшего образования для ребенка. Между когортами имеются некоторые различия: для младшей группы значимость этих факторов падает с 1%-го уровня до 5%-го, а наличие у матери среднего специального образования становится незначимым. Правда, отметим, что для этой группы значимым фактором является должность матери как руководителя или специалиста, что чаще всего требует высшего образования. Для старшей группы важна только должностная позиция отца (работа в качестве специалиста).

ной социальной мобильности. Однако для такого вывода нужна более широкая выборка.

В нашей модели образование родителей оказывается детерминантой, принимающей на себя влияние других переменных, которые оказались незначимыми в регрессии, но демонстрируют влияние на доступность на уровне таблиц сопряженности (кросс-таблиц). Это такие переменные, как материальное положение семьи или отсутствие одного из родителей.

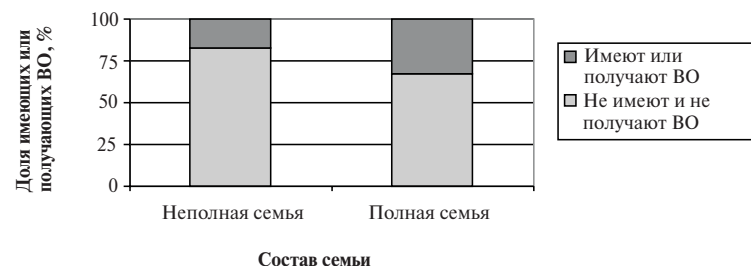
Среди опрошенных, живущих с обоими родителями, более трети поступали в вуз после окончания школы, а среди респондентов из неполных семей — менее пятой части (рис. 3).

Что касается доходов семьи, то они, как правило, существенно зависят от уровня образования и должности родителей, поэтому в регрессии оказываются незначимыми. Хотя на уровне кросс-распределений можно видеть, что среди людей, оценивших материальное положение семьи своих родителей как «плохое и очень плохое», лишь 16% получали высшее образование, а среди оценивших его как «очень хорошее» — 44,6%. Правда, надо оговориться, что такая оценка во многом очень субъективна. А для старшей группы существенной могла оказаться давность события (респондентов просили оценить уровень материального положения семьи их родителей в то время, когда респондент учился в старших классах средней школы).

Кроме того, косвенным свидетельством существования барьеров к получению высшего образования на пути детей из бедных семей является значимость количества человек в семье родителей: чем оно больше, тем меньше шансы на поступле-

Рис. 3

Зависимость вероятности поступить в вуз (иметь или получать высшее образование) от состава семьи респондента



ние; статистическим фактом является то, что большие семьи, особенно те, в которых много детей, чаще попадают в число малоимущих.

Неожиданным оказалось влияние языка семьи родителей респондента (только для младшей группы): респонденты, чей родной язык — русский, имели меньше шансов на поступление в вуз, чем те, кто разговаривал на национальном языке.

Помимо влияния семьи и школы, как и ожидалось, существенное влияние на шансы поступить в вуз оказывает место жительства респондента в момент окончания средней школы. Результаты регрессионного анализа демонстрируют существенный разрыв в доступе к высшему образованию респондентов, окончивших школу в Москве или Санкт-Петербурге (Ленинграде), и тех, кто учился в других населенных пунктах. Особенно ощутимы различия между московскими или питерскими выпускниками, с одной стороны, и выпускниками сельских школ или городов областного/республиканского подчинения, с другой: только 21% респондентов закончивших сельскую школу впоследствии когда-либо учились в вузе, в то время как среди получивших образование в Москве и Санкт-Петербурге таких более 55% (рис. 4).

Во многом это объясняется тем, что, во-первых, Москва и Санкт-Петербург предоставляют своим жителям более качественное школьное образование. Во-вторых, столичным абитуриентам доступно большее количество вузов. В-третьих, у них существует возможность дополнительной подготовки к посту-

плению, например, с преподавателями столичных вузов. Кроме того, жители Москвы и Санкт-Петербурга не несут значительных дополнительных транспортных издержек и издержек на проживание вне дома (в случае поступления в вуз в собственном городе).

Помимо размера и статуса поселения некоторое влияние оказывают региональные различия, правда, только для совокупности респондентов младших возрастов. По сравнению с Северо-Западным регионом, принятым за базу, преимущество имели окончившие школу в Сибири и на Дальнем Востоке, однако для институционального объяснения этого факта, возможно, нужно использовать в качестве детерминант модели параметры образовательной инфраструктуры региона.

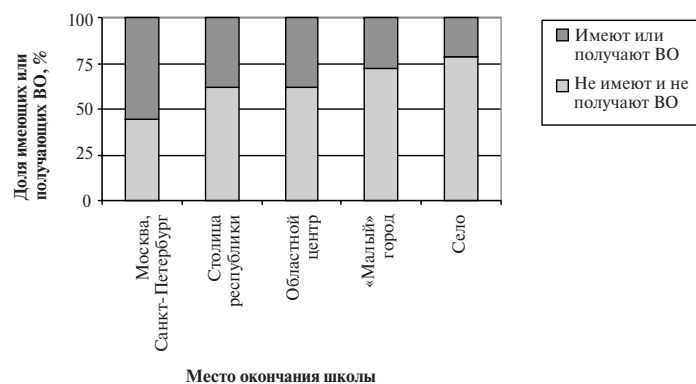
6.2. Модель, характеризующая намерения индивида получить высшее образование

Эта модель была оценена для подвыборки респондентов, не имеющих высшего образования (всего 2052 человека). При этом 30% респондентов на момент опроса собирались или хотели поступать в вуз, а остальные — не собирались и не хотели. Необходимо обратить внимание на то, что вопрос о намерении получить высшее образование звучал для респондентов, окончивших школу или ссуз, несколько иначе, нежели для школьников и учащихся ПТУ и ссузов: если первых спрашивали о том, хотят ли они поступить в вуз (т.е. о желании), то вторых — собираются ли они поступить в вуз (т.е. о намерении). Соответственно, считая зависимую переменную «намерением поступать в вуз», мы делаем некоторое допущение в отношении старших возрастов, о чем необходимо помнить, интерпретируя результаты регрессии.

Неравенство на уровне намерений представляет собой важную составляющую общего неравенства в доступе к высшему образованию, так как представляет собой самоотбор тех, кто даже не пробует поступить в вуз. Иными словами, эти молодые люди заранее низко оценивают свои шансы на поступление и не считают возможным даже пытаться поступить, тратить деньги, время и силы на подготовку к поступлению. Конечно, определенное значение имеет и ценностный фактор (например, низкий статус образования среди других жизненных целей), однако проведенное исследование показало, что подавляющее

Рис. 4

Зависимость вероятности поступить в вуз (иметь или получить высшее образование) от места окончания школы респондентом



большинство населения, и особенно молодых людей, считают, что высшее образование дает преимущества, что оно необходимо.

Особенностью этой модели является также то, что в нее можно включить ряд переменных, характеризующих нынешнее положение респондента¹: ценностные ориентации респондента², его склонность к чтению, наличие навыка пользования компьютером, опыт посещения зарубежных стран.

Помимо всей совокупности мы оценили модель также для трех групп респондентов: учащихся средних школ (240 человек), учащихся ПТУ и ссузов (243 человека), а также тех, кто уже не учился на момент опроса (1569 человек). Различия в детерминантах планов на будущее оказались для них достаточно существенными. Разница между оценками моделей для школьников и для учащихся ПТУ и ссузов свидетельствует о том, что эти группы имеют различные модели поведения. Так, среди школьников собирались поступать в вузы 80%, а среди учащихся ссузов и ПТУ — только 45%³. Разница в моделях для учащихся (первая и вторая группа) и не учащихся (третья группа) объясняется во многом тем, что, как мы уже отмечали выше, для третьей группы речь шла о «желании» учиться (таких оказалось 37,7%), а для первой и второй — о реальном намерении.

В модели для учащихся начальных и средних профессиональных учебных заведений оказалось наименьшее количество значимых переменных: пол (девушки чаще стремились в вуз), количество книг в библиотеке и посещение зарубежных стран (т.е. культурный капитал), а также ценности, связанные с ориентацией на карьеру и высокие доходы. Напротив, ценности, связанные с ориентацией на развлечения, были важным фактором, ограничивающим доступность высшего образования.

¹ Тогда как в предыдущей модели, оценивающей реальные шансы индивида получить высшее образование, в основном речь шла о детерминантах, относящихся ко времени окончания респондентом средней школы.

² Модель факторного анализа позволила выявить 5 основных ценностных ориентаций респондентов, в том числе на: культуру и науку; развлечения; дом и семью; активный образ жизни; карьеру и получение высоких доходов. Оказалось, что наибольшее влияние на намерение продолжить обучение оказывает наличие у респондента ориентаций на культуру и науку, а также карьеру и высокие доходы.

³ Правда, слишком малый объем этих подвыборок заставляет относиться к полученным результатам с осторожностью.

Как и для модели реальных шансов на поступление, важнейшими детерминантами намерений получения высшего образования в модели для школьников и в модели для тех, кто уже не учился на момент опроса (старшая группа), являются параметры среднего образования респондента. Во-первых, результаты регрессионного анализа свидетельствуют о наличии связи между успеваемостью и намерением получить высшее образование: «отличники» и «хорошисты» демонстрировали намерение поступать в вуз гораздо чаще «троечников». Во-вторых, учеба в специализированной школе (с углубленным изучением ряда предметов) предоставляет дополнительные мотивы и уверенность в знаниях для стремления поступить в вуз. В-третьих, в данной модели значимыми оказываются удовлетворенность респондента уровнем преподавания в средней школе, а также ориентация на одну из групп школьных предметов (по сравнению с теми, кто не выявил таких предпочтений), оценка уровня школы (для старшей подгруппы). В-четвертых, как и в первой модели, оценивающей реальные шансы индивида получить высшее образование, дополнительный человеческий капитал, связанный с посещением кружков, музыкальных, художественных и иных необязательных школ (а также чтением художественной литературы), способствует выбору старших респондентов в пользу высшего образования. Еще одной формой дополнительных навыков, повышающих самооценку в области намерений поступить в вуз, выступает компьютерная грамотность.

Проблемы со здоровьем во время обучения в школе выступают как барьер на пути продолжения образования для старшей подгруппы. Видимо, школьники еще не способны оценить важность этого фактора.

Как мы видели выше, в модели, оценивающей реальные шансы индивида получить высшее образование, среди параметров, характеризующих семью, значимым оказался уровень образования родителей респондента. В модели неравенства намерений мы видим, что влияние этого фактора значимо только для школьников, для которых важны также некоторые должностные позиции родителей (мать — руководитель, отец — специалист). Видимо, для старших возрастов собственный человеческий капитал оказывается более значимым, чем родительский.

Если стремление респондентов-школьников поступать в вуз никак не связано с материальным положением родителей, то респонденты старшей группы, при условии хорошей материальной обеспеченности их семьи в годы учебы в школе,

чаще демонстрировали намерение получить высшее образование. Данный факт оказывается даже более важным, чем нынешнее материальное положение (эта переменная как незначимая во всех моделях была исключена из анализа). Для школьников значимой преградой было общее число членов семьи: стремление продолжать образование наблюдалось чаще у детей из небольших семей, но с обоими родителями. Неполная родительская семья оказывала негативное влияние на желание учиться в вузе даже для респондентов из старшей подгруппы, многие из которых уже обзавелись собственными семьями.

Как отмечалось выше, в данную модель были включены интегральные факторы «интересов» респондентов. Оказалось, что наибольшее влияние на намерение продолжить обучение оказывает наличие у школьников ориентаций на культуру и науку. Ориентации на дом и семью оказывают отрицательное влияние на стремление школьников получить высшее образование. Ориентации на карьеру и доход среди школьников не распространены. Возможно, это объясняется тем, что немногие респонденты собирались начать работать сразу после получения аттестата об окончании среднего образования.

Несколько неожиданными выглядят результаты влияния переменной места жительства в момент окончания школы. Для школьников из Москвы и Петербурга склонность продолжать образование была выше, чем для жителей остальных городов и сел, что неудивительно, принимая во внимание лучшие шансы, предоставляемые этими городами, которые мы отмечали выше. В то же время для старшей группы намерения продолжить учебу чаще высказывали как раз отнюдь не жители обеих столиц. Мы можем объяснить это тем, что в Москве и Петербурге наиболее высока доля получивших высшее образование. И те респонденты, кто его не получил, скорее всего, представляли собой либо отчаявшихся, либо не желающих получать высшее образование по ценностным соображениям. Тогда как для жителей других городов получение высшего образования могло быть отложенным решением.

6.3. Модель реальных шансов и намерений поступить в вуз

В данной модели мы попробовали совместить оценку влияния одних и тех же факторов на два факта: как на реальные шансы поступить, так и на намерения тех, кто еще не

имеет высшего образования. В подвыборку вошло 2543 респондента. Это все, кто на момент опроса имели образование не ниже среднего общего, т.е. имевшие право поступать в вуз. Из них 805 человек имели или получали высшее образование, 1119 — не имели высшего образования и не собирались его получать, а 619 не имели, но собирались (или хотели) получить высшее образование.

В построенной модели значимыми переменными являются успеваемость в школе и дополнительное образование, полученное в кружках, в художественных, музыкальных и иных школах, а также ориентация на гуманитарные или математические предметы в школе, т.е. собственный человеческий капитал выпускника средней школы. Так, если среди «отличников» 56,2% получили или получали высшее образование, еще 28,2% собирались его получить и только 15,6% не ориентировались на его получение, то для «троечников» соответственно 7,6% респондентов получили, 27,3% — собирались поступать в вуз, а 65,1% — не собирались поступать в вуз.

Среди выпускников обычных школ не имели высшего образования и не собирались учиться 43,2%, среди выпускников гимназий и лицеев — 21,4%, среди выпускников спецшкол — всего 12,5%.

Проблемы со здоровьем оказывали негативное влияние как на шансы, так и на намерения респондентов поступить в вуз.

Чем более высокий уровень образования был у родителей, тем более высоки были шансы ребенка получить высшее образование. Интересно, что уровень образования родителей респондентов не оказывал влияния на решение о необходимости поступления в вуз.

Напротив, материальное положение семьи родителей не столько влияло на реальную вероятность поступить в вуз (как и в предыдущих моделях), сколько на вероятность желания продолжить образование для тех, кто на момент опроса еще не получил высшего образования. В отдельной модели для намерений поступать в вуз мы обнаружили эту взаимосвязь только для подгруппы старших (не учащихся) респондентов, здесь же она стала более очевидной. Так, среди детей из семей с плохим материальным положением, не имевших высшего образования, желавших поступить в вуз было в два раза меньше, чем не желающих. И наоборот, среди детей из семей с очень хорошим материальным положением без высшего образования было в полтора раза больше намеревавшихся продолжить обучение, чем не собиравшихся это делать. Аналогичная картина была вы-

явлена для переменной, фиксирующей неполную семью респондента, когда он учился в школе: на намерения этот факт оказывал прямое негативное влияние, а на реальные шансы поступить — опосредованное. В то же время количество человек в семье респондента становится незначимым фактором.

Значимое влияние места окончания школы (позитивное — для жителей Москвы и Санкт-Петербурга) наблюдалось для фактических шансов на поступление в вуз, но не для намерений продолжить обучение.

Можно также отметить влияние возраста: чем старше респондент, тем меньше вероятность того, что он захочет получить высшее образование. Однако при наличии желания с возрастом шансы закончить вуз растут.

6.4. Модель, выявляющая факторы, которые влияют на намерения индивида получить второе высшее образование

В подвыборку респондентов для данной модели вошли те, кто имеет только одно законченное высшее образование, а также студенты, на момент опроса обучавшиеся в вузе (665 человек). Желание получить второе высшее образование высказала почти половина опрошенных (48%): среди студентов — 45,8%, среди имеющих одно высшее образование — 50,3%. На первый взгляд может показаться, что такая высокая доля желающих свидетельствует о ценности высшего образования, интенсивности образовательных намерений.

Однако не следует забывать, что вопрос задавался не о намерениях, а лишь о желаниях, реализуемость которых значительно ниже, чем конкретных интенций. В таком контексте высказанное желание получить еще одно высшее образование может скорее свидетельствовать, во-первых, о неудовлетворенности качеством уже имеющегося (или получаемого) высшего образования или его специальностью, и, во-вторых, о том, что высшее образование само по себе становится недостаточно сильным сигналом на рынке труда. Для более высоких позиций требуется иметь или второе высшее образование, или высшее образование престижного вуза. Действительно, например, среди студентов желание получить второе высшее высказывали 45,8%. Однако среди тех, кто неудовлетворен качеством получаемого в момент опроса образования, таких уже было 60,8%. Несколько выше была доля желающих получить

второе высшее образование среди тех, кто недоволен знаниями, полученными в вузе в прошлом, — 56,6%¹.

Разница в субъективных оценках своего вуза (престижности, качества образования или суммарной оценки вуза) как студентами, так и лицами, уже получившими высшее образование, практически не влияет на желание получить второе высшее образование. Не наблюдается какой-либо разницы и между теми, кто окончил вуз недавно (за последние 5—6 лет) и в более ранние годы. А вот полученная специальность влияет на это желание довольно сильно: если среди экономистов, юристов и менеджеров хотели получить второе высшее образование 41,8%, то среди лиц, обучающихся/обучавшихся по другим гуманитарным специальностям, — 56,4%, среди технических специалистов — 43%, получавших/имевших естественно-научное образование — 52,5%, педагогическое — 61,1%. Вероятно, в значительной степени все-таки речь идет о смене специальности, однако даже среди самой высокооплачиваемой и престижной категории работников доля тех, кто хотел бы еще учиться, очень велика.

Как и для других моделей, на желание получить второй диплом влияют факторы, связанные с обучением в школе. Так, получить второе высшее образование чаще стремятся респонденты, окончившие специализированные школы (с углубленным изучением ряда предметов), а также посещавшие во время учебы в общеобразовательном учреждении дополнительные кружки, курсы и т.д. Вероятно, это люди, в целом более склонные к знаниям, вложениям в свой человеческий капитал. В то же время, в отличие от других моделей, успеваемость здесь не имеет значения.

К получению второго высшего образования более склонны женщины: среди них желающих получить второе высшее образование 53%, тогда как среди мужчин — 42,1%. Возможно, это отражает менее уверенные позиции женщин на рынке труда.

Факторы внутреннего социального капитала семьи также оказывают влияние на образовательные намерения: у респондентов — выходцев из неполных семей намерение получить второе высшее образование обнаруживалось реже, чем у опрошенных из полных семей.

Респонденты, материальное положение семей которых во время обучения в школе было высоким, реже проявляли ин-

¹ Однако чем старше респондент, уже имеющий диплом об окончании вуза, тем меньше вероятность того, что он намеревается получить второе высшее образование.

терес ко второму высшему образованию, а те, кто еще в школе были вынуждены подрабатывать, впоследствии, напротив, чаще демонстрируют стремление продолжать обучение. Скорее всего, это свидетельствует о том, что люди из более бедных семей все же чаще получают высшее образование недостаточно высокого качества, не пользующееся спросом или низкооплачиваемую специализацию, что приводит к желанию получить еще один диплом.

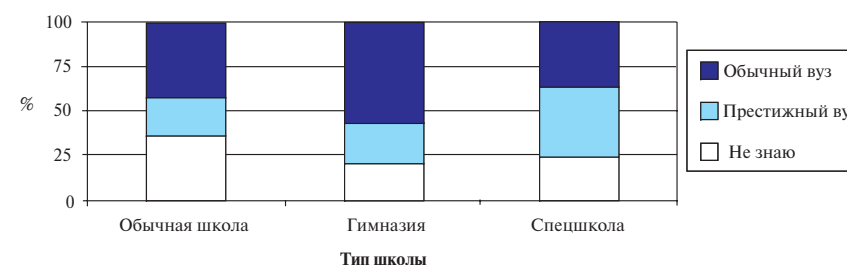
6.5. Модель выбора школьниками типа вуза (разной степени престижности)

В условиях роста спроса на высшее образование и доли выпускников школ, поступающих в вузы, специализация и качество обучения становятся решающими в оценке неравенства доступа к образованию. В следующих трех моделях мы попытались оценить доступность не просто высшего образования вообще, но различия в качестве того высшего образования, которое сегодня могут получить молодые люди в зависимости от их человеческого и семейного капитала. К сожалению, полученные результаты следует оценивать как предварительные в силу того, что, хотя проведенный ВЦИОМ опрос был репрезентативным, отдельные группы молодежи (кроме не учащихся и не имеющих высшего образования) представлены в нем недостаточно полно (школьники, студенты, имеющие высшее образование). Кроме того, некоторые вопросы задавались разным категориям респондентов по-разному (например, формулировка о желании или намерении поступать в вуз) или не задавались совсем (например, о выборе типа вуза учащимся ПТУ и ссузов).

Для модели выбора школьниками 10–11 классов вуза в зависимости от степени его престижности подвыборка респондентов составила всего 246 человек¹. Из них 33% на момент опроса еще не определились с выбором вуза, а 23% собирались поступать в престижный региональный или столичный вуз.

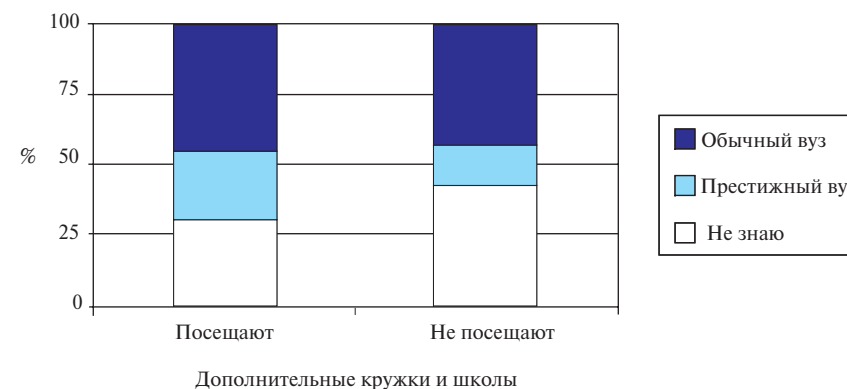
Тип школы, в которой учится школьник, оказывает влияние на выбор. Среди учеников обычных средних общеобразовательных школ гораздо больше, чем среди учеников гимназий и лицеев, доля тех, кто на момент опроса еще не решил, в какой вуз поступать (36,5% против 20%).

Доля учащихся в разных типах школ, которые в момент опроса еще не решили, в какой вуз поступать, %



Небольшой объем выборки не позволил получить значимые коэффициенты для выбора престижных вузов по сравнению с обычными, хотя знаки при коэффициентах соответствуют зависимостям, демонстрируемым кросс-таблицами. Эти распределения показывают, что учащиеся специализированных школ чаще, чем другие школьники, выбирают престижные вузы: из тех, кто уже определился с выбором, их выбирают чуть больше половины, в то время как остальные выбирают обычные вузы. Среди учеников обычных школ, а также гимназий таких менее трети (рис. 5).

Намерения школьников относительно поступления в вузы (тип вуза), в зависимости от посещения музыкальной и художественной школы, кружков, курсов, %



¹ Это самая маленькая из совокупностей, что, конечно, снижает возможность обобщений.

Примечательно, что успеваемость не влияет на выбор вуза: это отражено как в регрессионной модели, так и в кросс-распределениях. А вот школьники, посещающие дополнительные курсы, кружки, музыкальные и художественные школы и т.п., выбирали вузы более высокого уровня, чем обучающиеся в одном только общеобразовательном заведении. Так, доля респондентов, намеревавшихся поступать в столичные, а также престижные региональные вузы и посещающих дополнительные курсы, почти вдвое превысила долю тех, кто собирався поступать в такие вузы, но на курсы не ходил (рис. 6).

Среди посещавших курсы, кружки и т.п. также была выше доля определившихся с типом вуза. Это может быть связано, например, с тем, что многие подготовительные курсы прикреплены к конкретным учебным заведениям. Таким образом, не выбор курсов способствует принятию решения, куда поступать, а желание поступить в определенный вуз заставляет школьников поступать на соответствующие курсы.

Как показали регрессионные оценки, важным фактором выбора вуза является образование отца. Чем выше был уровень образования отца респондента, тем с большей вероятностью школьник выбирал хороший вуз, а не обычный, и с тем меньшей вероятностью он на момент опроса еще не определился с выбором (см. табл. 2).

Оценка школьником материального положения семьи не является значимым в модели фактором. Возможно, это в значительной степени связано с тем, что такая оценка субъективна.

Дети из небольших семей реже выбирали престижные вузы, предпочитая рядовые. Правда, данная зависимость — нелинейная, и совокупность недостаточна для анализа распределений.

Интересно также, что влияние выездов за рубеж на выбор престижного вуза — отрицательное¹: из тех, кто не был за рубежом, в престижный вуз собирались 24,2%, в рядовой — 40,9%, а из тех, кто был, в престижный — 16,7%, в обычный — 58,3%. Однако, повторимся, выборочная совокупность слишком мала, чтобы быть уверенным в обобщении такого результата.

Таблица 2

Намерения школьников относительно поступления в вуз в зависимости от уровня образования родителей, %

¹ Конечно, зарубежные поездки более характерны для обеспеченных семей, а также для жителей Москвы и Петербурга, однако как раз в столичных регионах, согласно перекрестным распределениям, опрошенные школьники реже выбирают престижные вузы, по сравнению с обычными, чем в областных центрах.

Уровень образования родителей	Намереваются поступать			Всего
	Еще не знают, в какой вуз	В столичные или престижные региональные вузы	В прочие вузы	
Образование матери				
Неполное среднее и ниже (или нет матери)	61,5	15,4	23,1	100
Общее среднее	40,0	16,0	44,0	100
Начальное и среднее профессиональное, незаконченное высшее	34,1	24,2	41,7	100
Высшее	25,0	23,9	51,1	
Образование отца				
Неполное среднее и ниже (или нет отца)	41,5	12,2	46,3	100
Общее среднее	46,3	14,6	39,0	100
Начальное и среднее профессиональное, незаконченное высшее	28,4	25,5	46,1	100
Высшее	25,8	30,6	43,5	
В среднем по всей выборке	32,9	22,8	44,3	100

Нами была оценена также модель, выявляющая факторы, определяющие выбор типа вуза (разной степени престижности), построенная на основе выборки студентов. Однако единственным значимым параметром оказалась успеваемость во время обучения в школе (отличники чаще поступают в университеты, нежели в другие вузы), поэтому здесь мы не приводим эти результаты.

6.6. Модель, характеризующая доступность разных специальностей

С точки зрения теории человеческого капитала фактором выбора специальности является ожидаемая заработная плата для различных специальностей при ресурсных ограничениях на объемы семейного капитала (материального, человеческого, социального капиталов). В то же время нужно учитывать, что заработная плата не может быть единственной характеристи-

кой, объясняющей возможную отдачу от образования. Во-первых, ожидаемые доходы следует рассматривать на протяжении достаточно длительного периода (если не всего жизненного цикла). Во-вторых, необходимо учитывать характеристики, связанные с поиском работы. В-третьих, важен престиж профессии, будущий социальный статус, доступ к информационным и другим ресурсам. Таким образом, на выбор будет влиять целый ряд факторов, не только со стороны индивида, но и со стороны экономических реалий.

Очевидно, что в каждый данный момент времени те или иные специальности представляются молодым людям более или менее престижными, дающими большую отдачу в виде заработка. Как правило, доступ к престижным специальностям, особенно в хороших вузах, существенно сложнее, чем к остальным (выше конкурс, проходной балл). В данном исследовании, как и во многих других, молодые люди назвали среди лучших профессий менеджера, программиста, юриста, экономиста. Таким образом, эти специальности можно рассматривать как наиболее предпочитаемые и оценить их доступность в сравнении с доступностью других специальностей для разных категорий молодежи.

Подвыборка для этой модели — люди, уже имевшие на момент опроса высшее образование, а также студенты вузов (814 человек). Мы оценили данную модель как для всей совокупности, так и отдельно для лиц, имеющих высшее образование, а также для студентов. В связи с сужением выборки в этих моделях был использован укрупненный перечень специальностей. Зависимая качественная переменная в модели — специальность, полученная (или которая будет получена) по окончании вуза:

- (1) экономика, менеджмент, право (39,1%);
- (2) другие гуманитарные специальности (9,8%);
- (3) технические специальности (26,3%);
- (4) естественно-научные и медицинские специальности (8,6%);
- (5) специальность в области педагогики или физической культуры (16,3%)¹.

Остановимся сначала на модели для всей совокупности респондентов. Как свидетельствуют оценки, на гуманитарные

специальности, по сравнению с экономикой, менеджментом и правом, чаще поступали окончившие специализированные школы (с углубленным изучением ряда предметов) и несколько реже те, чьими любимыми предметами в школе были физика и математика. В целом контингент этих специализаций, видимо, достаточно близок.

Молодые люди чаще девушек выбирали технические специальности. Дети из семей с высоким достатком гораздо реже поступали на факультеты, дающие техническое образование, чем на экономические, правовые и управленческие факультеты. Кроме того, по сравнению с экономико-юридическими, на технические специальности (так же, как и на естественно-научные и педагогические) чаще поступали сразу после школы.

Специализированная школа чаще делает естественно-научное или медицинское образование более доступным по сравнению с экономическим или юридическим. Помимо типа школы на доступность естественного и медицинского образования влияет также интерес, проявляемый к различным предметам в школе (нелюбовь к естественным наукам и искусству), а также отсутствие проблем со здоровьем.

Выпускникам сельских школ специальность педагога была более доступна, чем экономиста, менеджера и юриста. Причем вероятность такого выбора увеличивается, если в школе, где обучался респондент, велось преподавание на национальном языке. В отличие от технических специальностей, педагогическую стезю чаще выбирали девушки. Причем сравнение ответов нынешних студентов и респондентов, давно окончивших вуз, позволяет утверждать, что интерес к специальности педагога со временем падает. Педагогика — специальность, для которой, в отличие от экономики и права, значимым оказалось образование родителей. Дети матерей с высшим и средним специальным образованием выбирали ее относительно редко.

Если обратиться к модели, построенной только для студенческой выборки, то мы увидим, что сохраняется только влияние пола, материального положения на доступность технического или естественно-научного образования (оно более доступно детям из менее обеспеченных семей), а также личных предпочтений (нелюбовь к искусству). Более высокая доступность педагогического образования, по сравнению с экономико-правовым, наблюдается для детей из неполных семей, из русскоязычных школ. Негативное влияние — для факторов плохого здоровья и уровня образования матери.

¹ В модели мы получили оценки факторов, влияющих на возможность поступления на последние четыре специализации, по сравнению с первой (экономика, менеджмент, право). В отдельных моделях для студентов и для имеющих высшее образование первая и вторая, а также третья и четвертая специализации объединены.

Для модели, описывающей образовательное поведение лиц, получивших высшее образование, значимы гендерные различия выбора (технические и естественно-научные — для мужчин, педагогические — для женщин). На доступность высшего образования оказывает влияние уровень образования матери, наличие дополнительного профессионального образования после школы. Фактор же материальной обеспеченности семьи незначим.

6.7. Модель успеваемости студента в вузе

Следующие семь моделей были оценены только для студентов вузов (382 человека), так как именно им задавались наиболее подробные вопросы о получаемом ими высшем образовании. Эта подвыборка невелика, поэтому полученные результаты сложно распространить на генеральную совокупность с достаточной степенью уверенности.

Первая из этих моделей — модель успеваемости студента в вузе. Как показали оценки, значимыми детерминантами успеваемости студента в вузе являются его школьные оценки (вероятность учиться на «отлично» в вузе выше у школьных «отличников», а учиться на «удовлетворительно» — ниже), а также тип школы (выпускники гимназий и лицеев реже хуже учатся в вузе). Это свидетельствует о том, что школа все же является важнейшей базой для приобретения человеческого капитала, необходимого для успешного обучения в вузе. И нынешний рост приема студентов предъявляет более высокие требования к повышению качества среднего образования, выравниванию различий в среднем образовании. В вузе выпускников сельских школ меньше среди респондентов-«отличников», среди «хорошистов». Это также свидетельствует о том, что сельские школы пока не обеспечивают должный уровень подготовки своим ученикам.

Вероятность стать «отличником» в вузе (по сравнению с вероятностью стать «хорошистом») была выше у тех респондентов, чей отец имел высшее образование, и ниже у тех, кто оценивал материальное положение семьи родителей как среднее (по сравнению с плохим).

6.8. Модель, выявляющая факторы, которые определяют намерения студента работать по специальности

Из модели, оценивающей намерения студентов работать по специальности, следует, что намерение работать по специальности после окончания вуза было более характерно для

выпускников гимназий и лицеев по сравнению с обычными школами, а также для бывших учеников школ областных центров и столиц автономий по сравнению с теми, кто окончил школу в Москве или Петербурге. Ниже оценивали свои шансы те, кто дал высокую оценку уровню своей школы. В то же время не совсем ясно, характеристика ли это качества обучения, позволяющего найти работу по специальности, или в большей степени рынка труда. Из семейных характеристик было значимо только наличие высшего образования у матери.

6.9. Модель успешности сдачи вступительных испытаний в вуз с первого раза

Неплохим измерителем доступности высшего образования можно считать переменную, полученную в результате ответа респондентов на вопрос «сразу ли после окончания школы Вы поступили в вуз?» (положительно на этот вопрос ответили 57,8% респондентов). Оценки модели для этой зависимой переменной показали, что человеческий капитал — едва ли не единственная детерминанта успешности сдачи экзаменов с первого раза. Выпускники-«отличники» и «хорошисты» гораздо чаще «троечников» сразу после школы поступали в вуз. Больше вероятность сразу поступить в вуз также у тех, кто занимался с репетитором. Однако и семейные факторы оказывали определенное влияние: ниже шансы на поступление после школы были у детей из неполных семей, а выше — у детей из семей руководителей.

6.10. Модель выбора формы обучения в вузе

Общеизвестно, что качество образования на дневном отделении, как правило, существенно выше (так же, как и конкурс, и проходной балл), чем на вечернем или заочном отделении. Однако вечернее или заочное обучение позволяет сокращать текущие издержки, и, значит, более доступно детям из менее обеспеченных семей.

В подвыборке модели, построенной для зависимой переменной «форма обучения в вузе», было 34% студентов вечернего и заочного отделения и соответственно 66% дневного. Из модели следует, что доступность дневных отделений вузов во многом гарантирована хорошей подготовкой. Шансы поступить туда были выше у тех респондентов, кто хорошо учился в школе, занимался с репетитором или на подготовительных курсах, окончил гимназию или лицей. Напрямую мы

не видим зависимости от материального положения семьи, однако дети из неполных семей имели меньше возможностей поступить на дневное отделение, чем респонденты, имевшие обоих родителей, а это, как правило, более бедные семьи. На дневные отделения юноши поступали чаще девушек. Можно с уверенностью утверждать, что важнейшим стимулом для стремления молодых людей учиться на дневном отделении являлась отсрочка от армии, предоставляемая на время обучения.

6.11. Модель влияния различных факторов на условия обучения в вузе

Тот факт, что все большая доля студентов обучается в вузах на платной основе, нередко вызывает опасения у исследователей и политиков, как свидетельствующий о падении доступности высшего образования для детей из бедных семей. Однако оцененная нами модель¹ для зависимой переменной «платность высшего образования» не выявила никакой зависимости доступности высшего образования ни от материальной обеспеченности семьи студента, ни даже от состава семьи. На бесплатное отделение чаще поступали те, кто готовился к поступлению в вуз на подготовительных курсах, а также дети из семей руководителей. Реже те, кто достаточно высоко оценивал свою школу.

6.12. Модель влияния конкурса при поступлении в вуз на доступность высшего образования

Конкурс при поступлении в вуз — важнейшая характеристика престижности вуза (или факультета). Чем выше конкурс, тем, очевидно, больше превышение спроса над предложением и тем труднее абитуриенту поступить. Примечательно, что 22% студентов отметили, что конкурс при их поступлении был всего 1 человек на место, т.е. отсутствовал. Еще у 33% конкурс был 2—3 человека на место, у 20% — 4—5 человек на место, у остальных — еще выше.

Мы полагаем, что результат оценки регрессионной модели для зависимой переменной «конкурс при поступлении в вуз», показавший, что в вузы с более высоким конкурсом поступают те, кто окончил спецшколу или занимался на

¹ В подвыборке было 40,6% респондентов, обучающихся за плату, и соответственно 59,4% — бесплатно.

подготовительных курсах, стоит оценивать как позитивный. Это означает, что существует отдача от инвестиций в человеческий капитал ребенка при подготовке к поступлению в вуз.

Высокий конкурс, похоже, не является непреодолимым барьером для детей из малообеспеченных, неполных семей, семей родителей с невысоким уровнем образования. Эти факторы влияют, как мы видели, на саму возможность поступить, а также на выбор специальности, но не на такую характеристику вуза, как конкурс¹.

6.13. Модель удовлетворенности студентов обучением в вузе

Наконец, и чисто субъективная оценка удовлетворенности студента вузом может быть немаловажной характеристикой образования. Расчеты для модели «удовлетворенность вузом»² показали, что респонденты, перед поступлением занимавшиеся с репетитором, чаще остальных были довольны своим вузом. Выпускники столичных школ чаще дают позитивные оценки своему вузу по сравнению с выпускниками школ, расположенных в регионах. Правда студенты, окончившие спецшколы, в целом были более критичны.

Анализируя данные студентами оценки, необходимо учитывать влияние «степени общего оптимизма»: те, кто давал высокую оценку своей школе, чаще были довольны и вузом. Кроме того, девушки позитивнее молодых людей оценивали вуз, в котором учились. Более высокие оценки давали своему вузу также дети из семей руководителей и специалистов.

7. Заключение

В последнее десятилетие возможности, связанные с получением высшего образования, существенно выросли из-за расширения приема в вузы. Тем не менее большая часть опрошенных респондентов все же не имеет высшего образования. Особенно сложно повысить свой образовательный уровень

¹ Оценки регрессии, так же, как перекрестные распределения, показывают, что выпускники сельских школ чаще поступают в вузы с высоким конкурсом (17% из них указывали на конкурс более 10 человек на место, тогда как среди жителей Москвы и Петербурга — всего 5,2%, областных центров — 3,2%). Однако объяснить данный факт пока не представляется возможным.

² Студенты, неудовлетворенные или не полностью удовлетворенные обучением в вузе, составляли 46,6% подвыборки.

тем, чей возраст приближается или превысил тридцатилетний рубеж.

Важным выводом мы считаем то, что собственный человеческий капитал молодого человека остается ключевым фактором, повышающим шансы на поступление в вуз и его успешное окончание. Это и успеваемость в школе, и качество самой школы (преимущества на стороне выпускников гимназий и специализированных школ), и ее месторасположение (выпускники сельских школ и малых городов находятся в худшей ситуации), и дополнительные формы обучения (кружки, музыкальные, художественные и иные необязательные школы, репетиторы, курсы). В то же время затруднен путь в высшую школу для детей из бедных и неполных семей, детей менее образованных и занимающих низшие должности родителей. Это касается как фактической доступности высшего образования (особенно престижного и качественного), так и неравенства намерений. Таким образом, вопрос о выравнивании шансов на получение высшего образования снимать с повестки дня преждевременно.

Вероятно, часть проблем (например, доступность участия в конкурсе для абитуриентов из отдаленных от вузовских центров районов) снимется введением единого государственного экзамена. Однако эта же мера существенно повышает требования к качеству и стандартизации школьного образования.

На этапе получения среднего общего образования качество образовательных услуг имеет решающее значение, так как создает основу для накопления человеческого капитала (знания, основные навыки обучения), который так необходим не только для поступления, но и для успешного продолжения учебы в вузе. В качестве средств повышения уровня человеческого капитала можно предложить следующие.

Важно создание в каждой школе атмосферы максимальных достижений в образовании, заинтересованности учителей в высоких результатах учащихся, адресной помощи школ детям, имеющим риск отсева из школы по экономическим и социальным причинам.

Необходимо развитие сети олимпиад, в том числе заочных, через сеть Интернет. Следует создавать школы для выявления и поддержки одаренных детей из бедных семей, отдаленных регионов, сельской местности. Это потребует создания специального фонда адресной поддержки.

Главным инструментом политики должна стать программа стандартизации и выравнивания качества обучения в различ-

ных школах — по районам города, регионам, городам и селам, отдаленным школам и т.д., чтобы дети из разных типов поселений имели возможность получить качественное образование недалеко от дома.

Введение ЕГЭ не решает для бедных семей проблем, связанных с содержанием ребенка во время его обучения в вузе и оплатой (хотя бы частичной) обучения, если он не проходит на бесплатное место.

Введение государственных именных финансовых обязательств (ГИФО), финансовое наполнение которых зависит от результатов единого экзамена, может скорее усилить неравенство доступа, так как дети из бедных семей нередко имеют более низкие образовательные результаты и, следовательно, должны будут большую долю расходов на высшее образование финансировать из бюджета семьи. Это закроет для многих из них дорогу в вуз. Кроме того, введение ГИФО также не снимает финансовых барьеров обеспечения жизни студента во время обучения.

Таким образом, в отношении способной молодежи из бедных семей и семей низкообразованных родителей необходима специальная адресная программа, не совпадающая с общей политикой по отношению ко всей массе абитуриентов и студентов. Необходимо не только сохранение, но и увеличение социальных стипендий для детей из бедных семей, развитие системы образовательных кредитов под гарантию будущих доходов. Следует повышать качество образования на вечерних и заочных отделениях вузов, создавать специальные центры по трудоустройству студентов (в том числе временному), службы подбора потенциального работодателя, который также мог бы выдать кредит на обучение.

Кроме того, совершенствование структуры учебных планов, гибкость образования, с одной стороны, и его соответствие требованиям рынка труда, с другой стороны, будут способствовать скорейшему трудоустройству малообеспеченных выпускников вузов, занятию ими высокооплачиваемых рабочих мест и, следовательно, вертикальной социальной мобильности.

Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения)

1. Введение

В современной России, как и во многих других странах, система высшего образования и диплом, удостоверяющий его получение, выступают одним из основных институционализованных механизмов воспроизводства или улучшения социальной позиции индивида или семьи. У значительной части населения сформировано стремление к получению высшего образования, воспринимаемого как своего рода гарантия сохранения достигнутого ими социального статуса или его повышения, тогда как образование является лишь одним из условий восходящей социальной мобильности. Каждый индивид или группа, стремясь закрепить или повысить свои позиции в социальном пространстве, оказываются втянутыми в гонку за образовательными достижениями.

На протяжении последнего времени в российской системе высшего образования произошли существенные изменения, которые выразились, в частности, в значительном росте числа вузов и их филиалов, в более равномерном размещении учебных заведений по территории страны. И если речь идет о доступности поступления в вуз и получения диплома о высшем образовании, то, вероятно, на сегодняшний день можно говорить о том, что это стало относительно доступно (хотя конкурс в вузах сохраняется и период приемных экзаменов остается напряженным). С другой стороны, если рассматривать доступность высшего образования как возможность поступить в учебные заведения, обеспечивающие высококачественную подготовку по востребованной на рынке труда профессии, то придется констатировать, что такое высшее образование не является общедоступным. И в том, и в другом случае возможности получения высшего образования значительно дифференцированы как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

В представленной статье в качестве наиболее значимых факторов дифференциации доступности высшего образования

рассматриваются: экономический капитал родительской семьи в форме ее доходов; культурный капитал в форме образовательного статуса родителей; уровень урбанизации места жительства выпускника среднего учебного заведения; а также институциональный фактор, обусловленный неравенством доступа в вузы выпускников различных учебных заведений, дающих полное среднее образование¹.

2. Методика исследования

Для того чтобы говорить о проблемах, связанных с доступностью высшего образования, необходимо осознать особенности ориентаций представителей возрастной когорты, преодолевающих порог «школа — вуз». Речь идет об учащихся, получающих среднее образование как в общеобразовательных средних школах, так и в системе начального профессионального образования (СПУ) и среднего профессионального образования (ССУЗ), средний возраст которых 16—17 лет.

Особенность настоящего исследования, проведенного в апреле 2003 г., заключается в том, что опросом удалось охватить не только учащихся, но и родителей, которые, несомненно, играют большую роль при формировании образовательных планов детей и их последующей реализации.

Выборочная совокупность включает 1400 учащихся и 1400 родителей этих учащихся, охватывая 18 субъектов Российской Федерации. Ее объем распределен пропорционально по территориально-экономическим районам в соответствии с плотностью населения, представляющего интересующую нас возрастную когорту. 79,6% выборки приходится на городское население (в выборке два мегаполиса — Москва и Санкт-Петербург, а также областные и районные центры). 20,4% выборочной совокупности представлены сельским населением. 43,2% опрошенных составляют юноши и 56,8% — девушки. Было опрошено 874 учащихся средних школ, 263 учащихся СПУ и 263 учащихся ССУЗов. Данные пропорции взяты исходя из реального соотношения выпускников этих учебных заведений и с учетом наблюдающейся в последние годы тенденции увеличения численности выпускников средних школ относительно выпускников СПУ и ССУЗов.

¹ Отметим, что проделанный анализ дифференцированного влияния перечисленных факторов на доступность высшего образования далеко не исчерпывает всю проблематику. Другие аспекты проблемы предполагается рассмотреть в последующих публикациях.

3. Институциональное неравенство: тип учебного заведения и доступность высшего образования

По сравнению с традиционными потребителями высшего образования — выпускниками полных средних школ разных типов, выходцами из образованных семей, городской интеллигенции и т.п., которые сегодня в своем большинстве устремляются в вузы, выпускники начального и среднего профессионального образования ориентируются на высшее образование не столь однозначно, хотя и в массовом порядке. Так, по полученным данным, собираются поступать в вузы 83,1% учащихся средних школ, 74,0% учащихся ссузов и 38,5% учащихся СПУ.

Столь массовые установки на получение высшего образования выпускников ссузов и СПУ не могут трактоваться однозначно. С одной стороны, это феномен, прогрессивный в социальном смысле. Гипотетически каждый обладатель диплома о получении полного среднего образования получает формальное право продолжать свое образование в вузе. Этот феномен развивается на основе прежних достижений в развитии образования, а именно введения программы среднего образования в СПУ, а также отмены системы распределения молодых специалистов в том виде, в каком она существовала до начала 1990-х гг., когда выпускник СПУ и ссуза не только закреплялся за определенным рабочим местом, но и обязан был отработать на нем не менее трех лет¹. С другой стороны, начальное и среднее профессиональное образование выполняют собственные задачи — подготовку квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена для нужд промышленности, сельского хозяйства, сферы обслуживания. И с экономической точки зрения отток этих контингентов в сферу высшего образования может считаться нецелесообразным.

Нами было проведено исследование позиционирования этих контингентов на стадии перехода от средней школы, спу, ссуза в вуз. Характеристики групп молодежи, получивших среднее образование в спу или ссузе, общее и специфическое в их позиционировании относительно высшего образования рассматриваются нами в сопоставлении с характеристиками и позициями выпускников полных средних школ.

¹ Исключение составляли только выпускники с «красными дипломами», получившие право поступать на дневное отделение вуза сразу после окончания учебного заведения.

Выявление определенных различий в ориентациях на получение высшего образования у молодежи из разных типов учебных заведений вызывает вопросы. В частности, не являются ли эти различия проявлением того, что разные группы учащихся различаются культурным капиталом их семей? Может быть, ориентируются на учебу в вузе в соответствующих трех группах молодежи те юноши и девушки, чьи родители имеют более высокий уровень образования?

Для ответа на этот вопрос мы сравнили два распределения по уровню образования родителей учащихся школ, СПУ и ссузов. В табл. 1 представлено распределение по уровню образования родителей всех учащихся школ, СПУ и ссузов, а в табл. 2 — только тех, кто стремится к поступлению в вуз.

Таблица 1

Распределение учащихся средних школ, СПУ и ссузов по уровню образования их родителей, %

Образовательный статус родителей	Средняя школа	Спу	Ссуз
Среднее общее образование и ниже	11,8	24,5	8,7
Среднее специальное образование	35,4	46,4	46,0
Высшее образование	52,4	28,0	45,9

Таблица 2

Распределение учащихся средних школ, СПУ и ссузов, стремящихся получить высшее образование, по уровню образования их родителей, %

Образовательный статус родителей	Средняя школа	Спу	Ссуз
Среднее общее образование и ниже	7,9	17,6	9,7
Среднее специальное образование	32,0	40,2	45,4
Высшее образование	59,7	42,2	44,9

Сравнение данных двух таблиц показывает, что во втором распределении по группам учащихся средних школ и СПУ обнаруживается смещение показателей в сторону более высоких уровней образования. Причем очень заметным подобное смещение оказывается в группе учащихся СПУ. Среди стремящихся в вуз в группе учащихся СПУ 42,2% происходят из семей, где родители (или один из них) имеют высшее образование¹,

¹ Тогда как в целом по выборке таких учащихся всего 28%.

и 17,6% стремящихся в вуз являются детьми родителей со средним общим и более низкими уровнями образования¹. В группе учащихся ссузов очень небольшое смещение наблюдается в обратном направлении.

Таким образом, стремятся в вуз более однородные с точки зрения наличного образовательного ресурса родители контингенты молодежи. Иначе говоря, культурные ресурсы семьи, независимо от того, где учится ребенок, в школе или в СПУ, заметно влияют на формирование у детей установки на получение высшего образования. При этом связь между высоким образовательным статусом родителей и ориентациями их детей на вуз в группе учащихся СПУ выражена значительно сильнее, чем в других.

Что касается учащихся ссузов, то можно предположить, что подготовка в этих учебных заведениях являет собой такой канал получения среднего образования и профессиональной подготовки, который предоставляет своим учащимся возможности достаточно высокой социальной мобильности, независимо от культурных ресурсов их семей, в тех пределах, в которых среднее профессиональное образование вообще может предоставлять возможности для социальной мобильности.

Целый блок вопросов нашей анкеты был направлен на выяснение того, каковы объемы и характер образовательных ресурсов, которые накапливают разные типы претендентов, чтобы повысить или выровнять свою стартовую позицию в борьбе за доступ к высшему образованию.

Среди множества практик, подготавливающих к поступлению в вуз, дополнительная, помимо основной, учеба может считаться важнейшим показателем степени вовлеченности потенциального абитуриента в процесс подготовки к поступлению в вуз. Мы предложили респондентам ответить на вопрос о том, как они готовятся к поступлению в вуз, перечислив три вида возможных занятий, и указать, по какому количеству предметов они занимались, а также сколько времени (месяцев) продолжались занятия. Чтобы добиться более корректной интерпретации полученных материалов, обратимся к условному показателю, полученному путем умножения среднего количества предметов на среднее количество месяцев подготовки: таким образом мы получаем объемный показатель «предмето-месяцы» (см. табл. 3).

Условный показатель объема подготовки к поступлению в вуз, «предмето-месяцы» на одного учащегося

Подготовка к поступлению	Средняя школа	СПУ	Ссуз
Занятия с репетиторами	12,6	7,1	10,5
Занятия на подготовительных курсах	17,3	20,7	12,5
Самостоятельные занятия	16,9	13,3	13,3

Как видим, наибольший объем дополнительной подготовки наблюдается у школьников и учащихся СПУ по подготовке на подготовительных курсах, а у учащихся ссузов — по самостоятельной подготовке. Наименьший объем занятий по всем трем образовательным потокам молодежи обнаруживается по подготовке с репетиторами. При этом к занятиям с репетиторами чаще других прибегают школьники (12,6 предмето-месяцев), ниже этот показатель у учащихся ссузов (10,5) и самый низкий у учащихся СПУ (7,1). То есть наиболее эффективный, но и наименее доступный из-за необходимости больших экономических вложений канал подготовки в большей степени используют школьники, нежели учащиеся ссузов и тем более СПУ.

Учеба на подготовительных курсах также предполагает экономические затраты, но они гораздо ниже, чем оплата репетиторов, поэтому этот канал подготовки более доступен. Занятия на подготовительных курсах наиболее широко используют учащиеся СПУ (20,7 предмето-месяцев), чуть меньше — учащиеся средних школ (17,3) и существенно меньше — учащиеся ссузов (12,5).

Самостоятельные занятия — наиболее доступная форма подготовки, они предполагают только личные усилия и затраты времени. Казалось бы, что именно этот канал подготовки будет наиболее широко использоваться всеми группами молодежи. Однако, по данным обследования, он стоит у школьников и учащихся СПУ только на втором месте (соответственно 16,9 и 13,3 предмето-месяцев), уступая первое место занятиям на подготовительных курсах. И только учащиеся ссузов прибегают чаще к самостоятельной подготовке (13,3 предмето-месяцев), нежели к занятиям на подготовительных курсах и тем более к занятиям с репетиторами.

В целом, как видим, учащиеся СПУ и ссузов уступают школьникам и по времени подготовки к экзаменам, и по ко-

¹ Тогда как в целом по выборке таких учащихся 24,5%.

личеству предметов, по которым они готовятся дополнительно. Они меньше ориентированы на личные усилия, т.е. меньше занимаются не только с репетиторами, но и самостоятельной подготовкой уделяют меньше внимания. Учащиеся СПУ в большей степени используют занятия на подготовительных курсах как более доступный канал подготовки.

Накопление образовательных ресурсов, используемых в борьбе за доступ к высшему образованию, выражается, в частности, в получении различного рода льгот и преимуществ. Это относится и к тем, кто по результатам выпускных экзаменов в среднем учебном заведении имеет медаль, награды по результатам городских или районных олимпиад, договор среднего учебного заведения с выбранным вузом, сертификат о завершении подготовительных курсов или целевое направление.

По данным опроса более четверти школьников и около трети учащихся ссузов имеют льготы или преимущества при поступлении в вуз. Среди учащихся СПУ таких лиц существенно меньше — 19,6%. Однако в каждой группе не имеющие льгот и преимуществ составляют большинство: около двух третей школьников и учащихся ссузов, а среди учащихся СПУ таких еще больше — 77,5% (см. табл. 4).

Таблица 4

Наличие льгот или преимуществ при поступлении в вуз, %

«Имеете ли Вы какие-либо льготы или преимущества при поступлении в вуз?»	Средняя школа	СПУ	Ссуз
Да, имею	29,5	19,6	30,6
Нет, не имею	67,9	77,5	66,3
Затрудняюсь ответить	2,6	2,9	3,1

Учащиеся школ, видимо, обладают большими ресурсами для использования практик, дающих льготы и преимущества при поступлении в вуз. Сюда относится, например, дополнительная подготовка на подготовительных курсах, медали по окончании учебы в школе, что предполагает со стороны абитуриента определенные трудовые, временные и финансовые затраты.

У учащихся СПУ таких усилий отмечается существенно меньше. Меньше у них и возможностей воспользоваться договором своего учебного заведения с вузом, поэтому в целом среди них невелика (и заметно меньшая, чем у школьников и учащихся ссузов) доля тех, кто имеет какие-либо льготы и преимущества при поступлении в вуз.

У учащихся ссузов также небольшую роль играют преимущества, связанные с вложениями собственных усилий в успешную учебу, но зато они широко используют такое преимущество, как договор своего учебного заведения с вузом.

Выбор формы обучения (дневной, заочной, вечерней) в вузе может также служить показателем готовности и возможности абитуриентов вложить в обучение имеющиеся ресурсы, личное время, собственные усилия.

Полученные данные показали, что школьники в подавляющем большинстве собираются обучаться на дневных отделениях вузов (92,4%). Планы их на вечернюю и заочную формы обучения совсем незначительны (соответственно 2,3 и 4,0%). Учащиеся ссузов ориентированы на обучение как на очной, так и на заочной основе: 50,5% собираются учиться в дневных вузах и 42,3% — на заочных отделениях. Что касается учащихся СПУ, то ответившие занимают промежуточное положение между школьниками и учащимися ссузов: большая их часть собирается поступать в вузы на очную форму обучения (55,9%), но и притяжение заочной формы обучения оказывается достаточно существенным (29,4%). Учеба на вечерних отделениях мало привлекательна для всех трех групп учащихся, хотя учащиеся СПУ ориентируются на нее в большей степени (12,7%).

В целом планы школьников, учащихся СПУ и ссузов о форме обучения в вузе соответствуют данным государственной статистики о приеме в вузы. На дневные отделения вузов на протяжении всего последнего десятилетия (в 1992—2002 гг.) в 90% случаев поступает молодежь, получившая общее образование в полной средней школе. Выпускники СПУ и ссузов попадают на дневные отделения вузов гораздо реже: около 2% студентов имеют начальное профессиональное образование и около 8—8,5% — среднее профессиональное образование¹ (см. табл. 5).

Доля выпускников средних полных школ среди поступающих на вечерние отделения существенно ниже, чем доля поступающих на дневные отделения вузов. Причем в последние годы она падает: с 65,3% в 1992 г. до 52,1% в 2002 г. Напротив, среди поступающих на вечерние отделения растет доля выпускников ссузов: с 27,5% в 1992 г. до 32,1% в 2002 г.

¹ Правда, за период с 1992 по 2002 г. доля поступающих из числа окончивших СПУ и ссузы повысилась, но незначительно.

Таблица 5

Образовательный уровень поступавших в государственные вузы, %

Имеют образование	1992 г.	1997 г.	2002 г.
Дневные отделения			
Среднее (полное) общее	90,2	89,1	89,0
Начальное профессиональное	2,0	2,6	2,2
Среднее профессиональное	7,8	8,0	8,5
Высшее	—	0,3	0,3
Вечерние отделения			
Среднее (полное) общее	65,3	56,3	52,1
Начальное профессиональное	6,2	8,0	6,1
Среднее профессиональное	27,5	31,1	32,1
Высшее	1,0	4,6	9,6
Заочные отделения			
Среднее (полное) общее	57,9	43,4	36,9
Начальное профессиональное	6,5	8,3	7,9
Среднее профессиональное	35,6	42,1	47,6
Высшее	—	6,2	7,6

Источник: данные Госкомстата России.

Среди поступающих на заочные отделения вузов доля школьников в последнее десятилетие также существенно сократилась: с 57,9% в 1992 г. до 36,9% в 2002 г. А доля выпускников ссузов выросла: с 31,6% в 1992 г. до 47,6% в 2002 г.

Выпускников СПУ среди принятых на вечерние и заочные отделения несколько больше, чем среди принятых на дневные отделения. Но в целом они существенно уступают по показателям приема другим категориям молодежи, составляя всего 6—8% контингентов студентов вечерней и заочной формы обучения.

В советские времена, когда существовала система распределения учащихся ссузов и СПУ, выпускники этих учебных заведений (в основном ссузов), если шли учиться в вуз, то преимущественно на вечерние и заочные отделения. Сегодня, когда обязательное трудоустройство отменено, выпускники СПУ и ссузов все равно чаще планируют (и по статистике — идут) учиться на вечерние и заочные отделения. Это

свидетельствует об устойчивости такого пути получения высшего образования данными группами молодежи.

Таким образом, контрольно-регулирующие функции прошлой государственной системы распределения молодых специалистов воспроизводятся сегодня в индивидуальных и, казалось бы, свободных стратегиях и практиках выпускников начального профессионального и среднего профессионального образования.

Специфика самоопределения в сфере образования, включая элементы самоограничения, характерная для выпускников СПУ и ссузов, находит свое отражение в представлениях опрошенных относительно разной престижности существующих высших учебных заведений и относительно того вуза, на который ориентируются они сами. В исследовании определялась оценка молодыми людьми высоты планки, до которой поднимаются их амбиции. Опрошенным предлагалось оценить престиж различных вузов по десятибалльной шкале.

Самый высокий рейтинг у МГУ. Это признается всеми участниками опроса: средний балл оценки во всех группах — более 9 баллов. Вузу, который считается самым престижным в городе, где опрошенный будет поступать, даются уже более низкие оценки. И наконец, тот вуз, в который собираются поступать учащиеся, получает существенно более низкие оценки в сравнении с самым престижным вузом страны. В более престижные вузы собираются поступать учащиеся средних школ (7,52 балла), в менее престижные — учащиеся ссузов (7,24 балла) и еще менее престижные — учащиеся СПУ (6,67 балла).

Абитуриенты вузов, закончившие школы, более целеустремленны, их планы по поступлению в вуз более разработаны и более вариативны. Они включают не только вступительные экзамены летом, но и поступление на основании результатов ЕГЭ, выпускных экзаменов на подготовительных отделениях вузов, централизованного тестирования, проводимого Министерством образования России, предварительных экзаменов в виде олимпиад в вузах.

Учащиеся же СПУ концентрируют свои усилия на традиционном пути сдачи вступительных экзаменов летом. Видимо, они меньше информированы о других возможных путях перехода от среднего учебного заведения в вуз.

Схожим образом ведут себя учащиеся ссузов, за исключением того обстоятельства, что многие из них собираются по-

ступать в вуз по договору своего учебного заведения с вузом. Это характерная стратегия для выпускников ссузов, многие из которых ради этого получают среднее профессиональное образование.

В стремлениях молодежи к поступлению в вуз (в осознанном или неосознанном виде) преломляется множество факторов, определяющих возможности преодолеть вступительные экзамены. Оценка молодежью своих шансов на поступление в вуз фиксирует влияние различных социальных факторов. Средний балл оценки доступа в интересующий вуз был рассчитан исходя из пятибалльной шкалы. Выше оценивают свои шансы на поступление в вуз учащиеся ссузов (3,83 балла) и учащиеся школ (3,74 балла). Учащиеся СПУ считают, что имеют меньшие шансы (3,59 балла).

Косвенным образом позиции самоограничения обнаруживаются и в суждениях опрошенных о том, какие типы ресурсов определяют успешное поступление в вуз.

Опрошенным предлагалось оценить по степени значимости разные высказывания о том, что важно для успешного поступления в вуз (табл. 6). На основе полученных данных строился ранг различных мнений для каждой группы опрошенных.

Таблица 6

**Важность факторов успешного поступления в вуз
(в порядковой шкале)**

«Определите степень важности каждого из нижеперечисленных мнений о том, что важно для успешного поступления в вуз»	Средняя школа	СПУ	Ссуз
Призвание, способности, интерес к получению знаний	1	1	1
Дополнительная самоподготовка	2	2	3
Отличная успеваемость	3	5	5
Связи и знакомства	4	3	2
Возможности заплатить за поступление	5	4	4
Учеба на подготовительных курсах	6	6	7
Занятие с репетиторами	7	8	8
Низкий конкурс в вуз	8	7	6

Как видим, у разных групп молодежи есть немало общего в определении ресурсов, обеспечивающих успешное поступление в вуз. Все три группы считают, что для поступления в вуз необходимо, прежде всего, наличие способностей, желания, стремления к самообразованию, а не такие факторы, как связи, деньги, низкий конкурс и т.п.

Между тем, существуют и некоторые различия в позициях респондентов. Так, школьники в большей мере уповают на собственные усилия, личные способности, на показатели отличной успеваемости. В иерархии высказанных ими мнений первые три места занимают факторы, относящиеся к личностным характеристикам субъекта. Учащиеся СПУ и ссузов в большей степени, чем школьники, отмечают важность связей и знакомств, а также возможности заплатить за поступление. Фактор отличной учебы они оценивают ниже, чем внешние факторы, имеющие отношение к социальным связям и материальной обеспеченности семьи. Таким образом, более слабые конкуренты школьников — выпускники СПУ и ссузов — в силу недостаточности образовательных ресурсов подчеркивают роль не меритократических факторов, а своего рода суррогата образовательных ресурсов — связей, денег и т.п.

4. Материальное положение семьи как фактор, влияющий на доступность высшего образования

В условиях постоянного недофинансирования системы высшего профессионального образования, роста ее платности доходы родителей выступают значимым фактором, влияющим на доступность высшего образования для выпускников разных типов учебных заведений, для выходцев из разных социальных слоев населения. Рост контингентов негосударственных вузов, введение платных мест в государственных высших учебных заведениях ведут к тому, что все большая часть молодежи получает подготовку в вузах за плату. Даже в том случае, когда выпускник ориентируется на бюджетное обучение, часть расходов на поступление в вузы (оплата подготовительных курсов, репетиторов и т.п.) приходится нести семьям, которые существенно различаются по уровню своей материально-финансовой состоятельности.

Таблица 7

Намерения семей с разным уровнем доходов в отношении поступления детей в вуз, %

«Планируете ли Вы поступление Вашего ребенка в вуз?»	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Да	66,6	67,3	81,1	88,6
Нет	27,2	27,4	15,2	7,6
Ребенок уже поступил в вуз	2,1	1,1	1,1	3,8
Затрудняюсь ответить	4,2	4,2	2,6	0,9

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

Полученные данные (см. табл. 7) показывают, что доходы в определенной степени предопределяют планы родителей относительно получения их детьми высшего образования. Чем выше уровень доходов, тем чаще родители связывают будущее своих детей с поступлением в вуз. Если поступление в вуз планируют 66,6% семей с низкими доходами, то среди родителей с доходами выше среднего и высокими таковых насчитывается 88,6%. Между тем эти же данные свидетельствуют о том, что на высшее образование ориентирована большая часть семей, независимо от уровня их доходов: две трети семей с низкими доходами и доходами ниже среднего планируют дать своим детям высшее образование.

Поскольку в нашем исследовании доходы семей определялись косвенным образом, на основе самооценок, то выявленные различия оказались недостаточно дифференцированными. Обращение к социально-профессиональному статусу родителей дает более дифференцированную картину ориентаций на высшее образование. Как свидетельствуют данные табл. 8, эти ориентации молодежи существенным образом детерминируются ее социальным происхождением и уровнем образования родителей. Фактически тотальное стремление к учебе в вузе наблюдается у детей из семей творческих, научных работников и преподавателей вузов (91,4%). Чуть ниже, но в целом очень высокие, ориентации у детей других специалистов с высшим образованием (89,4%) и детей руководителей (высшего звена — 85,1% и низшего и среднего звена — 84,5%). Еще ниже соответствующие пока-

затели у детей представителей малого бизнеса (75,3%) и крупных собственников и бизнесменов (73,7%). Видимо, благодаря наличию экономического капитала эти семьи могут предоставить своим детям иные, не менее привлекательные перспективы, нежели положение, обеспечиваемое приобретением высшего образования. Существенно ниже, в сравнении с максимальными показателями первых трех групп, ориентации на вуз у детей служащих без высшего образования (64,3%) и особенно у детей рабочих (55,4%). Вместе с тем даже у самой непривилегированной группы — у детей рабочих — ориентации на вуз существенны: собираются получить высшее образование более половины данной группы.

Таблица 8

Доля молодежи, собирающейся поступать в вузы, в группах семей с разным социально-профессиональным статусом*, %

Социально-профессиональный статус семьи	Процент молодежи, собирающейся поступать в вуз
Руководители высшего уровня	85,1
Крупные собственники, бизнесмены	73,7
Руководители низшего и среднего уровня	84,5
Творческие, научные работники, преподаватели вузов	91,4
Специалисты с высшим образованием, не руководители	89,4
Представители малого бизнеса	75,3
Служащие, не имеющие высшего образования	64,3
Рабочие	55,4

* Социально-профессиональный статус семьи определялся по наивысшему статусу одного из родителей.

Во всех группах, различающихся уровнем доходов, основная часть опрошенных родителей исходит в своих планах из того, что за учебу ребенка придется платить. При этом более обеспеченные родители проявляют несколько большую готовность платить: 74,7% семей с доходами выше среднего и высокими и 62,8% семей с низкими доходами (см. табл. 9).

Таблица 9

Готовность семей с разным уровнем доходов платить за обучение детей в вузе, %

«Предполагаете ли Вы, что за учебу ребенка придется платить?»	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Да	62,8	58,9	70,7	74,7
Нет	16,3	20,3	14,5	6,6
Затрудняюсь ответить	20,8	20,7	14,8	16,5

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

Вместе с тем экономический фактор в существенной мере определяет представление родителей о том, кто должен взять на себя расходы, связанные с обучением их детей в вузе (табл. 10).

Более половины семей с низкими доходами и доходами ниже среднего считает, что образование в вузе должно оплачивать государство. Такого же мнения придерживается лишь четверть родителей с доходами выше среднего и высокими. Противоположное мнение о том, что оплату учебы в вузе должны брать на себя только родители и семья, разделяет в целом небольшая часть опрошенных и в большей степени семьи с более высокими доходами (от 2,8% семей с низкими доходами до 16,2% семей с доходами выше среднего и высокими). Независимо от уровня доходов наибольшая часть опрошенных соглашается с тем, что средства на учебу должны быть из различных источников — должны платить как родители, так и государство, предприятия. Даже низкодоходные группы готовы участвовать в оплате, наряду с государством и другими источниками финансирования (27,9% семей с низкими доходами и 29,6% с доходами ниже среднего). Все остальные источники финансирования (образовательные кредиты, гранты на обучение, возможные заработки детей) почти не находят отклика ни в одной из опрашиваемых групп. Особенно показательна степень недоверия, которую родители выражают в отношении образовательных кредитов. За то, чтобы оплачивать обучение в вузе с помощью образовательных кредитов, выступает около 1% респондентов, в то время как реформой высшего образования они рассматриваются как один из основных путей решения проблем доступности.

Таблица 10

Распределение мнений о том, кто должен оплачивать обучение в вузе, %

«Кто, по Вашему мнению, должен платить за учебу в вузе?»	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Государство	54,0	52,6	39,5	25,7
Средства на учебу должны быть предоставлены из различных источников (средства родителей, государственное финансирование, средства предприятий)	27,9	29,6	37,0	30,5
Должно платить предприятие, заинтересованное в будущем специалисте	7,3	6,9	7,1	15,2
Родители, семья	2,8	2,8	6,0	16,2
Дети и родители, используя образовательные кредиты	1,0	1,1	2,6	0,9
Дети должны зарабатывать сами	0,7	0,6	1,4	1,9
Фонды, предоставляющие гранты на конкурсной основе	0,3	0,6	0,9	1,9
Затрудняюсь ответить	5,9	5,8	5,4	7,6

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

Во многом это объясняется плохой информированностью родителей об образовательных кредитах (табл. 11). Нетрудно заметить, что степень информированности тем выше, чем выше уровень доходов семьи (тут сказывается, по-видимому, не уровень доходов, а факторы, стоящие за ним). Меньше всего знающих о кредитах среди семей с низким уровнем доходов — 11,5%. Знают о существовании образовательных кредитов 13% родителей из семей с доходами ниже среднего, 20,3% родителей из семей со средним доходом и

30,4% родителей из семей с доходами выше среднего и высокими.

Таблица 11

Информированность семей с разным уровнем доходов об образовательных кредитах, %

«Знаете ли Вы про образовательные кредиты для обучения в вузе, которые можно получить в Сбербанке и других банках?»	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Да	11,5	13,0	20,3	30,4
Кое-что слышал	28,2	37,7	40,2	37,1
Затрудняюсь ответить	60,3	49,3	39,5	32,4

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

При отсутствии радикального неприятия платности образования родители отличаются своими представлениями о том, как эта платность может сказаться на учебе в вузе. И здесь величина доходов во многом определяет это отношение (табл. 12).

Таблица 12

Мнения респондентов из семей с разным уровнем дохода о влиянии платности обучения на учебу в вузе, %

«Как, по Вашему мнению, платность обучения может влиять на учебу в вузе?»	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Платное обучение заставляет заниматься более целеустремленно и сознательно	11,8	10,2	17,6	25,7
Платное обучение расслабляет, ведь за получение диплома и так заплачено	44,3	43,8	36,1	35,2
Плата за учебу обеспечивает лучшее качество преподавания	2,8	3,3	6,2	9,0
Никак не влияет	28,6	25,8	28,8	18,1
Затрудняюсь ответить	12,5	16,9	11,3	10,4

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

В целом, чем выше доход родителей, тем более положительно они оценивают роль платного образования. Считают, что «платное обучение заставляет заниматься более целеустремленно и сознательно» 11,8% семей с низкими доходами и 25,7% семей с доходами выше среднего и высокими, а мнение о том, что «плата за учебу обеспечивает лучшее качество преподавания», разделяют 2,8% низкодоходных семей и 9% семей с доходами выше среднего и высокими.

Тем не менее большая часть опрошенных во всех группах придерживается мнения, «что платное обучение расслабляет, ведь за получение диплома и так заплачено»: 44,3% семей с низкими доходами и 35,2% семей с доходами выше среднего и высокими доходами. Определенная доля опрошенных считает, что оплата обучения никак не влияет на учебу, причем таких больше среди семей с низкими и средними доходами. В целом можно сказать, что платное обучение видится родителями тем оптимистичнее, чем выше их доход.

Еще более выразительным образом оптимизм семей проявляется в том, как они оценивают существующее неравенство доступа к высшему образованию (табл. 13).

Таблица 13

Мнения родителей по поводу несправедливости и неравенства в доступе к высшему образованию, %

Мнения	Доход*			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
В доступе к высшему образованию столько несправедливости и неравенства, что считаю это недопустимым	62,7	56,5	42,0	29,5
Личные усилия и стремление к знаниям могут преодолеть препятствия в доступе к высшему образованию	25,4	28,8	37,0	43,8
В доступе к высшему образованию есть неравенство и несправедливость, но я считаю это вполне допустимым	8,4	9,4	13,6	13,3
Неравенство в доступе к высшему образованию — это естественно, и никакой несправедливости здесь нет	3,5	5,3	7,4	13,3

* Доходы определялись на основе самооценки опрошенных родителей по предложенной в анкете шкале.

Наиболее распространенным среди низкодоходных семей является суждение о том, что «в доступе к высшему образованию столько несправедливости и неравенства, что считаю это недопустимым» (62,7%). Этому мнению придерживаются лишь 29,5% семей с доходами выше среднего и высокими, которые выступают большими приверженцами мнения, что «личные усилия и стремления к знаниям могут преодолеть препятствия в доступе к высшему образованию» (43,8% против 25,4% среди низкодоходных семей). Мнения о том, что «в доступе к высшему образованию есть неравенство и несправедливость, но я считаю это вполне допустимым», придерживается в целом меньшая часть опрошенных и чаще те, у кого выше уровень доходов (8,4% семей с низкими доходами и 13,3% семей с доходами выше среднего и высокими). Такая же тенденция наблюдается в отношении мнения «неравенство в доступе к высшему образованию — это естественно, и никакой несправедливости здесь нет»: его разделяют 3,5% семей с низкими доходами и 13,3% семей с доходами выше среднего и высокими.

Как бы мы ни анализировали доступность высшего образования по косвенным показателям, вытекающим из ответов опрошенных, самым убедительным служит ответ на прямой вопрос: «Как Вы считаете, выросла ли за последние 10—15 лет доступность вузов для детей из таких семей, как Ваша?» (табл. 14).

Таблица 14

Мнения родителей об изменении доступности вузов, %

«Как Вы считаете, выросла ли за последние 10—15 лет доступность вузов для детей из таких семей, как Ваша?»	Доход			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего, высокий
Выросла	4,5	3,9	9,8	21,0
Осталась приблизительно такой же	7,3	15,8	26,6	30,5
Сократилась	51,9	44,3	38,1	23,8
Затрудняюсь ответить	36,2	36,0	25,5	24,8

Различия в доходах мало влияют на намерения и планы дать своим детям высшее образование, при том, что они определяют в большей мере оценку изменений в доступности высшей школы. Считают, что доступность выросла, 21% се-

мей с доходами выше среднего и высокими по сравнению с 4,5% семей с низкими доходами. Аналогичное соотношение наблюдается в распределении мнений о том, что доступность высшего образования не уменьшилась. Так считают 30,5% семей с доходами выше среднего и высокими доходами и 7,3% семей с низкими доходами. Считают, что доступность сократилась, 51,9% семей с низкими доходами, 44,3% семей с доходами ниже среднего, 38,1% семей со средними доходами и 23,8% семей с доходами выше среднего и высокими¹.

Не менее дифференцированным оказывается влияние на образовательные намерения фактора доходов родителей, если мы рассматриваем группы семей в зависимости от того, где учатся их дети (в средних школах, СПУ, ссузах). Распределения родителей школьников и учащихся ссузов по уровню доходов в целом очень схожи. Пятая часть школьников и учащихся ссузов из семей с низкими доходами, четвертая часть — из семей с доходами ниже среднего, около 45% из семей со средними доходами и около 8% учащихся из семей с доходами выше среднего или высокими доходами. Среди родителей учащихся СПУ по сравнению с родителями школьников и учащихся ссузов больше тех, кто имеет доходы ниже среднего (32,5%), и меньше тех, кто принадлежит к группе с доходами выше среднего и высокими (5,0%).

Рассмотрим теперь отношение к платности образования тех семей, дети которых учатся в средних школах, СПУ, ссузах. О готовности платить за учебу говорит большинство родителей всех трех групп (табл. 15—16). Причем родителей учащихся СПУ, полагающих, что за учебу придется платить, даже больше, чем таковых среди родителей учащихся школ и ссузов. Они, видимо, осознают, что их дети, получающие среднее образование в СПУ, уступают в конкурентоспособности аттестата о среднем образовании своим сверстникам из школ и ссузов.

Как видно из табл. 16, родители учащихся школ, СПУ и ссузов готовы воспользоваться разнообразными формами оплаты, предпочитая оплачивать учебу на подготовительных курсах и учебу на платных отделениях государственных вузов (родители школьников — еще и репетиторов). В значительно меньшей степени родители расположены оплачивать учебу в коммерческом вузе. Также неохотно они идут на оплату репе-

¹ Что касается высокой доли затруднившихся ответить среди всех групп опрошенных, то скорее всего это связано со сложностью поставленного вопроса, предполагавшего идентификацию опрошенных со своей социальной группой.

титоров, гарантирующих поступление в вуз, что воспринимается респондентами как закамouflированная взятка.

Таблица 15

Готовность платить за учебу в вузе у родителей учащихся в разных типах образовательных учреждений, %

«Предполагаете ли Вы, что за учебу ребенка Вам придется платить?»	Родители учащихся		
	средних школ	СПУ	ссузов
Да	66,5	69,5	66,5
Нет	15,4	13,3	17,5
Затрудняюсь ответить	18,1	17,2	16,0

Таблица 16

Готовность использовать разные формы оплаты поступления в вуз у родителей учащихся в разных типах образовательных учреждений, %

«Как Вы предполагаете оплачивать (или уже оплачиваете) поступление в вуз и дальнейшую учебу?»	Средняя школа	СПУ	Ссуз
Оплачиваем подготовительные курсы	58,3	39,2	29,6
Готовы оплачивать обучение на платном отделении государственного вуза	39,0	52,6	59,9
Оплачиваем репетиторов	34,2	18,6	8,5
Готовы дать требуемую сумму для поступления в вуз	23,3	25,8	19,0
Готовы оплачивать учебу в платном (коммерческом) вузе	14,5	9,3	12,0
Оплачиваем репетиторов, которые гарантируют поступление в вуз	6,5	13,4	7,7

Примечание: опрашиваемые могли отметить более одного ответа, поэтому сумма ответов больше 100%.

На этом фоне семьи учащихся СПУ если и выделяются, то в том смысле, что выражают большую готовность «дать требуемую сумму для поступления в вуз» и закамouflированную взятку. Такие данные подтверждают предположение, что для этой группы деньги выступают компенсаторным механизмом восполнения недостаточности образовательных ресурсов их детей.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Безусловно, материальное положение семьи коррелирует с намерениями родителей дать высшее образование своим детям. Чем выше доходы, тем оптимистичнее взгляды родителей относительно доступности высшего образования, тем выше их готовность платить за обучение.

Однако низкие доходы не являются фактором, препятствующим намерениям родителей дать ребенку высшее образование. Низкодоходные группы почти в равной степени обнаруживают готовность нести расходы по оплате поступления и учебы в вузе. Хотя их пессимизм относительно неравенства доступа выражен сильнее, чем в других группах.

Группа родителей учащихся СПУ является менее обеспеченной. Как было показано, культурный капитал этих семей также ниже. Поэтому выявленная высокая степень готовности платить за учебу в этой группе свидетельствует о том, что платность учебы является для нее одной из возможностей компенсировать недостающие культурные и образовательные ресурсы их детей на пороге перехода из учебного заведения начального профессионального заведения в вуз.

5. Место жительства как фактор, влияющий на доступность высшего образования

В изучении факторов, воздействующих на формирование ориентаций молодежи на продолжение образования, особое место занимает такой фактор, как место жительства индивида¹. Размер населенного пункта играет важную роль в длительном и сложном процессе социализации личности: неодинаковые в разных населенных пунктах инфраструктура системы образования и качество школьного обучения, особенности структуры рынка труда, потребности в кадрах определенной квалификации и возможностей трудоустройства подростков — все это в большой мере сказывается на доступности высшего образования для молодежи, оканчивающей разные типы средних учебных заведений.

¹ Результаты наших предыдущих исследований фиксировали тесную связь уровня урбанизации места жительства и ориентаций молодежи на образование. См., например: Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений). СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. С. 163—169.

Доля молодежи, собирающейся поступать в вузы, из разных типов средних учебных заведений и разных типов поселений, %

Место проживания	Оканчивают		
	средние школы	СПУ	ссузы
Москва, Санкт-Петербург	89,6	31,8	80,0
Крупный город	89,8	40,5	80,6
Средний город	87,2	37,8	67,9
Малый город, поселок городского типа	82,5	40,9	73,9
Сельская местность	70,1	44,4	57,1

Материалы данного исследования также обнаруживают определенную связь стремлений молодежи поступать в вуз с типом поселений, где она проживает (табл. 17). Вместе с тем эта связь далеко не столь однозначно проявляется у молодежи, оканчивающей разные типы учебных заведений. Более того, например, у школьников обнаруживается очень высокая степень единства устремлений: жители обеих столиц, крупных, средних и малых городов в массовом порядке (от 82,5 до 89,8%) устремляются к продолжению образования в вузе. Причем школьники из сел лишь незначительно уступают горожанам: 70,1% учащихся средних школ в селах ориентированы на получение высшего образования. В целом можно утверждать, что практически все выпускники средних школ ориентируются на вуз независимо от их места жительства.

Этот вывод в определенной мере отличается от результатов наших предыдущих исследований, согласно которым ориентации выпускников средних школ на образование постепенно снижались от крупного города к среднему, от среднего — к малому и от малого города — к селу¹. Подобное различие в результатах, по-видимому, объясняется тем, что предыдущее обследование проводилось пять лет назад, в 1998 г. За это время в средних и малых городах открылись многочисленные филиалы вузов, и образовательная инфраструктура значительно приблизилась к месту жительства сельского населения. Скорее всего, мы здесь фиксируем нарастание однородности в ориентациях молодежи разных поселений на высшее образование.

Ближе к полученным ранее результатам сегодняшние ориентации на вуз учащихся ссузов. Очень высоким устремлениям к высшему образованию среди жителей обеих столиц и крупных городов (соответственно 80,0 и 80,6%) противостоят относительно умеренные желания жителей сел (57,1%). Вместе с тем в целом всем молодым жителям городов, особенно крупных, оканчивающим ссузы, так же как и школьникам, свойственны высокие ориентации на продолжение образования в вузе.

¹ См.: Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: УРСС, 1999. С. 154—161; Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений). СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. С. 103—104.

У учащихся СПУ разных типов поселений в ориентациях на вуз обнаруживается неожиданная инверсия: больше всего желающих получить высшее образование у молодых жителей села (44,4%) и меньше всего — у молодых жителей обеих столиц (31,8%). Это, возможно, связано с тем, что столицы и крупные города предоставляют выпускникам СПУ лучшие условия трудоустройства, нежели села. Возможно, именно трудности с поиском рабочих мест подталкивают сельскую молодежь из СПУ к продолжению образования в системе высшего образования и к переездам ради учебы. Установки жителей провинции на поступление в вузы всегда очень тесно увязывались со сменой местожительства, с переездом в более крупные городские поселения.

Реализация планов на поступление в вуз для части молодежи связана с необходимой миграцией, так как в том поселении, где они проживают, или нет вообще вузов, или нет вузов по выбранной специальности. На вопрос анкеты «Собираетесь ли Вы менять место жительства в связи с поступлением в вуз?» утвердительно отвечают 24% школьников, 13,2% учащихся ссузов и 9,1% учащихся СПУ.

Потенциальная миграционная подвижность учащихся существенно различается в зависимости от типа поселений, где они живут (табл. 18). Молодые жители обеих столиц, а также крупных городов обладают преимуществами, связанными с тем, что для получения высшего образования им, как правило, не надо переезжать в другие города, так как образовательная инфраструктура их местожительства предоставляет широкие возможности для выбора. Поэтому среди учащихся, окан-

чивающих учебные заведения разных типов в Москве и Санкт-Петербурге, лишь 4,6% собираются переезжать в связи с поступлением в вуз.

Среди жителей крупных городов ориентируются на переезд 8,1%. Молодые жители средних городов стремятся к миграции ради учебы в вузе в 26,7% случаев. 46,7% заканчивающих учебные заведения разных типов в малых городах собираются сменить место жительства в связи с поступлением в вуз. В селах таких лиц еще больше — 50,6%.

Таблица 18

Намерения менять место жительства в связи с поступлением в вуз, %

«Собираетесь ли менять место жительства?»	Место проживания				
	Москва, Санкт-Петербург	Крупный город	Средний город	Малый город	Сельская местность
Да	4,6	8,1	26,7	46,7	50,6
Нет	95,4	89,6	71,3	52,5	47,4
Затрудняюсь ответить	—	2,3	2,0	0,8	2,0

Казалось бы, планы на миграцию в связи с учебой должны существенно зависеть от материального положения семьи опрошиваемых. Однако материалы исследования такой связи не обнаруживают. Собираются менять место жительства в наибольшей степени дети из семей со средним уровнем доходов (22,8%), ниже аналогичные показатели у детей из семей с доходами ниже среднего (17,2%), выше среднего и высокими (17,1%). В наименьшей степени ориентируются на миграцию дети из семей с низким уровнем доходов (14,6%).

Учащиеся школ, ссузов и СПУ чаще всего планируют мигрировать в областной центр той области, где они проживают (табл. 19), об этом говорили: 80% учащихся школ, 77,5% — СПУ и 70,4% — ссузов. В города другой области в целом намеревается переехать гораздо меньшее число учащихся, при этом несколько чаще высказывают такие планы учащиеся ссузов (10,2%), а реже — учащиеся школ (5,5%) и СПУ (4,9%). Если опрошиваемые не хотят поступать в вузы, расположенные в своей области, то они чаще выбирают Москву и

Санкт-Петербург, чем другой областной центр. Обе столицы фигурируют в планах на переезд у 13,3% учащихся ссузов, 12,1% учащихся школ и 9,8% учащихся СПУ.

Таблица 19

Местонахождение вузов, выбранных учащимися в разных типах учебных заведений, %

«Где находится выбранный Вами вуз?»	Оканчивают		
	средние школы	СПУ	ссузы
В областном центре той области, где живет респондент	80,0	77,5	70,4
В другой области	5,5	4,9	10,2
В Москве, Санкт-Петербурге	12,1	9,8	13,3
За рубежом	—	2,0	—
Затруднились ответить	2,3	5,9	6,1

Обнаруживаются различия с точки зрения притяжения различных городов для молодежи, стремящейся в вузы и проживающей в разных по степени урбанизации типах поселений (табл. 20). Москвичи и петербуржцы, если и собираются переезжать в связи с поступлением в вуз, то скорее планируют переезды из столицы в столицу (97,7% учащихся Москвы и Санкт-Петербурга), чем в другие города.

У учащихся вне областного центра сильно выражены стремления на переезд в областной центр своей области (крупный город): 85,9% жителей сел, 81,7% жителей малых городов и 79,2% жителей средних городов¹. 91,5% учащихся в крупных городах в своем городе (областном центре) планируют и остаться. Планы на переезд в города другой области у молодежи этих поселений на порядок ниже стремления закрепиться в областном центре (собираются переехать в города другой области 3,3% молодежи крупных городов, 7,9% молодежи средних городов, 10% молодежи малых городов и 9,0%

¹ Переезд в ближайшее крупное поселение в пределах своей области позволяет молодежи селиться недалеко от родных мест, поддерживая регулярные контакты с родительской семьей. Более удаленные города других областей и в особенности обе столицы для них оказываются менее реальными вариантами, поскольку это предполагает переезд на большое расстояние, что влечет за собой увеличение материальных издержек. В результате жители ориентируются в основном на свои областные вузы, а высшее образование регионализируется.

молодежи сел). Еще ниже соответствующие показатели относительно планов переезда в Москву и Санкт-Петербург.

Таблица 20

Местонахождение вузов, выбранных учащимися в населенных пунктах разных типов, %

«Где находится выбранный Вами вуз?»	Место проживания				
	Москва, Санкт-Петербург	Крупный город	Средний город	Малый город	Сельская местность
В областном центре той области, где живет респондент	—	91,5	79,2	81,7	85,9
В другой области	1,1	3,3	7,9	10,0	9,0
В Москве, Санкт-Петербурге	97,7	2,6	5,9	8,3	3,2
За рубежом	1,1	—	0,3	—	—

6. Роль образовательного статуса родителей в формировании ориентации на высшее образование

Анализ зависимости намерений относительно поступления в вуз от образовательного уровня родителей позволил оценить роль наследуемого культурного капитала в формировании ориентаций на высшее образование, своеобразии стратегий отдельных групп выпускников, дифференцируемых по этому признаку, и их представлений о шансах в конкурентной борьбе за доступ в сферу высшего образования.

Для проведения такого анализа все опрошенные выпускники учебных заведений разного типа были дифференцированы таким образом, что одну совокупность (53,2%) составляли выпускники, чьи родители имеют высокий уровень образования (высшее¹ и послевузовское образование²), а другую (46,4%) — выходцы из семей, где родители не имеют законченного высшего образования³.

¹ Имеют одно или два высших образования.

² Закончили аспирантуру, докторантуру и т.д.

³ Имеются в виду родители с неполным, полным средним, начальным и средним профессиональным образованием.

Наиболее многочисленная группа происходит из семей, где один из родителей (или оба родителя) имеют высшее образование, т.е. это группа, обладающая большим образовательным капиталом. 86,7% молодежи этой группы выражают намерение поступить в вуз. Это дети из семей традиционных потребителей высшего образования: творческой интеллигенции, специалистов, высококвалифицированных профессионалов (назовем их «наследниками»), которые нацелены на воспроизводство образовательных траекторий родителей.

Вторая выделенная нами группа состоит из детей, чьи родители не имеют высшего образования (назовем их «неофитами»). В этой группе поступать в вузы собираются немногим более половины — 61,3%, т.е. можно заключить, что группа из менее образованных семей существенно уступает первой группе по интенсивности намерений получить высшее образование.

Можно предположить, что «неофиты», т.е. те, кто первыми в своей семье формируют установки на поступление в вузы, представляют собой самую активную часть детей-выходцев из этой среды. Именно поэтому их ценностные ориентации, суждения и планы существенно не отличаются от позиционирования детей-«наследников» в отношении образования. Дифференциация мнений, обусловленная различным уровнем культурного капитала семей респондентов, выступает здесь лишь в качестве некоторых небольших, хотя и существенных нюансов.

На определение уровня образования, необходимого для того, чтобы можно было считать жизнь успешной, культурный капитал семьи оказывает некоторое влияние. Однако оно не столь значительно. Уровень среднего, начального профессионального и даже среднего профессионального образования оценивается как «неофитами», так и «наследниками», за некоторым исключением, низко или очень низко. В качестве уровня образования, способного сегодня обеспечить успех в жизни, 86,4% «наследников» и 71,8% «неофитов» называют высшее и послевузовское образование (табл. 21).

Дети из высокообразованных семей чаще называют в качестве залога жизненного успеха второе высшее образование (24,7% «наследников» против 17,5% «неофитов»), а выходцы из семей с меньшим уровнем образования в качестве такового чаще упоминают среднее профессиональное образование (13,8% против 5,2%). Это различие симптоматично. Тема второго высшего образования как способа решения проблемы

качества высшего образования и повышения конкурентоспособности на рынке труда находит особый отклик именно в образованной среде. Современная ситуация вынуждает те группы, чье социальное воспроизводство традиционно шло через систему высшего образования, интенсифицировать вложения в образование своих детей. «Неофиты» же в большей мере сохраняют относительную верность и среднему профессиональному образованию как уровню, вполне способному обеспечить успех в жизни.

Таблица 21

Оценки необходимого уровня образования учащимися в зависимости от уровня образования их родителей, %

«Какое образование, по Вашему мнению, достаточно сегодня для успеха в жизни?»	Учащиеся, не имеющие родителей с высшим образованием («неофиты»)	Учащиеся, имеющие родителей с высшим образованием («наследники»)
Начальное образование	0,0	0,2
Неполная средняя школа	0,3	0,3
Средняя школа	2,0	0,9
Технический лицей, спу	5,4	1,5
Ссуз (колледж, техникум)	13,8	5,2
Один вуз	50,3	57,7
Два вуза	17,5	24,7
Аспирантура, докторантура	4,0	4,1
Затрудняюсь ответить	6,7	5,4

В целом же единство мнений опрошенных относительно значимости высшего образования как фактора жизненного успеха велико. Во многом совпадают в обеих группах и ценностные суждения относительно жизненных задач, решение которых обеспечивает высшее образование. Анализ этих суждений, связанных с важностью высшего образования для различных аспектов профессиональной деятельности, показал, что их обусловленность различным образовательным уровнем родителей практически отсутствует. И «неофиты», и «наследники» одинаково оценивают значимость различных функций высшего образования. Первое место занимает суждение: «Высшее образование дает возможность получить отсрочку от армии». Далее следуют: «Высшее образование необходимо для

успешной профессиональной карьеры» (2-е место); «Сегодня диплом о высшем образовании — необходимое условие при приеме на работу» (3-е место); «Высшее образование необходимо для того, чтобы стать настоящим специалистом» (4-е место); «Высшее образование — ценность само по себе, оно позволяет стать культурным, образованным человеком» (5-е место); «Высшее образование необходимо для того, чтобы получить высокооплачиваемую работу» (6-е место); «Высшее образование расширяет круг знакомств, позволяет завязывать контакты, которые пригодятся в будущем» (7-е место); «Обучение в вузе — единственный способ получить нужные знания» (8-е место).

Для того чтобы проанализировать интенсивность суждений, был предложен вопрос о значимости высшего образования: использовалась шкала ответов от «абсолютно не согласен», через «скорее не согласен», «скорее согласен», до «совершенно согласен». В зависимости от типа оценки можно судить о том, в какой степени респондент придерживается данного мнения: убежден либо колеблется, не сформировав окончательного мнения.

Оценивая суждения, которые базировались на том, что высшее образование необходимо, что оно значимо для выполнения тех или иных жизненных задач, «наследники» более определенно принимают исходную посылку. Для всех предложенных «позитивных» суждений «наследники» значительно чаще, чем «неофиты», используют формулировку «абсолютно согласен». Одновременно среди «неофитов» больше тех, кто выбирает оценку «скорее не согласен».

Выявленное расхождение в оценках представляется важным. Оно свидетельствует о том, что «неофиты» менее мотивированы в своем решении поступать в вуз. В этой группе более выражена несформированность ценностных ориентаций, связанных с образованием, позиция колебаний и сомнений относительно безусловной необходимости высшего образования, причем эти сомнения носят негативную окраску (преобладает «скорее не согласен», чем «скорее согласен»).

Иное соотношение мнений складывается, когда для оценки респондентам было предложено несколько суждений о том, что в высшем образовании нет абсолютной необходимости, что в жизни можно обойтись и без него. Среди «неофитов» все суждения о возможности обойтись без высшего образования собирают больше сторонников, чем среди группы

«наследников». У неофитов мнения чаще концентрируются вокруг позиций «абсолютно согласен» и «скорее согласен». Предполагая, что в формировании ориентаций детей в отношении образования решающую роль играет семья, мы можем заключить: родители, не имеющие высокого уровня образования, не навязывают своим детям императива поступления в вуз (как это вольно или невольно делают высокообразованные родители), предоставляя им более широкий диапазон мнений и соответственно выбор действий. Одновременно они не способствуют формированию необходимой мотивации, мобилизации сил, энергии и убежденности, необходимых для того, чтобы успешно преодолеть порог вхождения в сферу высшего образования.

Накопление культурных ресурсов, формирующих ориентации на высшее образование и обеспечивающих механизмы их реализации, происходит постепенно и последовательно, начинаясь задолго до окончания средней школы. Как писал П. Бурдьё, «начальное накопление культурного капитала начинается от рождения, без опозданий, без потерь времени у членов только тех семей, которые наделены внушительным культурным капиталом; в этом случае время накопления охватывает целиком все время социализации»¹.

В этом смысле выбор типа учебного заведения, где ребенок получает среднее образование, является одним из важных элементов накопления образовательного капитала, и во многом этот выбор определяется культурным капиталом семьи.

Действительно, 70,3% «наследников» учатся в полных средних школах, лишь 18,4% — в ссузах и 11,3% — в СПУ. Что касается «неофитов», то в общих средних школах учится 55,4% этой группы, в СПУ 25,2% и в ссузах 19,4%. Выше было показано, что основным каналом, обеспечивающим переход к вузу, служит полная средняя школа. Понятно, что «наследники» чаще остальных используют именно этот путь для получения среднего образования.

Чем выше уровень образования родителей, тем более целенаправленно идет подготовка к поступлению в вуз. «Наследники» аккумулируют образовательные ресурсы в течение всего периода, предшествующего поступлению в вуз, ценой личных усилий, вложенного времени, денег и специфических стратегий. Об этом свидетельствуют, в частности, данные о допол-

нительной учебе в процессе получения среднего образования. В группе «неофитов» доля тех, кто дополнительно обучается помимо школы, составляет 30,1%. Среди «наследников» доля детей, использующих одну из форм довузовской подготовки, достигает 55,4%.

Специфика стратегий «наследников» и «неофитов» выражается и в том, к каким формам довузовской подготовки они обращаются. Для всех респондентов наиболее предпочтительными формами довузовской подготовки являются подготовительные курсы и занятия с репетиторами. Однако семьи с различным образовательным статусом пользуются этими каналами по-разному. Подготовительные курсы посещают 37,4% детей из высокообразованных семей и 21,2% детей из семей, где нет родителей, имеющих высшее образование. «Наследники» нередко прибегают к занятиям с репетиторами (24,5%) в отличие от «неофитов», среди которых лишь 9,1% пользуются услугами этого неформального канала подготовки.

Высокая успеваемость остается главным и наиболее легитимным критерием, главной ставкой в борьбе за поступление в вуз. К высокой успеваемости предрасположены скорее те, кто ориентирован на это не только школой, но и семьей. Влияние культурного капитала семьи приводит к более высокой успеваемости «наследников» по сравнению с «неофитами» (табл. 22). Как показывают данные таблицы, «наследники» превосходят своих потенциальных конкурентов-«неофитов» по уровню успеваемости.

Таблица 22

Успеваемость по профилирующим предметам и образовательный уровень семьи, %

Успеваемость по профилирующим предметам	Учащиеся, не имеющие родителей с высшим образованием («неофиты»)	Учащиеся, имеющие родителей с высшим образованием («наследники»)
«5»	10,0	16,0
«4—5»	32,0	37,6
«4»	31,0	27,8
«4—3»	23,0	16,4
«3»	2,6	2,0

¹ Bourdieu P. Trois etats du capital culturel // Actes de la recherche en Sciences Sociales. 1979. No. 30. P. 3.

Таблица 23

**Отношение к неравенству в доступе к высшему образованию
и образовательный статус семьи, %**

Определение неравенства	Учащиеся, не имеющие родителей с высшим образованием («неофиты»)	Учащиеся, имеющие родителей с высшим образованием («наследники»)
Неравенство в доступе к высшему образованию — это естественно, и никакой несправедливости здесь нет	6,8	6,9
Личные усилия и активное стремление к знаниям могут преодолеть препятствия в доступе к высшему образованию	36,1	44,3
В доступе к высшему образованию есть неравенство и несправедливость, но я считаю это вполне допустимым	15,1	17,8
В доступе к высшему образованию столько несправедливости и неравенства, что считаю это недопустимым	42,0	31,0

Данные табл. 23 свидетельствуют, что в высокообразованной среде вера в личные усилия и активное стремление к знаниям, с помощью которых «можно преодолеть препятствия в доступе к высшему образованию», превалирует над более пассивной констатацией того, что «степень несправедливости и неравенства в доступе к высшему образованию недопустима» (44,3 и 31% соответственно). Что касается «неофитов», то здесь соотношение этих двух позиций обратное: веру в личные усилия разделяют 36%, а уровень несправедливости считают недопустимым 42% этой группы.

В конечном счете, неравномерное аккумулятивное образовательных, культурных ресурсов¹ приводит к тому, что доля тех, кто не намерен получать высшее образование, составляет более 33,2% среди «неофитов» и только 8,7% среди «наследников».

¹ Это может быть передаваемый по наследству культурный капитал, образовательные ресурсы, которые накапливаются благодаря обучению в хорошей школе, довузовской подготовке, лучшей информированности и т.п.

«Наследники» демонстрируют большую маневренность в поведении на пороге перехода из школы в вуз, что выражается, в частности, в виде льгот и преимуществ, которые получают будущие абитуриенты, вступая в конкурентную борьбу за вход в систему высшего образования. Так, данные опроса показали, что в целом «наследники» имеют больше льгот и преимуществ, которыми они могут воспользоваться при поступлении в вуз, чем «неофиты» (33,4 против 24,3%).

Среди льгот, а скорее преимуществ, которыми собираются воспользоваться «наследники», чаще встречаются такие, которые можно было бы назвать «меритократическими»: они приобретаются благодаря личным усилиям, успешной учебе (медали), победами, одержанными в образовательных соревнованиях (олимпиады). Что касается «неофитов», то они чаще указывают на льготы в буквальном смысле слова, т.е. льготы, которые приобретаются не столько личными, интеллектуальными усилиями, сколько подключением к структурам, которые, как, например, договоры школы с вузом, почти автоматически обеспечивали (по крайней мере на момент исследования) поступление в вуз.

В намерениях «наследников» прослеживаются поиски возможностей получения наиболее качественного образования. Это выражается, в частности, в том, какую форму обучения будущие абитуриенты считают наиболее предпочтительной. Стремление учиться на дневных отделениях вузов предполагает концентрацию усилий и времени преимущественно на самом процессе образования¹, в отличие от вечерних и заочных форм обучения, априори подразумевающих совмещение учебы с работой. По полученным нами данным, дневную форму учебы выбирают 84,6% «наследников» против 76,6% «неофитов». В то время как на заочной форме обучения предполагают учиться 18,4% «неофитов» против 11,7% «наследников».

Платные формы обучения, как следует из результатов исследования, выступают для «неофитов» своего рода компенсаторным механизмом, выравнивающим шансы на поступление в вуз по сравнению с «наследниками». Платить деньги за учебу — способ, позволяющий выровнять условия, в которых оказываются «неофиты» и «наследники» на стадии перехода

¹ Хотя, как показывают наши исследования, многие студенты, учащиеся на дневном отделении, работают. По полученным данным, в 2000 г. в среднем 39,1% студентов четвертых курсов российских вузов дополнительно подрабатывали. По данным других исследований, доля работающих студентов еще выше [см.: Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д. Российский студент сегодня: учеба плюс работа. М.: Издательство ЦСП, 2002].

от школы к вузу, что позволяет «неофитам» конкурировать с «наследниками» в борьбе за вход в сферу высшего образования. При доминирующем в обеих группах негативном отношении к платному образованию, «неофиты» обнаруживают больше лояльности по отношению к нему, чем «наследники». По сравнению с «неофитами» среди «наследников» несколько меньше тех, кто намеревается платить за учебу (24,4% против 29,0%). На бюджетные места в государственный вуз рассчитывают поступать 61% «наследников» и 55,1% «неофитов». Соответственно «неофиты» чаще отмечают позитивную роль платного образования, полагая, что оно «заставляет заниматься более целеустремленно и сознательно».

Возможно, дети из высокообразованных семей в меньшей степени настроены платить, чем «неофиты», поскольку они уже «заплатили» на более ранних стадиях — выбором хорошей школы, дополнительной подготовкой по профилирующим предметам, репетиторами из вуза и т.п. Они уже «заплатили» всем временем социализации, которая началась без промедления с момента их рождения в образованной среде и которая в конечном счете обеспечила их такими образовательными ресурсами, которые позволяют им с большим основанием, чем на деньги, рассчитывать на свои собственные преимущества.

В целом полученные данные показали влияние культурного капитала на формирование ориентаций молодежи в сфере образования. Едва заметная в ценностных суждениях (они, в силу указанных причин, выровнены) роль культурного капитала становится все более явной, когда мы переходим к анализу мотиваций и выбора образовательных стратегий выходцев из разных слоев общества.

7. Выводы и рекомендации¹

В ходе исследования удалось выделить основные социально-экономические и институциональные факторы, оказывающие влияние на выбор молодежи в пользу высшего образования. К ним относятся: тип учебного заведения (средняя школа, СПУ, ссуз), социально-профессиональный статус ро-

¹ Как было отмечено в начале, предлагаемая статья не охватывает всего эмпирического материала, полученного в ходе исследования. Выводы, представленные ниже, опираются не только на материалы, приведенные в статье, но и на данные, не нашедшие отражения в тексте в силу его ограниченного объема.

дителей (включая уровень образования), доходы семьи и место жительства выпускника.

В целом ни один из перечисленных выше факторов, взятый в отдельности, не является решающим при формировании ориентаций на получение высшего образования. Но в совокупности они оказывают влияние на мотивации и особенно, на практики накопления ресурсов для поступления в вуз, сопутствующие этим мотивациям.

Меняется характер связи между уровнем урбанизации места жительства подростка и формированием ориентаций на получение высшего образования. Исследование показало, что молодежь из сел почти в той же мере стремится к получению высшего образования, что и жители малых и средних городов.

Социально-профессиональный статус семьи также не выступает в качестве фактора, однозначно детерминирующего ориентации на получение высшего образования. По данным исследования определенное число не планирующих получать высшее образование обнаруживается и среди детей из семей бизнес-слоя, и среди детей руководителей. Одновременно широко распространены ориентации на получение высшего образования и в рабочих семьях, и в семьях служащих без высшего образования.

Высока роль культурного капитала семьи в формировании ориентаций на получение высшего образования. Среди выпускников разных типов учебных заведений (в том числе и СПУ) наиболее интенсивно выражают намерения поступать в вузы те из них, чьи родители (или один из них) имеют высшее образование. Одновременно установки на высшее образование в массовом порядке выражают и выходцы из семей, где родители имеют образование более низкого уровня.

Данные исследования показали, что в качестве мотиваций отказа от получения высшего образования и причин, объясняющих трудности на пути доступа в высшую школу, чаще всего называются недостаточные материальные и финансовые ресурсы семьи. Вместе с тем на фоне столь высокой значимости материального фактора был обнаружен еще один весомый регулятор, определяющий отношение к доступности высшего образования. Так, опрошенные четко осознают, что основным и главным видом ресурсов, определяющим доступность высшего образования, наравне с финансовыми возможностями, остается интеллектуальный капитал, накопленные знания. Отсутствие способностей, нежелание учиться, низкая успеваемость называются опрошенными в качестве ос-

новых причин, ограничивающих доступность высшего образования.

Если институциональные различия между средними школами, ссузами и СПУ и выступают в качестве одного из ведущих факторов, определяющих ориентации на высшее образование, то его роль не столь радикальна, как это можно было предположить. Не только выпускники средних школ, но и выпускники ссузов и СПУ в массовом порядке, хотя и в разных пропорциях, высоко оценивают значимость высшего образования и выражают намерения получать его.

В ходе исследования было также установлено, что осознание необходимости платить за образование уже вполне прочно укоренилось в широких слоях населения. Тем не менее независимо от уровня доходов большинство семей ориентируются в первую очередь на возможность поступления их детей на бюджетное отделение, а обучение за плату рассматривают как запасной вариант получения высшего образования. В этих условиях выражают согласие платить за обучение даже семьи с невысоким уровнем материального обеспечения. Здесь платность выступает как компенсаторный механизм, своеобразным образом выравнивающий шансы на поступление в вуз для тех, кто не обладает достаточными образовательными ресурсами.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что на уровне ценностных суждений относительно роли высшего образования, его функций и значения для достижения успеха в жизни различия между представителями разных социально-профессиональных слоев, между учащимися различных типов учебных заведений не носят принципиального характера. В целом все группы опрошенных (хотя и в разных пропорциях) уверены, что необходимо получать высшее образование, признают его безусловную ценность. Одновременно было обнаружено, что мотивации получения высшего образования (как и собственно ориентации, о чем было сказано выше) дифференцированы в зависимости от культурного капитала родителей, выраженного в уровне их образования. Чем более укоренены ценности высшего образования в семье, тем определеннее и последовательнее в своих мотивациях и ориентациях на высшее образование дети из этих семей. Еще большее различие — между выходцами из высокообразованных семей и семей, где у родителей нет высшего образования, наблюдается в практиках накопления образовательных ресурсов, необходимых для успешного преодоления порога «школа — вуз».

Имеются заметные различия в отношении к существующему неравенству шансов абитуриентов при поступлении в вузы. Наиболее остро на неравенство доступа реагируют учащиеся, располагающие наименьшим объемом накопленных культурных, образовательных ресурсов и соответственно ощущающие себя менее уверенно в конкурентной борьбе за поступление в вуз. Что касается родителей, то главным фактором, определяющим их отношение к проблеме доступности, выступает материальная обеспеченность семьи. Чем меньшими доходами они обладают, тем более выражено у них чувство несправедливости и ощущение непреодолимости стоящих перед ними препятствий. Однако острое чувство несправедливости в отношении доступности высшего образования, свойственное всем группам выпускников и их родителям, не заставляет их отказываться от ориентаций на высшее образование (у подростков), стремления дать высшее образование своим детям и даже платить за него (у родителей).

Предлагаемые ниже рекомендации по обеспечению доступности высшего образования опираются не только на проведенное исследование, но и на весь многолетний опыт изучения проблем вступления молодежи в самостоятельную жизнь, накопленный авторским коллективом.

Как показало наше исследование, ориентации на высшее образование различаются по степени мотивированности, а сами будущие абитуриенты — по их подготовленности к борьбе за преодоление порога вхождения в систему высшего образования. Контингенты претендентов на высшее образование сегодня столь разнообразны с социальной и культурной точек зрения, столь различны в своих мотивациях и своем поведении на пороге вхождения в систему высшего образования, что относительно более адекватный, чем сегодня, ответ на их запросы требует дальнейшего развития образовательной сферы для удовлетворения их потребностей, в том числе в направлении дифференциации всех видов образования, начиная с начального профессионального и кончая высшим. Подобная дифференциация вовсе не обязательно ведет к дальнейшему социальному ущемлению тех, кто невыгодно позиционирован относительно сферы высшего образования.

С одной стороны, многие проблемы построения профессиональных и жизненных карьер молодежи могли бы решаться в направлении развития, модернизации и совершенствования системы начального и среднего профессионального образования, создания новых и более прогрессивных его форм. Общественное признание дифференциации профессиональных

траекторий, признание общественным мнением равноправности различных видов трудовой деятельности, воспитание уважения к карьерам, не строящимся на фундаменте высшего образования, — все это могло бы «оберегать» не только саму систему высшего образования от массового наплыва в нее и необоснованных претензий, но и самих «случайных» претендентов — от разочарований, подстерегающих их не только в случае (часто неизбежного) провала при поступлении в вуз, но и в процессе учебы.

С другой стороны, с учетом престижности высшего образования среди всех групп населения представляется целесообразным дальнейшее развитие таких учреждений профессионального образования, которые могли бы принимать контингенты, не располагающие достаточными средствами и временем на длительное и дорогостоящее приобретение профессии. Примером могли бы служить созданные в 1970-е гг. во Франции краткосрочные двухгодичные технологические институты с конкретной и практической специализацией, которые в тот период реформ, направленных на преодоление разрыва между университетом и жизнью, сумели привлечь массовые контингенты молодежи, не располагающей достаточными ресурсами для поступления в «престижные», «элитарные» вузы.

Решение наиболее актуальной задачи — повышение качества/эффективности образования — видится не только в модернизации и совершенствовании системы образования. Наше исследование показало, что сами выпускники учебных заведений разных типов подчеркивают важность для успешного поступления в вуз таких качеств, как призвание, способности, интерес к получению знаний, отличная успеваемость в школе. В представлениях молодежи такие параметры, носящие меритократический характер, занимают не менее (а иногда и более) важное место, чем материальные факторы, связи, знакомства, возможности заплатить за поступление в вуз. Современные же условия доступности высшего образования тесно переплетены с материально-экономическими возможностями семей. В связи с этим молодежь, которая в процессе учебы в средней школе, СПУ или ссузе обнаруживает особые способности, склонности, глубокую мотивированность в учебе, стремление к знаниям независимо от уровня школы, от места жительства, социального и материального положения родителей и т.д., должна стать объектом особого внимания со стороны системы образования и государства. Механизмы ее выявления и поддержки могут во многом способствовать реше-

нию проблемы повышения качества/эффективности высшего образования в стране.

Решение многих вопросов, связанных с доступностью высшего образования, зависит от решения более глобальных проблем, стоящих перед системой образования в целом. Налицо процесс автономизации образования как социального института. Это проявляется как во взаимодействии системы образования с другими общественными системами (например, запросы рынка труда в количественном и качественном отношении зачастую не соотносятся с численностью подготовленных специалистов, со знаниями, умениями и навыками, полученными в ходе обучения), так и во взаимодействии между элементами системы образования (в настоящее время школа, профессиональное училище, ссуз и вуз остаются разобщенными).

Возможное преодоление проблемы, связанной с разобщенностью учебных заведений различного уровня¹, лежит в плоскости создания отраслевых и профессиональных комплексов, воплощающих идею непрерывного профессионального образования. Одновременно следует иметь в виду, что такое решение проблемы может вести к ограничению индивидуальной свободы выбора, лишая учащихся права на ошибку и, главное, возможности ее исправления.

Нельзя обойти вниманием и демографический аспект проблемы доступности, связанный со спадом демографической волны, с которым вскоре должны столкнуться вузы. Это обстоятельство вызывает большие опасения по причине предполагаемого сокращения числа поступающих в вузы на фоне увеличения количества последних во всех их формах, произошедшего в последние годы. Результаты наших прошлых исследований, которые проводились в 1960-е гг., характеризовавшиеся аналогичной демографической ситуацией, показали, что сокращения числа абитуриентов не произошло. Помимо выпускников полных средних школ, которые поступали в год окончания школы, в вузы устремились и те, кто получал среднее образование несколькими годами ранее, и выпускники ссузов. В результате конкурсная ситуация сохранялась на прежнем уровне. В современной ситуации также можно ожидать притока абитуриентов из указанных групп. Кроме того, можно ожидать притока абитуриентов, нацеленных на второе высшее образование, а также на дополнительные образова-

¹ Именно она имеет непосредственное отношение к тематике нашего исследования.

тельные услуги, позволяющие получить более актуальную на рынке труда специализацию. Одновременно нельзя упустить из виду, что заботы вузов по обеспечению необходимой численности студентов могут отодвинуть проблему повышения качества (в смысле отбора достойных претендентов на получение высшего образования) на второй план. Следует учесть также, что система образования вынуждена будет вступать в конкурентную борьбу за контингенты молодежи с другими социальными институтами, такими, как производственная сфера и армия, каждый из которых присущими ему способами будет «оттягивать на себя» это малочисленное поколение.

Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики

1. Постановка проблемы

Интенсивная вертикальная мобильность является одним из условий, обеспечивающих социальную стабильность и общественную интеграцию, а высшее образование традиционно рассматривается как условие продвижения по статусной лестнице. Высокий уровень образования влечет за собой адекватные статусные позиции и уровень материального благосостояния, а в их основе лежат позитивные модели социально-экономического поведения. В трансформирующемся обществе необходимость адаптации к новым условиям потребовала выработки эффективных экономических стратегий, часто связанных с переменой сфер деятельности. Частным следствием этого становилась депрофессионализация, а общим — разрушение привычной системы социальной динамики¹, формирование альтернативных иерархий: материального достатка и социального престижа.

Механизмы вертикальной мобильности, успешно действовавшие в начале реформ, в качестве основных инструментов базировались скорее на социальном капитале и энергии, чем на профессионализме², в силу чего требования к системе высшего образования со стороны общества практически не предъявлялись. С середины 1990-х гг. ситуация изменилась. Со стороны рынка труда начали поступать сигналы о смене приоритетов работодателей: высшее образование стало необходимым условием получения относительно хорошо оплачиваемых и престижных рабочих мест. Эти обязательства изменили и спрос, и предложение на рынке образовательных услуг. Населению предоставлен широкий спектр возможностей по получению образования, различающегося как качеством, так и

¹ Социальная динамика понимается как вариативность социального поведения и механизмов вертикальной мобильности.

² О том, что подобные модели вертикальной мобильности доминировали в период 1992—1995 гг., см.: Громова Р. Положение в обществе и принадлежность к социальному слою: факторы самоидентификации // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1997. № 4.

доступностью. Домохозяйство, имеющее в своем составе детей, оказалось перед выбором между приемлемыми для него издержками на получение высшего образования и его качеством.

Основная тенденция последнего десятилетия — значительный по своим масштабам рост спроса на платные услуги в системе образования со стороны домохозяйств. Объем платных услуг населению в системе образования вырос с 2802 млрд. неденоминированных руб. в 1995 г. до 55 993 млн. руб. в 2001 г.¹

Процесс софинансирования образования за счет семей характерен сегодня в наибольшей степени именно для высшего профессионального образования: доля расходов на высшее профессиональное образование составляла в 2001 г. 58,8% от всей суммы расходов домохозяйств на образование, на долю среднего профессионального приходилось лишь 14,5%, остальные расходы относились к дошкольному, начальному и среднему образованию, а также образованию, «не определенному по уровню»².

Данный процесс принимает две формы. Во-первых, это развитие негосударственного сектора в высшем профессиональном образовании, предоставляющего образовательные услуги за плату. И во-вторых, рост численности студентов, обучающихся с полным возмещением затрат, их доли в общем контингенте студентов государственных вузов.

Негосударственные вузы, в начале 1990-х гг. крайне малочисленные, сегодня уже во многих городах составляют реальную конкуренцию государственным. И хотя по состоянию на 2002/2003 учебный год в них обучалось всего 12% студентов страны, темпы роста этого сектора впечатляющи: только за последние пять лет (2002/2003 учебный год по сравнению с 1997/1998 учебным годом) численность студентов негосударственных вузов возросла в 3,6 раза и составила уже 719 тыс. человек³.

Однако еще более впечатляет по своим масштабам процесс «коммерциализации» образования в государственных вузах. Доля студентов, обучающихся в них на платной основе, возросла до 44% в 2002/2003 учебном году, причем среди пер-

вокурсников 2002 г. уже более 53% обучалось с полным возмещением затрат¹.

Столь бурный рост численности студентов — как бюджетной, так и коммерческой форм обучения — ставит естественный вопрос о качестве образования. К сожалению, ни инвестиции в сферу образования, ни зарплата преподавателей не отличаются сходными темпами роста. Так, коэффициент обновления основных средств в отрасли образования составил в 2001 г. 0,8 по сравнению со средним по экономике значением этого показателя, равным 1,4². Среднемесячная заработная плата в учреждениях высшего профессионального образования составила в 2001 г. всего 2748 руб. или 68,4% к средней по промышленности³. В итоге многие вузы привлекают потенциальных студентов лишь невысокой ценой обучения, предлагая взамен «продукт» соответствующего качества.

Цель проекта состояла в выявлении возможных типов социальной динамики исходя из анализа образовательных стратегий молодежи, формирующихся на базе располагаемых домохозяйствами ресурсов и их собственных жизненных сценариев. Под образовательными стратегиями понимаются, во-первых, выбор в пользу получения высшего образования, а во-вторых, выбор учебного заведения и мотивы этого выбора.

В ходе проекта решались следующие **задачи**:

- оценка доступности высшего образования разного уровня с точки зрения различия ресурсных характеристик (социального статуса, материального положения, места проживания, типа адаптационного поведения) домохозяйств, имеющих в своем составе студентов различных вузов;
- выявление различий в мотивациях студентов относительно получения высшего образования;
- анализ моделей «образовательного поведения» студентов⁴;
- прояснение жизненных сценариев студентов вузов;
- сопоставление практик поступления в вуз и будущего трудоустройства;

¹ Образование в Российской Федерации. С. 182.

² Там же. С. 84.

³ При этом соотношение средней зарплаты в высшем образовании и средней по промышленности несколько снизилось: в 1998 г. оно равнялось 70,27%, в 1996 г. было еще выше — 70,3%. См.: Образование в Российской Федерации. С. 52, 53.

⁴ Под образовательным поведением понимается поведение в процессе обучения (углубленные занятия, получение дополнительных навыков и занятость в период обучения).

¹ Образование в Российской Федерации. М., 2003. С. 55.

² По материалам выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств // Образование в Российской Федерации. С. 58.

³ Образование в Российской Федерации. С. 170, 171.

- формирование представлений о направлениях социальной динамики.

Информационной базой исследования явились данные опроса 936 студентов различных вузов Москвы, Вологды и Таганрога (в соотношении 336 : 300 : 300), что обеспечило получение достоверной информации¹. Выбор точек исследования обоснован необходимостью получения картины, складывающейся не только в столице, но и в провинции (областном центре и крупном городе областного подчинения).

В табл. 1 и 2 приведены названия высших учебных заведений, студенты которых вошли в состав респондентов, а также факультетов, на которых они обучались на момент опроса. Престижность вуза и факультета определялась как результирующая данных о проходном балле в год, предшествующий исследованию, и мнений экспертов, в качестве которых выступали преподаватели вузов. Полученная таким образом экспертная оценка совпала с оценкой самих студентов престижности вуза и факультета, где они учатся. Число респондентов в целом пропорционально распределено по высшим учебным заведениям и входящим в них факультетам с точки зрения их престижности.

Таблица 1

Распределение вузов, где обучались на момент опроса респонденты, по степени их престижности

Вузы		
Высокопрестижные	Среднепрестижные	Непрестижные
Москва		
МГУ	РГГУ (Российский государственный гуманитарный университет)	МИСИ (Московский инженерно-строительный институт)
Академия внешней торговли	Академия нефти и газа им. Губкина	МИИТ (Московский институт инженеров транспорта)

¹ При допущении 5%-й ошибки для относительных показателей (долей) на уровне не ниже 10% для корректного использования количественных методов анализа.

Вузы		
Высокопрестижные	Среднепрестижные	Непрестижные
ГУ—ВШЭ (Государственный университет — Высшая школа экономики)	МУБиУ (Московский университет бизнеса и управления)	МГУДТ (Московский государственный университет дизайна и технологии)
МВТУ им. Баумана	РУДН (Российский университет дружбы народов)	ГУЗ (Государственный университет землеустройства)
МАРХИ	МГМСУ (2-й Мед)	Московский горный университет
РЭА им. Плеханова	МГТУ им. Косыгина	МГПУ (Московский государственный педагогический университет)
Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС»	МЭИ (Московский энергетический институт)	МИТХТ (Московский институт тонких химических технологий)
ГАУ (Государственная академия управления)		МАДИ (Московский автомобильно-дорожный институт)
		МИСИС (Московский институт стали и сплавов)
Вологда		
МГМХА (Вологодская молочно-хозяйственная академия)	ВГПУ (Вологодский педагогический университет)	ВГТУ (Вологодский государственный технический университет)
Таганрог		
ТРГУ (Таганрогский радиотехнический университет)	ТИУиЭ (Таганрогский университет управления и экономики)	ТПУ (Таганрогский педагогический университет)

Таблица 2

Распределение факультетов, где обучались на момент опроса респонденты, по степени их престижности

Факультеты	
Престижные	Непрестижные
Экономический	Биологический
Управления	Философский
Социологический	Химический
Журналистский	Машиностроительных технологий
Прикладное искусствоведение	Геологический
Стоматологический	Технологический
Психологический	Аграрный
Архитектурное строительство	Архивного дела
Вычислительной математики	Географический
Инженерно-экономический	Русского языка
Юридический	Механизации
Иностранных языков	Филологии
Физико-математический	Естественно-географический
Исторический	Музыкально-педагогический
Искусствоведческий	Физической культуры
Художественно-графический	Инженерно-строительный
Экологический	Социальной педагогики
Промышленного менеджмента	

2. Оценка доступности высшего образования с точки зрения различий ресурсных характеристик домохозяйств

Формируя образовательные стратегии для своих детей, семьи находятся в ситуации рационального выбора, отыскивая оптимальное сочетание перспектив, которое образование может дать детям, и собственных ресурсных возможностей.

К ресурсам домохозяйств мы относим: уровень образования родителей; уровень их материальной обеспеченности; раз-

мер сбережений; социальный статус и уровень адаптированности к жизни. За исключением первой объективной характеристики, остальные показатели взяты как субъективные оценки респондентов.

Ресурсный потенциал домохозяйства¹ представляет собой интегральную балльную оценку, включающую следующие характеристики.

- *Уровень образования родителей:*
1 балл — никто из родителей не имеет высшего образования;
2 балла — один из родителей имеет высшее образование, другой — не имеет;
3 балла — оба родителя имеют высшее образование.
- *Материальная обеспеченность домохозяйства:*
1 балл соответствует оценке «бедные» или «малообеспеченные»;
2 балла — «среднеобеспеченные»;
3 балла — «богатые» или «хорошо обеспеченные».
- *Размер сбережений домохозяйства:*
1 балл соответствует мнению «совершенно не смогли обеспечить старость»;
2 балла — «обеспечили старость в некоторой степени»;
3 балла — «обеспечили старость полностью» или «в значительной мере»;
- *Социальная самооценка:*
1 балл — отнесение к низшему или «ниже среднего» слою;
2 балла — отнесение к среднему слою;
3 балла — отнесение к высшему или «выше среднего» слою.
- *Уровень адаптированности:*
1 балл — «полностью не приспособился» или «скорее не приспособился»;
2 балла — «скорее приспособился»;
3 балла — «полностью приспособился».

Группировка домохозяйств по уровню их ресурсного потенциала выглядит следующим образом (см. табл. 3).

¹ Поскольку ресурсы семьи образуют ее единый материальный и социально-культурный комплекс, представляется оправданным использование в дальнейшем анализе интегральной оценки ресурсного потенциала домохозяйств. И лишь там, где есть необходимость подчеркнуть роль одного из ресурсов, мы будем рассматривать отдельные элементы данного комплекса ресурсной обеспеченности.

Таблица 3

Ресурсный потенциал домохозяйств, имеющих в своем составе детей, которые получают высшее образование

Ресурсный потенциал	Число домохозяйств, %			
	Москва	Вологда	Таганрог	В целом
Низкий (5—9 баллов)	13,6	38,4	35,6	29,4
Средний (10—12 баллов)	50,7	46,0	46,8	47,8
Высокий (13—15 баллов)	35,7	15,6	17,6	22,8

Из табл. 3 видно, что примерно половина всех домохозяйств, в которых дети получают высшее образование, относятся к среднему типу ресурсной обеспеченности.

В целом по массиву доли тех, кто обладает низким и высоким ресурсным потенциалом, сопоставимы: 23 и 29% соответственно. Однако в Вологде и Таганроге доля студентов из семей с низким ресурсным потенциалом в два раза превышает долю студентов из семей с высоким ресурсным потенциалом. Прямо противоположная ситуация в Москве, где студенты из семей с высоким уровнем развития ресурсов присутствуют среди студентов вузов почти втрое чаще, чем студенты из семей с низким ресурсным потенциалом, и вдвое чаще, чем студенты с аналогичным ресурсным потенциалом в вузах других регионов. Это, по-видимому, объясняется несравнимо более благоприятной социально-экономической ситуацией в столице России.

Объем ресурсов, которыми обладают домохозяйства, влияет на выбор вуза с точки зрения его престижности. Но данная зависимость не столь сильна, как можно было ожидать (см. табл. 4). Действительно, в непрестижных вузах учится большая доля студентов из семей, чьи родители не располагают значительными экономическими или социальными ресурсами. Но для детей из таких семей путь в средне- и даже высокопрестижные учебные заведения не закрыт. Это видно хотя бы из того, что около 28% студентов высокопрестижных вузов вышли из семей с низким ресурсным потенциалом.

Таблица 4

Распределение респондентов, обучающихся в вузах разной престижности, по уровню ресурсного потенциала домохозяйств, %

Ресурсный потенциал	Престижность вуза		
	Высокая	Средняя	Низкая
Низкий	28,1	26,2	35,6
Средний	46,8	46,2	52,0
Высокий	25,1	27,6	12,4

В то же время необходимо заметить, что относительно высокая доля оценивших свой вуз как «достаточно престижный», во многом определяется разницей в представлениях о престижности у детей из различающихся по ресурсному признаку домохозяйств. Так, например, если студенты, отнесшие своих родителей к категории «богатых», квалифицируют Таганрогский институт управления и экономики как «не очень престижный», то хорошо- и среднеобеспеченные студенты считают его «достаточно престижным», а для малообеспеченных он и вовсе «элитный». Этот и другие аналогичные примеры говорят о том, что, оценивая престижность вузов, студенты ранжируют их в координатах доступных им учебных заведений. «Богатые» же студенты, оценивая престижность своего вуза, сравнивают его с теми учебными заведениями, где принято обучаться людям их круга.

Нередки ситуации, когда престижный вуз имеет в своем составе непрестижные факультеты. Может быть, они становятся уделом детей из менее благополучных семей? Данные опроса показывают, что это не так. На престижных факультетах учатся 25% из наиболее благополучных, с точки зрения ресурсной обеспеченности, семей; 47% из средних и 28% из семей с низким ресурсным потенциалом. Существенная разница в возможностях домохозяйств возникает лишь в случае выбора элитных вузов, где учатся 47% студентов из самых благополучных семей, 41% из средних и лишь 12% из семей со слабыми ресурсными возможностями. Такая ситуация вполне адекватно фиксируется общественным мнением: 60% респондентов считают, что «для способных, но малообеспеченных молодых людей элитные вузы недоступны». Еще 10% опрошенных уверены, что «без денег никакие способности не помогут». Треть студентов тем не менее настроена оптимистично, полагая, что для способных людей нет преград — они могут поступить в любой вуз.

Содержательной характеристикой престижности учебного заведения является представление о том, какие возможности дает приобретаемая в нем профессия. Половина наших респондентов (48,2%) уверена в том, что, овладев профессией, они смогут добиться высоких статусных и материальных позиций; около 20% полагают, что добьются достаточно высокого общественного положения, но работа по специальности не будет приносить высоких доходов; 17%, наоборот, считают, что получают относительно высокооплачиваемую, но не престижную работу; наконец, 15% студентов не надеются ни на то, ни на другое.

Представление о перспективности приобретаемой профессии часто определяет образовательную стратегию домохозяйств. Наши данные показывают, что ресурсы домохозяйств во многом определяют доступность вузов, осуществляющих подготовку по перспективным профессиям (см. табл. 5). Профессии, которые, по мнению респондентов, не приносят ни материального, ни статусного вознаграждения, получают по преимуществу дети из менее ресурсообеспеченных семей, а наиболее перспективными профессиями овладевают выходцы из семей с сильными ресурсными характеристиками. Нужно обратить внимание на то, что профессии, приносящие высокие доходы, но непрестижные в обществе, либо уважаемые, но не приносящие денег, не стали предметом интереса семей с высоким ресурсным потенциалом. Наоборот, они более привлекательны для детей из менее благополучных семей.

Таблица 5

Связь ресурсной обеспеченности домохозяйств с перспективностью профессии, получаемой респондентами

Ресурсный потенциал	Варианты ответов на вопрос: «Что дает специальность, которую Вы получаете?» (число респондентов, %)			
	Доход и социальный статус	Только социальный статус	Только доход	Ни доход, ни социальный статус
Низкий	22,2	32,9	34,9	43,7
Средний	48,5	48,5	48,4	40,4
Высокий	29,3	18,6	16,7	15,9

Говоря о перспективах, которые связывают с получаемым образованием студенты из разных доходных групп, стоит отметить такой факт: если во всех группах от бедных до хорошо обеспеченных больше половины студентов (55—60%), характеризуя предоставляемое вузом образование, выбрали вариант «дает общие знания, позволяющие в будущем работать по разным специальностям», то среди «богатых» студентов более 4/5 группы отметили, что им вуз дает специальные знания по определенной специальности. Это позволяет предположить наличие у этой категории студентов большей определенности в отношении послевузовской деятельности, что, скорее всего, связано с позитивными

примерами деятельности родителей и их воздействием: соответствующей профориентацией, включая и возможное обещание помощи в трудоустройстве и карьерном росте еще на этапе выбора вуза. Характеристика же, данная своему образованию большинством остальных студентов, может отражать как реальную ситуацию в конкретных вузах («обо всем и ни о чем»), так и их субъективное восприятие, обусловленное меньшей определенностью относительно своего будущего и соответственно невнятностью представлений о необходимых профессиональных знаниях.

Интересно посмотреть, какой именно элемент ресурсного потенциала домохозяйства в большей степени определяет возможность приобретения во всех смыслах перспективной профессии. Используем для этого корреляционную модель Пирсона (см. табл. 6).

Таблица 6

Оценка связи между переменными по коэффициенту корреляции Пирсона

		Получение студентом перспективной профессии	Наличие высшего образования у обоих родителей студента	Субъективно высокий уровень адаптации домохозяйства, в котором проживает студент	Субъективно высокий уровень материальной обеспеченности домохозяйства, в котором проживает студент	Высокий уровень сбережений домохозяйства, в котором проживает студент	Субъективно высокий социальный статус родителей студента
Получение студентом перспективной профессии	Коэффициент корреляции Пирсона	1,000	0,026	0,140	0,092	0,101	0,117
	Значимость коэффициентов регрессии		0,418	0,000	0,005	0,002	0,000
	Объем выборки, человек	936					

В табл. 6 показана взаимосвязь между шансами студентов на получение перспективной профессии и элементами ресурсного потенциала домохозяйств — ресурсами высокого уровня

развития. Мы видим, что высокий уровень образования родителей практически не связан с получением перспективной профессии при обучении студента в вузе — значимость коэффициента очень низка. Линейная связь шансов получения перспективной профессии с наличием других развитых элементов ресурсного потенциала домохозяйства является значимой на уровне 99%. В наибольшей степени связан с шансами получения перспективной профессии высокий уровень адаптации домохозяйства.

По утверждению опрошенных студентов, для более чем половины семей решение о необходимости получения высшего образования принимается родителями совместно с детьми. Примерно в 40% случаев — самими детьми и только в 10% — исключительно родителями.

Интересно, что более благополучные в ресурсном отношении семьи настойчивее «продавливают» решение о получении высшего образования. В семьях с высоким ресурсным потенциалом мнение родителей о необходимости получения диплома в 4 раза чаще становится решающим по сравнению с другими семьями¹. Среди опрошенных «богатых» студентов самостоятельно приняли решение 27,3%, среди среднеобеспеченных — 43,7%, в группе бедных — 63,6%².

В зависимости от ресурсов домохозяйств несколько варьируются формы участия родителей в поступлении детей в вузы (см. табл. 7). Семьи с невысоким ресурсным потенциалом в меньшей степени участвуют в оплате подготовки к вступительным экзаменам, но эта разница измеряется всего лишь 10%, т.е. даже при ограниченности средств родители видят необходимость в оплате курсов, репетиторов и т.д. Около 23% семей с низким ресурсным потенциалом, 28% со средним и 35% с высоким ресурсным потенциалом идут на то, чтобы оплачивать учебу своих детей в высших учебных заведениях. Важно обратить внимание также на то, что семьи с высоким ресурсным потенциалом вдвое чаще, чем другие, используют для поступления детей связи.

¹ Подобная ситуация может быть связана как с безусловным авторитетом родителей в данной области, так и с прямой зависимостью шансов поступить в вуз от возможностей родителей — их связей и финансовых ресурсов.

² Столь высокая доля лиц среди «бедных» студентов, самостоятельно принявших решение о необходимости поступления в вуз, возможно, связана с недостаточным авторитетом родителей в данной сфере (во-первых, как не обладающих высшим образованием и, во-вторых, как недостаточно хорошо адаптированных к современной жизни).

Формы участия родителей в поступлении детей в вузы в зависимости от ресурсного потенциала домохозяйств

Форма участия родителей в поступлении детей в вуз	Ресурсный потенциал (доля домохозяйств, %)		
	Низкий	Средний	Высокий
Оплата подготовки к вступительным экзаменам	61,8	68,1	70,2
Оплата обучения	23,1	27,9	35,1
Использование связей	8,8	11,4	19,6

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма по столбцам не равна 100%.

Формы подготовки абитуриентов из различных семей к вступительным экзаменам совершенно одинаковы (см. табл. 8) — за одним важным исключением: с репетиторами, преподающими в вузе, куда поступает абитуриент, и, как нетрудно предположить, влияющими на результат вступительных экзаменов, занимается большая доля выходцев из семей с самым высоким ресурсным потенциалом.

Таблица 8

Формы подготовки к вступительным экзаменам абитуриентов из семей с различным ресурсным потенциалом

Формы подготовки	Ресурсный потенциал (доля домохозяйств, %)		
	Низкий	Средний	Высокий
Занятия на подготовительных курсах	48,8	48,9	50,3
Учеба в среднем / среднем специальном учебном заведении, связанным с вузом	22,9	24,0	26,3
Занятия с репетиторами, связанными с вузом	19,6	25,1	32,3
Занятия с репетиторами, не связанными с вузом	20,6	27,1	29,8

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма по столбцам не равна 100%.

Достаточно продуктивной с точки зрения получения представления о том, что может выступать в качестве ограничители-

ля доступности образования той или иной степени престижности, стала информация о причинах, вынуждавших наших респондентов отказаться от иного, более предпочтительного варианта получения высшего образования. На то, что им пришлось отказаться от иного варианта образования (в формулировке вопроса — более качественного, перспективного), указали более половины респондентов из всех доходных групп. Однако причины вынужденного выбора радикально различались в группах с разным уровнем материального положения. Так, если в основных доходных группах число указавших на нехватку знаний было соразмерно с числом тех, кому не хватило денег либо связей, то в группе богатых 85,4% респондентов указали именно на нехватку денег или связей и лишь 14,6% — на нехватку знаний.

В целом характер зависимости числа выбравших вариант ответа «не хватило знаний» от материального положения семьи приближается к нормальному распределению: растет от группы бедных к среднеобеспеченной группе и затем снижается в сторону группы богатых. Доля ссылающихся на нехватку «связей» растет по мере убывания уровня материального положения семьи, но достигает пика в группе богатых. Аналогичная ситуация и в отношении денежного ограничителя: рост числа указавших на нехватку денег по мере снижения материального положения семьи (от 20,7% у хорошо обеспеченных до 45% среди малообеспеченных), но с выбросом в группе богатых (см. табл. 9.)

Таблица 9

Причина недоступности более качественного высшего образования в зависимости от материальной обеспеченности домохозяйства

Причина недоступности более качественного образования	Уровень материальной обеспеченности домохозяйства (число респондентов, %)			
	Низкий	Средний	Высокий	В целом
«Не хватило знаний»	33,3	33,3	30,0	32,0
«Не хватило связей»	30,8	26,8	20,0	25,8
«Не хватило денег»	46,2	34,2	24,2	34,6
«Не хотелось особо напрягаться»	27,8	37,1	37,4	36,1

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма по столбцам не равна 100%.

Очевидно, что рост числа указывающих на ограничитель в виде «связей» по мере снижения материального статуса семьи отражает реальное ослабление веса имеющихся связей (хотя отчасти это может носить и компенсаторный психологический характер). В то же время указания на нехватку «связей» в группе богатых, чей масштаб связей несопоставимо выше, скорее отражают представления о совершенно ином уровне связей и задач, которые эти связи должны были решить. Соответственно и в случае с «нехваткой денег» речь идет и о деньгах, и о задачах совершенно иного масштаба.

Таким образом, как показало наше исследование, существует три основных барьера, снижающих доступность высшего образования: ограничения по уровню подготовленности респондентов; ограничения по финансовым возможностям родителей и ограничения по «связям», которые могут задействовать родители. Соответственно сформировались три основные стратегии поступления в вузы. Первая состоит в ориентации только на знания поступающих — ее реализует лишь чуть больше трети абитуриентов (38,5%). Самая массовая стратегия (51,1%) основана на том, что родители используют деньги и (или) связи, при том, что дети реально готовятся к вступительным экзаменам. Третья стратегия (10%) основана на том, что используются только деньги и (или) связи, а об уровне подготовки речь вообще не идет.

Выяснилось (см. табл. 10), что стратегия, основанная на связях и деньгах родителей, в большей степени проявляется при поступлении на более престижные факультеты.

Таблица 10

Стратегии поступления на факультеты различной престижности

Стратегии поступления	Тип факультета (число респондентов, %)	
	Престижный	Непрестижный
Ориентация только на знания	35,0	48,5
Ориентация на знания + деньги и (или) связи	53,0	45,8
Ориентация только на деньги и (или) связи	12,0	5,7

Ориентация только на знания в меньшей степени распространена в Москве, где 65% всех родителей абитуриентов используют деньги и (или) связи, причем треть из них ограничивается исключительно этими ресурсами. В провинции нефор-

мальные способы поступления распространены также достаточно широко. Но все же стратегия, в соответствии с которой знания вообще не предполагаются, представлена скромнее.

Неформальные способы поступления рассматриваются родителями абитуриентов как императив, поскольку к ним обращаются не только самые благополучные домохозяйства, но и те, чьи социально-экономические возможности оценены как низкие. Независимо от уровня ресурсной обеспеченности половина всех семей тратит на поступление деньги или использует связи в дополнение к знаниям (см. табл. 11). При этом в самых ресурсообеспеченных домохозяйствах в большей мере принято обходиться только деньгами и связями исходя из того, что знания не являются обязательным условием поступления в вуз.

Таблица 11

Мнения о ресурсах, необходимых для поступления в вуз студентов из семей с различным ресурсным потенциалом

Ресурсы, необходимые для поступления	Ресурсный потенциал (доля домохозяйств, %)		
	Низкий	Средний	Высокий
Только знания	41,3	38,1	32,7
Знания, дополненные деньгами или полезными связями родителей	52,0	51,0	49,7
Только деньги или полезные связи родителей	6,7	10,9	17,6

В исследовании ставилась задача исследования отношения респондентов к альтернативным моделям поступления в вузы, в качестве которых выступали:

а) прием по результатам вступительных экзаменов. Эта существующая ныне модель рассматривается в качестве лучшей 29,5% респондентов;

б) прием всех желающих с последующим отчислением неуспевающих (Сорбоннская модель). В качестве наиболее приемлемой ее назвали 34,2% респондентов;

в) обучение в вузах и тех, кто поступил в результате конкурсных экзаменов, и тех, кто их не сдавал, но оплатил обучение, признается лучшей моделью 24,4% респондентами.

г) прием на основании результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ) признан лучшей моделью 12,5% опрошенных студентов.

Среди поступивших только благодаря своим знаниям вдвое больше сторонников существующей ныне модели, чем тех, кто поддерживает Сорбоннскую модель и вариант, согласно которому могут получить диплом и те, кто поступил по результатам экзаменов, и те, кто заплатил за обучение (соответственно 39 против 19,7 и 20,9%). Наоборот, поступивших благодаря деньгам и связям родителей в меньшей степени устраивает прием по результатам экзаменов (16,3%). Они отдают предпочтение Сорбоннской модели (34,8%). Как поступившие только благодаря своим знаниям, так и поступившие благодаря деньгам и связям родителей менее чем в 13% случаев выступают за ЕГЭ.

3. Образовательные мотивации

Основными мотивами получения высшего образования являются, как видно из табл. 12, три: образование ради знаний; образование ради денег; образование ради престижа.

Таблица 12

Мотивы получения высшего образования

Варианты ответа на вопрос: «Что определило решение получить высшее образование?»	Число респондентов, %	Ранг
Давление родителей	7,8	5
Возможность впоследствии получать высокий доход	53,6	2
Возможность получить знания	61,9	1
Возможность не работать еще пять лет	6,2	6
Сейчас неприлично не иметь высшего образования	28,6	3 (4)*
Возможность избежать армии	14,0 (27,2)*	4 (3)*
Возможность найти спутника жизни	4,4	7
Другое	3,1	8

* Среди респондентов-мужчин.

Респонденты могли дать несколько ответов на вопрос, и группировка сочетаний ответов дала возможность выделить основные образовательные мотивации:

- интеллектуально-прагматическая мотивация — ее указали 31,5% респондентов. Данная образовательная мотивация

базируется на стремлении получить знания и конвертировать их впоследствии в высокие доходы;

- преимущественно интеллектуальная мотивация — 23,0%;
- преимущественно прагматическая мотивация — 31,3%;
- «побочная» мотивация — 14,2%. Она делает акцент на факторах, напрямую не связанных с высшим образованием. Например, это может быть получение высшего образования как символического капитала, как способа уйти от проблемы (призыва в армию, трудоустройства) или временно ее отодвинуть.

Интересно, что образовательные мотивации студентов-москвичей существенно отличаются (см. табл. 13).

Таблица 13

Образовательные мотивации студентов разных городов

Города	Образовательные мотивации (число респондентов, %)			
	Интеллектуально-прагматическая	Преимущественно интеллектуальная	Преимущественно прагматическая	Побочная
Москва	30,3	17,4	36,3	16,0
Вологда	29,9	27,6	28,9	13,6
Таганрог	34,0	23,7	29,2	13,1

Здесь видно, насколько прагматичнее московские студенты: лишь их небольшую часть составляют те, кого интересуют «знания ради знаний». В провинции же такие ориентации распространены заметно шире. В то же время примерно равная часть и москвичей, и провинциалов не стремится ни к деньгам, ни к знаниям, а имеет в виду «побочные» цели.

Оказалось, что мотивы получения образования коррелируют с уровнем престижности факультетов, на которых учатся респонденты (см. табл. 14). Достаточно явным образом просматриваются различия образовательных мотиваций контингентов престижных и непрестижных факультетов. Не слишком престижные факультеты на 40% заполнены студентами, для которых целью получения образования являлось достижение с его помощью материального благополучия. Но парадокс состоит в том, что профессии, которые дают эти факультеты, как раз в наименьшей степени обеспечивают такую возможность. На этих же непрестижных факультетах учится большая доля тех, кто не стремился ни к знаниям, ни к

деньгам, а пошел в вуз, потому что не имеет высшего образования неприлично, чтобы избежать армии, чтобы еще какое-то время не работать и т.д. Что касается престижных мест обучения, то здесь сосредоточен более интеллектуально и прагматически ориентированный контингент.

Таблица 14

Образовательные мотивации студентов, обучающихся на факультетах разной престижности

Престижность факультета	Образовательные мотивации (число респондентов, %)			
	Интеллектуально-прагматическая	Преимущественно интеллектуальная	Преимущественно прагматическая	Побочная
Элитный	38,1	27,4	24,4	10,1
Достаточно престижный	32,4	23,9	30,4	13,3
Не слишком престижный	25,2	14,4	41,7	18,7
Непрестижный	7,1	21,5	35,7	35,7

4. Образовательное поведение

Нашей задачей было проследить, существует ли зависимость между стратегиями поступления в вуз и дальнейшим образовательным поведением; не закрепляется ли, например, практика поступления, не требующая особых личных усилий, при трудоустройстве.

Большинство студентов (80%) ответили, что посещают «почти все» занятия, однако если в провинции доля таких ответов составляет 85—90%, то почти четверть московских студентов присутствует лишь на половине занятий. Эпизодическое посещение лекций и семинаров, практически не встречающееся в нестоличных вузах, в Москве распространяется более чем на 7% выборки.

Судя по нашим данным, максимум посещаемости характерен для студентов из мало- и среднеобеспеченных семей: 82—86% указали, что посещают практически все занятия. Напротив, у «богатых» несопоставимо с другими группами высокий уровень тех, кто либо посещает занятия иногда (18 против 4—5%), либо вообще приходит только на зачеты и экзамены

(18 против 0—1,2% в других группах). При этом «богатые» же явно лидируют и среди не склонных к дополнительному самообразованию (их доля в 1,5—3 раза больше, чем в других доходных группах).

Почти четверть опрошенных (в Москве — около трети) находят возможность совмещения учебы с постоянной работой. Кроме того, более 10% респондентов в каждом из городов опроса, хотя и не имеют работы в данный момент, уже работали и выражают желание возобновить трудовую деятельность.

Доля студентов, не имевших постоянной работы и не выражающих заинтересованности в ее поиске до окончания учебы, составляет 30% от общей численности респондентов. При этом в Москве доля таких ответов едва превышает 20%, а в нестоличных городах доходит до 35%. Более половины неработающих студентов мотивируют это тем, что работа мешает успешной учебе; около трети не могут найти подходящей работы; 12% студентов не ищут работу, поскольку не имеют в этом материальной необходимости.

Нерегулярные подработки также являются распространенной формой занятости студентов: их не имеет лишь треть опрошенных. Такая форма занятости для студентов далеко не всегда является альтернативой постоянной занятости, а во многих случаях дополняет ее. Тем не менее значительная доля опрошенных, не имеющих работы и не собирающихся ее искать до окончания института, с различной регулярностью занимается подработками. С их учетом число неработающих и не ищущих работу студентов составляет лишь 18%.

Надо сказать, что в вопросе совмещения учебы с работой ярко проявляется социально-экономическая дифференциация студентов, особенно заметная при сравнении полюсов доходного спектра. Так, если в группе «богатых» имели опыт работы на постоянной основе менее 10%, то в группе студентов из бедных семей постоянно работающих почти половина, в среднеобеспеченных группах постоянно работает около четверти студентов. И наоборот, доля не работающих и не ищущих работу среди «богатых» представляет абсолютное большинство. Что же касается кратковременных подработок, то абсолютное большинство богатых и хорошо обеспеченных студентов не интересуются случайными заработками: они либо никогда не подрабатывают, либо делают это редко. В то же время почти половина студентов из бедных семей подрабатывает часто или время от времени (см. табл. 15 и 16).

Наличие постоянной работы у студентов в зависимости от материальной обеспеченности домохозяйства

Наличие постоянной работы	Уровень материальной обеспеченности домохозяйства (число респондентов, %)			
	Низкий	Средний	Высокий	В целом
Работают	25,2	24,2	22,1	23,6
Работали, но сейчас не работают и ищут работу	14,8	14,1	13,4	14,4
Работали, но сейчас не работают и не ищут работу	9,6	9,7	10,5	9,8
Не работают, но ищут работу	23,0	24,3	16,3	22,4
Не работают и не ищут работу	27,4	27,7	37,7	29,8

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма по столбцам не равна 100%.

Таблица 16

Наличие приработков у студентов в зависимости от материальной обеспеченности домохозяйства

Наличие приработков	Уровень материальной обеспеченности домохозяйства (число респондентов, %)			
	Низкий	Средний	Высокий	В целом
Имеют часто	8,2	8,6	7,3	7,9
Время от времени	23,1	31,8	21,3	27,6
Редко	32,8	31,3	29,3	32,2
Не имеют	35,9	28,3	42,1	32,3

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма по столбцам не равна 100%.

Очевидны и причины, побуждающие совмещать учебу с работой: в группе бедных это, прежде всего, решение материальных проблем. Необходимость приобретения опыта работы здесь отходит на второй план, но становится главным мотивом совмещения работы с учебой для более состоятельных студентов (см. табл. 17).

Таблица 17

Мотивы отказа студентов от работы в зависимости от материальной обеспеченности домохозяйства

Мотивы	Уровень материальной обеспеченности домохозяйства (число респондентов, %)			
	Низкий	Средний	Высокий	В целом
Работа мешает учебе	48,2	55,5	44,3	51,4
Нет устраивающей работы	49,4	35,1	30,3	36,8
Нет материальной необходимости	2,4	9,4	25,4	11,8

Трудовая деятельность студентов, идет ли речь о постоянной работе или о временных подработках, только в половине случаев соответствует специальности, получаемой в вузе. Известно, что далеко не все студенты планируют в будущем работать по той специальности, которую получают в вузе. В этой связи представляется интересным выяснить, насколько нынешняя работа связана с приобретаемой профессией у респондентов, планирующих и не планирующих работать в рамках специальности после окончания вуза. Наши данные свидетельствуют о том, что значительное число работающих студентов постепенно входят в профессию. Почти половина опрошенных, планирующих в дальнейшем работать только по специальности, нашли работу, полностью ей соответствующую, а еще 15% — частично соответствующую. Около 70% респондентов, планирующих работать по близкой специальности, имеют работу, так или иначе связанную с получаемой профессией. В то же время почти 40% респондентов, собирающихся после окончания вуза работать по получаемой профессии, в настоящее время работают в совершенно других областях, а более 60%, не определившихся с будущей профессией, работают вне рамок получаемой специальности.

Наши данные говорят о наличии обратной зависимости между работой по специальности и материальным статусом семьи: чем ниже уровень материального положения, тем чаще студенты вынуждены работать не по специальности: если среди постоянно работающих студентов из хорошо обеспеченных семей 62% работает по основной или смежной специальностям, то в группе бедных 77% работает не по специальности.

При этом, чем ниже уровень материального положения студента, тем чаще он трудоустраивается на открытом рынке труда, используя формальные институты найма.

На основании полученных данных построена следующая типология образовательного поведения студентов вузов.

1. Учащиеся и работающие — 20%:

- посещают большинство занятий и хотя бы иногда обращаются к специальной литературе, либо посещают «примерно половину» занятий и часто работают с дополнительной литературой;
- имеют постоянную работу, либо имеют частые приработки.

2. Учащиеся — 55,8%:

- посещают большинство занятий и хотя бы иногда обращаются к специальной литературе, либо посещают «примерно половину» занятий и часто работают с дополнительной литературой;
- не имеют ни постоянной работы, ни частых приработков.

3. Работающие — 6,8%:

- не посещают большинства занятий, не обращаются к специальной литературе;
- имеют постоянную работу, либо имеют частые приработки.

4. Неучащиеся и неработающие — 17,4%:

- не посещают большинства занятий, не обращаются к специальной литературе;
- не имеют ни постоянной работы, ни частых приработков.

В Москве большее число респондентов (25%) находят возможность совмещать работу и учебу. Кроме того, каждый десятый студент в столице отдает явный приоритет работе в ущерб образованию, что нетипично для провинции.

Данные иллюстрируют отсутствие зависимости образовательного поведения студентов от престижности вуза, в котором они учатся. Несколько большее влияние оказывает престижность факультета: студенты, обучающиеся на непрестижных факультетах, в большей степени склонны начинать работать до окончания вуза.

Очень значительна гендерная дифференциация типов образовательного поведения. «Мужские» типы поведения связаны с работой: вдвое большее число молодых людей совмещают учебу и трудовую деятельность, а в группе «работающих»

превышение втрое. Девушки скорее склонны ограничиваться только учебой. В то же время группа «неучащихся и неработающих» наполнена абсолютно равномерно.

Образовательное поведение студентов в значительной степени изменяется по мере приближения к диплому. Прослеживается явная тенденция увеличения доли студентов, имеющих постоянную работу. Кроме того, растет число тех, кто работает в ущерб учебе: численность этой группы на последнем курсе превышает 10%. Близость окончания вуза стимулирует деятельность наиболее пассивных студентов: только каждый десятый старшекурсник включен в группу «неучащихся и неработающих», тогда как среди третькурсников численность этой группы приближена к 20%.

Достаточно распространено мнение о том, что студенты, обучающиеся за счет средств родителей (с полным возмещением затрат вуза на подготовку специалиста), демонстрируют менее активные образовательные стратегии по сравнению с «бюджетниками». Данные нашего исследования не дают основания для подобных выводов (табл. 18).

Таблица 18

Образовательное поведение студентов, обучающихся на бюджетном и платном отделениях

Типы образовательного поведения	Число респондентов, %	
	Бюджетное отделение	Платное отделение (с полным возмещением затрат)
Учащиеся и работающие	21,4	16,5
Учащиеся	53,7	60,7
Работающие	7,3	5,9
Неучащиеся и неработающие	17,6	16,9

Наполненность группы «неучащихся и неработающих» не зависит от того, платит ли студент (или его родители) за обучение. Значимые различия проявляются в распространенности других форм образовательного поведения: среди обучающихся на платном отделении более высока доля тех, кто не имеет регулярной работы и при этом демонстрирует высокую мотивацию к учебе.

Результаты исследования показывают, что дети обеспеченных родителей склонны работать во время обучения ничуть

не меньше, чем студенты из небогатых семей (см. табл. 19). Критерий материального достатка семьи оказывается значим при реализации двух поведенческих стратегий. Явно прослеживается тенденция, что чем богаче родители, тем в большей степени дети склонны к пассивности, проводя время «не участь и не работая». В то же время число «учащихся» больше в небогатых семьях. Подобная тенденция отмечается и при анализе влияния совокупной ресурсной обеспеченности домохозяйств (совмещающей материальные, статусные и адаптационные характеристики). Студенты из семей, обладающих сравнительно большим ресурсным потенциалом, чаще реализуют пассивные образовательные практики и реже попадают в группу «учащихся».

Таблица 19

Дифференциация образовательного поведения в зависимости от материальной обеспеченности домохозяйства

Типы образовательного поведения	Материальная обеспеченность домохозяйства (число респондентов, %)		
	Низкая	Средняя	Высокая
Учащиеся и работающие	19,1	20,5	20,8
Учащиеся	59,0	55,4	49,4
Работающие	7,0	6,2	7,7
Неучащиеся и неработающие	14,9	17,9	22,1

Сопоставление поведения студентов во время учебы с практикой их поступления в вуз (см. табл. 20), свидетельствует о том, что в наиболее активные формы образовательного поведения, совмещающие учебу с постоянной работой, вовлечен каждый пятый студент вне зависимости от комбинации усилий, затраченных на поступление. Численность других групп в значительной степени зависит от того, вложил ли студент личные усилия при поступлении в вуз. Среди тех, кто «обошелся» возможностями родителей, доля тех, кто «не работает и не учится», достигает почти 30%, что практически вдвое превышает распространенность такого поведения у студентов, поступавших самостоятельно или на основе комбинации собственных и семейных ресурсов. Столь же заметны различия в количестве «работающих».

Таблица 20

Дифференциация образовательного поведения в зависимости от ресурсов, затраченных при поступлении

Типы образовательного поведения	Стратегии поступления (число респондентов, %)		
	Знания	Знания + деньги и (или) связи родителей	Деньги и (или) связи родителей
Учащиеся и работающие	21,3	18,6	21,5
Учащиеся	54,5	59,6	47,3
Работающие	8,2	5,9	3,2
Неучащиеся и неработающие	16,0	15,9	28,0

Из анализа связи стратегий поступления в вузы и последующего образовательного поведения студентов можно сделать несколько выводов. Во-первых, стратегия «не учиться и не работать» в большей мере распространена среди более обеспеченных студентов. Во-вторых, доступность высшего образования, в том числе наиболее востребованного и престижного, для абитуриентов, которые поступили, используя только деньги и связи родителей, в определенной степени влияет на тип образовательного поведения: среди таких студентов заметно больше тех, кто менее добросовестно относится к учебе и при этом не работает.

5. Жизненные планы студентов

На старших курсах студенты уже начинают думать о перспективах будущего трудоустройства. Но только 60% сегодняшних студентов видят необходимость начать работать сразу после окончания вуза, из них около 15% уже работают. Из остальных — 20% затрудняются ответить, придется ли им сразу идти работать, а остальные думают, что не придется, поскольку их материально поддержат родители (17%) или муж (3%). Необходимость быстро найти работу острее ощущается студентами из менее обеспеченных семей: из них 68% сообщают, что им сразу придется работать, студенты из хорошо обеспеченных семей так считают вдвое реже.

40% старшекурсников уже знают, где будут работать после окончания вуза и примерно представляют себе способ буду-

щего трудоустройства. У пятой части респондентов не будет такой проблемы, поскольку они уже работают и не предполагают менять место работы. Менее половины считают, что смогут устроиться самостоятельно, а третья часть рассчитывает на помощь родственников и друзей.

Независимо от того, какую специальность приобретают студенты с точки зрения ее перспективности в статусном или материальном выражении, примерно третья часть респондентов рассчитывает, что при будущем трудоустройстве им будет оказана помощь (табл. 21).

Таблица 21

Способы трудоустройства в зависимости от перспективности получаемой профессии

Способы трудоустройства	Варианты ответов на вопрос: «Что дает специальность, которую Вы получаете?» (число респондентов, %)			
	Доход и социальный статус	Только социальный статус	Только доход	Ни доход, ни социальный статус
Устроюсь самостоятельно	44,8	44,2	50,0	34,1
Устраивают родственники, знакомые	39,2	30,8	32,1	34,2
Уже работаю	16,0	25,0	17,9	31,7

Уровень образования, по мнению старшекурсников, занимает последнее место среди характеристик, учитываемых при приеме на работу: в качестве главного достоинства нанимаемого его указали лишь 15% респондентов. Ровно две трети опрошенных считают, что при приеме на работу главное — опыт работы¹. Около 19% респондентов наиболее важным фактором считают наличие рекомендаций. Особенно явно на рекомендации рассчитывают те, кто реализовал стра-

¹ Такие представления, вполне отражающие реальность, если ориентироваться на существующую практику кадровых служб и рекрутинговых агентств, вынуждают студентов жертвовать учебой (на последнем курсе практически полностью) для того, чтобы приобрести некоторый опыт работы. И это единственный способ соответствовать требованиям работодателя, поскольку иные возможности вхождения в профессию (практика на предприятиях, в фирмах, учреждениях; участие в совместных проектах, другие формы научно-практической деятельности) либо не развиты совсем, либо используются вузами формально.

тегию поступления, основанную исключительно на возможностях родителей¹.

Конечно, респонденты, которых мы отнесли по типу образовательного поведения к «учащимся», в большей степени надеются на то, что главным при приеме на работу будет качество образования, а те, кто по этой классификации отнесен к «и не учащимся, и не работающим», скорее надеются на рекомендации, но общий перевес требования опыта работы для всех типов образовательного поведения очевиден.

Старшекурсники предпочитают трудоустроиться таким образом, чтобы вначале иметь невысокую зарплату, но с перспективой ее роста (80%), нежели сразу получать хорошие доходы, но с неизвестными перспективами (20%).

Таблица 22

Представления о размере желаемой и реальной начальной заработной плате

Размер зарплаты, тыс. руб.	Число респондентов, %	
	Желаемая зарплата	Реальная зарплата
От 1 до 3	6,7	48,4
От 3 до 5	26,6	20,1
От 5 до 10	24,4	15,6
От 10 до 15	19,1	8,7
От 15 до 20	10,9	4,3
От 20 до 25	5,4	1,5
От 25 до 30	1,6	0,7
Свыше 30	5,3	0,7

Из данных табл. 22 видно, насколько сильно расходятся представления старшекурсников о минимально приемлемой зарплате и зарплате, которую, как они считают, будут реально получать. Почти половина респондентов понимает, что реально вряд ли будет вначале получать больше 3 тыс. руб., причем абсолютное большинство считает такую зарплату неприемлемой. В целом по массиву только 22% респондентов считают уровень дохода, который они рассчитывают получать

¹ В этой группе около трети надеются, что и на это раз обойдутся формальным дипломом и связями, но и среди них 57% признают значение опыта работы.

после окончания вуза (безотносительно к его размеру), достаточным. Обычно амбиции вдвое или втрое превышают реальность (соответственно у 37 и 16% респондентов).

Как следует из наших данных, максимальный уровень запросов продемонстрировали выходцы из богатых и хорошо обеспеченных семей: более половины сочли приемлемой начальную зарплату не ниже 10—11 тыс. руб. (т.е. не ниже 300 долл.) и еще около трети называли суммы до 16—17 тыс. руб. (500—560 долл.). Запросы остальных студентов оказались ниже (в среднем до 250 долл.). Представления о будущих заработках у студентов элитных вузов заметно отличаются от всех других, как по абсолютным значениям, так и по степени соответствия между желаемым и возможным. Например, начальная зарплата, представляющая приемлемой студентам элитных вузов, почти в два раза превышает запросы студентов остальных вузов, а начальная зарплата, на которую реально рассчитывают элитные студенты, превосходит начальную зарплату, на которую могут рассчитывать их коллеги из всего диапазона менее престижных вузов, в 2,5—4 раза.

Несмотря на очевидное расхождение между реальностью и мечтой, в целом лишь половина опрошенных выразила готовность пожертвовать привычной обстановкой ради более высоко оплачиваемой и перспективной работы. При этом наблюдается вполне естественная обратная зависимость между числом готовых к переезду в менее комфортный для жизни регион страны и материальным положением семьи (наименьший показатель — у «богатых»: 36,4% готовых к переезду, наибольший — у малообеспеченных: 61,6%). Обращает на себя внимание более слабая, по сравнению с другими, мобильность у тех, кто отнес свою семью к бедным (лишь 50%).

В меньшей степени готовы жертвовать привычным комфортом студенты элитных вузов. По мере снижения уровня престижности учебного заведения доля готовых к реализации горизонтальной мобильности ради достижения более высоких социально-экономических позиций возрастает, достигая максимума у студентов непрестижных вузов (63,2% готовых к переезду).

Можно предположить, что при трудоустройстве воспроизводятся механизмы, задействованные при поступлении в вуз. Данные табл. 23 показывают, что большинство тех, кто при поступлении рассчитывал только на возможности родителей, и при будущем трудоустройстве будут вести себя так же — их на работу кто-то устроит. Комбинировавшие при поступлении свои усилия и возможности родителей примерно поровну разделились на тех, кто рассчитывает на собственные силы, и

тех, кто ожидает помощи. Но и среди студентов, поступивших в вуз, как они утверждают, только благодаря своим знаниям, каждый четвертый ожидает помощи при трудоустройстве. Вместе с тем в этой группе самая большая доля тех, кто намерен рассчитывать на собственные силы и в будущем.

Таблица 23

Связь способов поступления в вуз и трудоустройства

Способы трудоустройства	Ресурсы, необходимые для поступления в вуз (число респондентов, %)		
	Знания	Знания + деньги и (или) связи родителей	Деньги и (или) связи родителей
Самостоятельно	51,0	44,1	25,0
С помощью родственников / друзей	24,5	40,1	60,0
Уже работают	24,5	15,8	15,0

Студенты, решившие проблему поступления, опираясь исключительно на родительские возможности, и в значительной степени рассчитывающие на помощь при трудоустройстве, предполагают занять и более перспективные с материальной точки зрения рабочие места. Среди них наиболее высока доля тех, кто надеется хорошо зарабатывать, получая 10 и более тыс. руб. в месяц сразу после окончания вуза, — 37%. На подобную заработную плату рассчитывают лишь около 20% студентов, вложивших в поступление собственные усилия.

Однако материальные притязания студентов, поступивших в вуз за счет родителей, существенно выше. В этой группе только каждый девятый удовлетворен размером ожидаемого заработка, тогда как среди респондентов, сдавших вступительные экзамены самостоятельно или на основе комбинирования собственных и родительских усилий, удовлетворенность предполагаемой зарплатой выражает почти 30%.

6. Представления студентов о механизмах вертикальной мобильности

Для того чтобы определить, существуют ли устойчивые типы социального поведения, характеризующиеся схожими применяемыми или предполагаемыми социальными практика-

ми, была осуществлена процедура кластеризации, в которой использовались следующие переменные, приведенные к единой размерности:

- стратегия поступления в вуз (СП);
- тип образовательного поведения (ОП);
- намерения работать в России или за рубежом (Р / З);
- стратегии трудоустройства (СТ);
- представления о приоритетах работодателя (ПР);
- представления о необходимости изменить существующие механизмы вертикальной мобильности (МВМ);
- социально-экономические ориентации (представление о роли государства в развитии экономики и социальных отношений) (Г и Э);
- общественно-политические ориентации (представление о роли государства в деятельности СМИ) (Г и СМИ).

Получены три кластера со средними значениями соответствующих переменных (см. табл. 24).

Таблица 24

Средние значения переменных

Кластеры	Средние значения (m)							
	СП	ОП	Р / З	СТ	ПР	МВМ	Г и Э	Г и СМИ
64,1%	2,34	2,05	2,96	2,32	1,64	2,66	2,07	1,87
6,3%	1,03	1,97	2,82	2,18	1,56	1,12	1,97	1,74
29,6%	2,01	1,98	1,06	2,32	1,61	2,42	2,14	1,82

Кластерный анализ, проведенный с тем, чтобы оценить устойчивость и судить о характере воспроизводства социальных практик входящего в жизнь поколения, привел к следующим выводам.

Большинство студентов демонстрирует конформистскую модель поведения. Имея в качестве ресурсов одновременно и знания, и возможности родителей, они готовы реализовывать такие социальные практики, которые, будучи востребованы сложившейся институциональной средой, эффективны «здесь и сейчас». Даже считая существующие механизмы вертикальной мобильности неправильными, они склонны думать, что ничего изменить нельзя. Тем не менее, если изменится сама «институциональная матрица», они найдут возможности скорректировать и свои модели поведения.

Вторая по численности группа имеет интенцию к воспроизводству неформальных социальных практик. Ее представителей устраивают условия, в которых им, как они уверены, предстоит строить свою трудовую карьеру, даже в случае, если эти условия не отвечают их представлениям об абстрактно должном. От первой группы их отличает то, что при изменениях институциональных условий, делающих возможными и эффективными модели поведения, основанные только на социальных связях, они окажутся проигравшими.

Третья группа объединяет «независимых» — опирающихся на собственные силы, знания и возможности. Именно они поддерживают индивидуалистски-либеральный вектор развития. Представителей этой группы можно рассматривать как силу, опираясь на которую, возможно изменить «институциональную матрицу» и соответственно перестроить механизмы социальной динамики. Но независимые находятся в абсолютном меньшинстве. Можно предположить, что при условии вхождения в противоречие с устоявшимися правилами взаимодействия с институциональной средой, они будут покидать родину, тем самым страна лишится импульса к позитивным переменам.

7. Заключение

Вопрос о доступности высшего образования представляет интерес с точки зрения реализации нынешней российской системой высшего образования тех фундаментальных функций, которые этот институт призван исполнять в современном обществе, а именно:

- социальной функции, связанной с влиянием института образования на процессы социальной мобильности и формирование социальной структуры. Эта функция состоит, во-первых, в упорядочении и легитимизации общественных отношений, упрочении социальной стабильности и социальной интеграции и, во-вторых, в повышении конкурентоспособности общества за счет создания условий для самореализации и возвышения наиболее способных индивидов;
- экономической функции, заключающейся в формировании структуры специалистов, обеспечивающей рост благосостояния общества.

В силу взаимосвязанности социальной и экономической функций и общности решаемых в их рамках задач результаты,

полученные в ходе исследования, посвященного в основном проблемам реализации социальной функции образования, позволяют оценить и то, как складывающаяся система высшего образования соотносится с задачей эффективного экономического развития страны.

Основным цивилизационным трендом новейшего времени стало стремление развитых обществ к выравниванию стартовых возможностей индивидов через создание механизмов доступа к каналам вертикальной мобильности, минимизирующих влияние наследуемых ресурсов (прежде всего денег). Концептуально проблема выравнивания стартовых возможностей серьезно разработана в западном обществоведении¹. Подходы, выработанные в рамках данного дискурса, в настоящее время находят отражение в тексте программных документов, например, во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры». В прикладном плане о наличии такой тенденции говорит и широкое распространение бесплатного (или символически платного) образования, характерное для европейских стран².

В настоящей статье была сделана попытка выяснить, в какой мере возможность получения качественного, открывающего хорошие социально-экономические перспективы высшего образования зависит от наличия у молодого человека иных ресурсов, помимо способности выдержать конкурсную процедуру. Основными результатами мы считаем следующие.

1. Данные проведенного исследования указывают на явную корреляцию между ресурсной обеспеченностью семьи, доступностью вуза и перспективами, которые сегодня открывает полученное там образование: чем большим количеством и объемом ресурсов обладает семья, тем выше шансы на получение детьми качественного, востребованного на современном рынке труда и дающего ясные материальные и социальные перспективы образования.

Исходя из задачи обеспечения равного доступа к высшему образованию должны быть продуманы механизмы адресной целевой поддержки семей с низким ресурсным потенциалом. Одним из таких механизмов может выступить механизм льготного кредитования с гибкой системой предоставления и погашения образовательных кредитов.

¹ См., например: Rawls J. A Theory of Justice. Oxford, 1971.

² Анализ реальной практики выравнивания стартовых условий см. в работе: Jones K. The Making of Social Policy in Britain 1830—1990. L., 1994; Ильинский И. Образовательная революция. М., 2002.

Введение такой системы кредитования невозможно без целевой государственной финансовой поддержки студентов, взявших образовательный кредит, и гарантий со стороны государства перед финансовыми институтами, осуществляющими кредитование. Необходимо также, чтобы были предусмотрены льготные условия возвращения кредита и списание части долга для хорошо успевающих студентов.

2. Полученные данные, касающиеся массовых представлений о меритократичности нынешней системы высшего образования, а также предпочтений относительно системы отбора в вузы выходцев из разных социально-доходных групп, указывают на то, что уровень подготовки — далеко не единственный и даже не главный ресурс, открывающий двери элитных и действительно престижных вузов. Доступ к качественному и перспективному, с точки зрения социального продвижения, образованию в значительной степени определяется не только способностями, проявленными молодыми людьми в конкурентной борьбе, но еще и накопленными родительским поколением ресурсами в виде неформальных связей и денег.

3. Исследование выявило основные стратегии поступления в вузы, основанные на:

- уровне подготовки абитуриентов (7% респондентов);
- уровне подготовки, подкрепленном неформальными связями или платежами родителей (64%);
- только на неформальных связях или платежах родителей (29,6%).

Установлено также, что неформальные практики поступления имеют тенденцию к воспроизводству при трудоустройстве и продвижении по карьерной лестнице.

Масштабы реализации неформальных практик поступления в вузы требуют внедрения новых моделей, в качестве лучшей из которых на управленческом уровне сегодня рассматривается система единого государственного экзамена, проходящая в настоящее время стадию эксперимента. Однако представляется необходимым дальнейшее тестирование модели ЕГЭ с точки зрения обеспечения объективной оценки знаний выпускников школ.

4. Как показало исследование, большинство респондентов считают, что в современных условиях высшее образование необходимо для того, чтобы добиться приемлемого уровня жизни и общественного статуса, т.е. синдром всеобщего высшего образования вряд ли можно преодолеть в ближайшей перспективе. Вместе с тем только 13% респондентов с уверенностью утверждают, что будут работать по приобретаемой в вузе

специальности. Лишь достаточно узкий сегмент рынка труда востребует специалистов, прошедших углубленную специализированную подготовку в высшей школе. Высшее образование должно быть реформировано с тем, чтобы, с одной стороны, соответствовать современному рынку труда, а с другой — поддерживать необходимый, с точки зрения длительных национальных интересов, уровень подготовки высокопрофессиональных специалистов.

Изменение степени доступности высшего образования в российских условиях: превращение части высшего образования из профессионального в общее

1. Введение

В последнее десятилетие в России наблюдались две противоречивые тенденции. С одной стороны, численность студентов, принимаемых в вузы, неуклонно росла. С другой стороны, среди тех, кто их заканчивает, было все больше людей, которые не находили работу, соответствующую полученной ими квалификации. Таким образом, доступность высшего образования выросла, в то время как доступность работы, ради которой, казалось бы, люди учатся, — снизилась.

В исследовании нами проверялась гипотеза о качественных изменениях в социальных и экономических функциях, выполняемых различными вузами и социально-экономическими институтами, которые увязывают спрос и предложение на работников, подготавливаемых высшей школой. Мы предположили, что существуют и вузы, и студенты, которые относятся к обучению в вузе как к общей¹, а не к специальной (профессиональной) подготовке. Следовательно, высшее образование как общественный институт не однородно, а состоит из нескольких частей, которые выполняют разные функции в общественном воспроизводстве и к которым нельзя применять одинаковые мерки.

Научные результаты, излагаемые в статье, основываются в основном на данных социологических обследований, проведенных в 2003 г. в рамках проекта «Дифференциация высшего образования как общественного института и изменение факторов доступности высшего образования для различных социальных групп»². Также данная статья обобщает результаты со-

¹ Под общей подготовкой понимается такое образование, которое признается полезным независимо от того, кем будет работать обучаемый и даже будет ли он работать вообще.

² Кроме авторов статьи исследовательский коллектив проекта включал также А.З. Андрейко, Е.В. Богданову, Н.А. Заиченко и Л.В. Прохорову, в тесном сотрудничестве с которыми и получены излагаемые результаты. Авторы также выражают признательность полевой бригаде, без работы которой написание данной статьи было бы невозможным.

циологического обследования, проведенного в 2001 г. в Санкт-Петербурге исследовательской фирмой «Крона Корсинто»¹ (выборка которого составила 12 866 человек).

В июне — июле 2003 г. нами было проведено 1270 интервью по репрезентативной выборке (по полу, возрасту, месту жительства), отражающей характеристики взрослого населения Санкт-Петербурга. Кроме того, в феврале — октябре 2003 г. было проведено 28 экспертных интервью со специалистами в области образования. В августе 2003 г. были получены данные 25 глубинных интервью с родителями старшеклассников и недавних выпускников средней школы.

В апреле — июне и сентябре — октябре 2003 г. в Санкт-Петербурге и Республике Карелия были проведены анкетные опросы:

- 152 школьников, в том числе в Карелии — 92 человека;
- 222 студентов колледжей, техникумов, ПТУ, в том числе в Карелии — 125 человек;
- 189 студентов государственных высших учебных заведений, в том числе в Карелии — 101 человек;
- 130 студентов негосударственных высших учебных заведений, в том числе в Карелии — 34 человека;
- 61 абитуриентов вузов, в том числе в Карелии — 34 человека.

2. Высшее образование и вертикальная мобильность

Основным предметом настоящего исследования является уточнение применительно к современным российским реалиям содержания понятия «неравная доступность высшего образования». Ранее «неравная доступность» оправданно понималась только как сильная дифференциация разных социальных групп по возможности поступления в вуз. При этом получение высшего образования оказывалось не только необходимым, но во многом и достаточным условием вертикальной социальной мобильности. Однако разрушение связи между поступлением в вуз и последующей вертикальной мобильностью делает прежние понимание «неравной доступности» неадекватным реалиям нынешней общественной ситуации.

¹ Данные были предоставлены нам для вторичной обработки и являются результатами представительных (по полу, возрасту, району проживания) опросов горожан по методике омнибусного типа, включавшей общественно-политическую, социально-экономическую и образовательную тематику.

В прежнем понимании доступность высшего образования существенно повысилась. Показатель численности студентов российских вузов по отношению к общей численности населения превышает аналогичные показатели других развитых стран. И это не просто эффект демографической волны¹. Обучение в вузе из удела меньшинства стало преобладающим вариантом начала карьеры молодого поколения. Достаточно грубая оценка, проведенная путем сравнения численности студентов вузов (5,95 млн. человек) с численностью любой пятилетней когорты в интервале 15—30 лет (в среднем 11,6 млн. человек²), позволяет утверждать, что высшее образование (в его нынешних формах) в среднем по России получает не менее половины молодежи.

Естественно, что в больших городах обучение в вузе уже стало доминирующей нормой. Среди постоянного населения Санкт-Петербурга подавляющее большинство (около 80%) молодых людей в возрасте 18—19 лет учится, при этом до четверти учащихся (20% этой возрастной группы) совмещают работу с учебой³. Только 12—15% молодых людей работают, не продолжая обучения. Среди мест учебы преобладают вузы (55% это возрастной группы или 70% всех учащихся)⁴.

Молодых людей, реализующих свое стремление к высшему профессиональному образованию фактически больше, так как и другие формы профессионального образования начинают рассматриваться в значительной мере как варианты путей к высшему образованию⁵. Так, почти половина (45%) учебных заведений начального и среднего профессионального образования Санкт-Петербурга для привлечения поступающих указывают в своих рекламных материалах⁶ на наличие особых связей с вуза-

¹ Хотя численность возрастной когорты 15—19 лет больше, чем когорты 25—29 лет, на 20% и когорты 30—34 года на 30% [Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. Разд. 4. Население по возрасту и полу. Госкомстат России: www.gks.ru.

² На начало 2002/03 учебного года [Российский статистический ежегодник — 2003. М., 2003. С. 229].

³ Ряд студентов дневных отделений работают столь много, что различия между вечерней и дневной формой обучения практически стираются.

⁴ Источник — представительный опрос, проведенный 2003 г. в рамках описываемого исследования.

⁵ Как будет показано далее, уже имеются такие учебные заведения, которые по своему статусу должны готовить специалистов среднего звена, но реально их работа сводится к подготовке своих выпускников к поступлению в вуз.

⁶ Колледжи, техникумы, училища, профессиональные лицеи Санкт-Петербурга — 2003/2004. Справочник для поступающих в ссуз. СПб., 2002.

ми, в которых их выпускники могут получить высшее образование по ускоренным формам обучения, сразу со второго курса или по программам непрерывного обучения, с началом параллельного обучения до завершения учебы в лицее или техникуме.

Столь стремительное расширение круга молодых людей, реально получающих доступ к высшему образованию, сопровождается общепризнанным нарастанием доли выпускников вузов, которые не могут найти адекватную квалификации работу, т.е. получить социальный статус, ради обретения которого они предпринимали усилия при выборе этого варианта профессионализации.

Наличие такой ситуации можно проиллюстрировать данными по Санкт-Петербургу¹. Работающим респондентам задавался вопрос о том, какая учебная и практическая (по сроку накопления опыта) подготовка необходима, чтобы обычный человек мог нормально выполнять их нынешнюю работу (см. табл. 1). Очевидно, что полученные таким образом самооценки могут отклоняться от объективных требований трудовых функций как в сторону завышения², так и в сторону занижения³. Поэтому приводимые ниже данные надо интерпретировать как социально нормированные оценки. Однако они для нас важнее, чем объективные оценки, так как и самооценки людей, и их действия в основном определяются социальными нормами.

Как видим, большинство рабочих мест российского мегаполиса в 2001 г. не воспринималось работниками как места, требующие высшего образования, а людей, получивших образование в вузе, было существенно больше, чем соответствующих рабочих мест⁴. Разрыв этот был особенно значителен среди

¹ Причем необходимо учитывать, что в этом мегаполисе значительно более высока доля мест для высококвалифицированных работников, чем в среднем по России.

² Например, человеку с высшим образованием неприятно признавать, что выполняемая им работа примитивнее, чем та, которая должна была бы быть у работника его уровнем образования.

³ К примеру, при ощущении своей неадекватности требованиям рынка труда человек может психологически защищаться заявлением: «Ничего трудного, я обычный человек и нормально выполняю работу, не хуже, чем эти молодые, с образованием».

⁴ Такая картина характерна для ситуации, получившей название «образовательной экспансии», при которой образовательные учреждения готовят специалистов в избыточном по отношению к потребностям рынка труда количестве. См. например: Brauns H., Müller W., Steinmann S. Educational Expansion and Returns to Education. A Comparative Study of Germany, France, the UK, and Hungary // Mannheim Center for European Social Studies. Working Paper No. 28. 1997.

20-летних (20—29 лет)¹. Замер соответствия номинального полученного образования и самооценки требований реального рабочего места к учебной подготовке работника, проведенный в ходе обследования 2003 г., дал похожий результат (см. табл. 2).

Таблица 1

Распределение работающих жителей Санкт-Петербурга разных возрастных групп по оценке* необходимого для выполняемой ими работы объема (типа) подготовки, 2001 г., %

	Возрастная группа			В среднем по всем работающим
	20-летние	30-летние	40-летние	
Для работы нужно иметь:				
высшее образование	27	39	42	37
практический опыт до 1 месяца	5	2	3	3
практический опыт до 7 дней	12	5	5	7
Имеют высшее образование ² , включая незаконченное ²	51	54	56	54
Число опрошенных, человек	1265	2014	2230	5509

* Ответы респондентов фиксировались на порядковой шкале из 7 пунктов, характеризующих объем необходимой учебной подготовки (обучение до 1 недели, обучение до 1 месяца, обучение до 1 года, обучение в ПТУ, обучение в техникуме, высшее образование, высшее образование и аспирантура), и 4 пунктов, характеризующих продолжительность необходимой практической работы (до 7 дней, до 1 месяца, до 1 года, свыше 1 года). В таблице приведены крайние пункты шкалы.

Источник: данные исследовательской фирмы «Крона Корсинто», 2001 г.

Даже по средним величинам заработной платы видно, что получение высшего образования не дает молодым людям преимущества в зарплате (см. табл. 3).

¹ Среди них значительно больше людей, оценивших свою работу как вообще не требующую специального обучения, выполняемую после простого показа трудовых действий и небольшой практики их повторения — менее 7 дней, т.е. как практически неквалифицированную работу.

² Доля людей с высшим образованием, возможно, завышена, что обусловлено отсутствием надежной статистики по этому показателю и отказом от квотирования выборки по образованию в данном обследовании. Тем не менее, по нашим оценкам, размер этого завышения составляет не более 3—4%.

Таблица 2

Распределение работающих жителей Санкт-Петербурга с разным уровнем образования по оценке необходимого для выполняемой ими работы образования, 2003 г.*, %

Имеющееся образование	Образование, необходимое для работы, по самооценке опрошенных					Опрошенных, человек
	Достаточно начального	Среднее общее	Начальное профессиональное	Среднее специальное	Высшее	
Неполное среднее	79	11	11	0	0	25
Среднее общее	49	29	11	10	1	89
Среднее специальное	27	17	21	31	4	251
Высшее	10	5	8	17	61	489
Всего	21	11	12	20	36	854

* Здесь и далее в таблицах представлены данные обследования 2003 г.

Таблица 3

Средний месячный заработок жителей Санкт-Петербурга разного возраста в зависимости от полученного образования, руб.

Возраст	Полученное образование				Опрошенных, человек
	Среднее (в том числе ПТУ)	Среднее специальное	Высшее	В среднем	
Мужчины					
20—29 лет	7527	10376	10750	10237	132
30—39 лет	9884	11925	15383	13272	148
40—49 лет	8815	8883	14133	11100	162
В среднем	8832	10277	13492	11570	442
Женщины					
20—29 лет	9250	4540	4864	5384	85
30—39 лет	3364	4218	5316	4659	114
40—49 лет	3887	4305	6972	5550	216
В среднем	5282	4320	6046	5271	415

Как для мужчин, так и для женщин в первые годы после завершения учебы отличия средних заработков при высшем и среднем специальном образовании статистически незначимы. Примечательно, что молодые женщины, получившие рабочие специальности в настоящее время, имеют двукратно больший заработок.

Таблица 4

Средний месячный заработок жителей Санкт-Петербурга разного возраста в зависимости от уровня образования, реально необходимого по работе, руб.

Возраст	Необходимое образование				В среднем	Опрошенных, человек
	Ниже среднего	Среднее (в том числе ПТУ)	Среднее специальное	Высшее		
Мужчины						
20—29 лет	7750	9455	9558	11882	9879	52
30—39 лет	12909	11269	12000	13352	12554	57
40—49 лет	9558	9915	10253	13129	10972	74
В среднем	9979	10200	10487	12878	11154	183
Женщины						
20—29 лет	4083	6887	Мало данных	4074	5089	40
30—39 лет	4429	4462	5930	4768	4880	47
40—49 лет	3179	4765	4733	7512	5490	112
В среднем	3596	5312	4970	6129	5265	199

При этом для молодых мужчин попадание на рабочие места, где реально необходимо высшее образование, чаще дает значимое преимущество в среднем заработке, тогда как для женщин преимущество в заработке все равно дает работа по рабочей профессии.

Особенности ситуации с оплатой людей, закончивших вузы, лучше, конечно, выявляют не средние величины, а распределения. Но их применение при выборочных исследованиях затруднено требованиями к объему рассматриваемых подгрупп, необходимому для устойчивости получаемых распределений.

Распределение работающих жителей Санкт-Петербурга разного возраста по величине месячного заработка в зависимости от полученного образования

Возраст	Полученное образование	Размер заработка, %					Опрошено, человек
		До 3 тыс. руб.	3—6 тыс. руб.	6—10 тыс. руб.	10—15 тыс. руб.	Более 15 тыс. руб.	
20—29 лет	Среднее спец.	20	23	28	14	15	71
	Высшее	14	32	22	17	15	113
30—39 лет	Среднее спец.	9	34	31	11	15	98
	Высшее	14	21	24	14	27	129
40—49 лет	Среднее спец.	15	40	28	10	7	156
	Высшее	14	23	28	18	17	175
В среднем		14	29	27	14	16	742

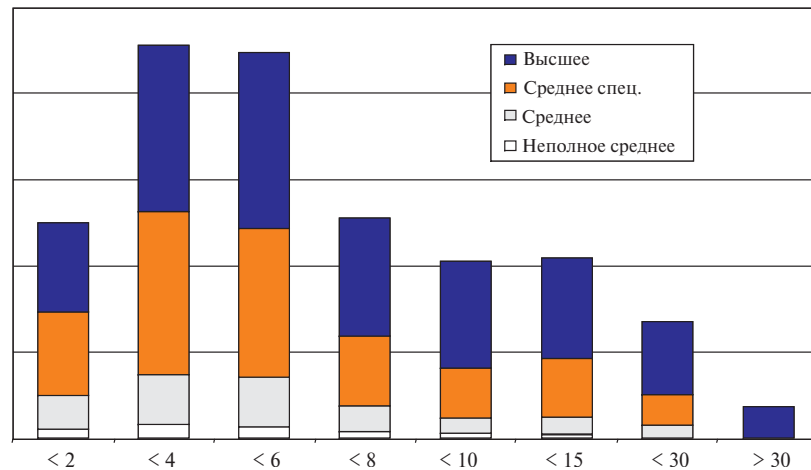
Эти распределения складываются под влиянием нескольких факторов. Их интерпретация может быть различной и требует привлечения дополнительной информации. Ясно лишь, что большинство работников с вузовским дипломом имеют заработок такой же, как работники, не получившие высшего образования (см. рис. 1).

Значительно больший средний размер заработков работников старше 30 лет с высшим образованием (см. табл. 3) и кратное превышение доли ответов «заработок — более 15 тыс. руб.» в этих группах (см. табл. 5) определяются тем, что в этой группе есть небольшая (до 20% всей группы) подгруппа людей, имеющих значительно большие заработки (от 1 до 5 тыс. долл. в месяц), причем в данной подгруппе преобладают люди с высшим образованием (см. крайний правый столбец рис. 1).

3. Общая и специальная подготовка

Наличие диплома о высшем образовании лишь в незначительной степени является условием получения более высоких заработков.

Распределение людей с разными заработками по полученному образованию (сумма площади всех столбцов = 100% работающих), тыс. руб.



Одно из распространенных объяснений такого явления заключается в том, что современное высшее образование разделилось на:

- «элитное» высшее образование, дающее доступ к «настоящей квалификации», практически всегда позволяющее устроиться на работу по полученной специальности;
- «массовое» (второсортное) высшее образование, которое, как правило, характеризуется плохой профильной трудоустроиваемостью выпускников.

Соответственно доступность высшего образования предлагается понимать как неравную доступность к «элитному» высшему образованию, точнее — к тем статусам в социальной иерархии, которые такое образование позволяет занять.

Из такого объяснения можно сделать следующие выводы. Либо необходимо выравнивать качество обучения во всех вузах, подтягивая более слабые вузы до уровня элитных. Либо необходимо признать, что в высшей школе усиливается дифференциация, и восстановления единого статуса учреждений высшей школы как предоставляющих высшее профессиональное образование уже не будет. По нашему мнению, более обоснованной является вторая точка зрения. Причем происходящую дифференциацию высшего образования мы предлагаем интерпретировать как общественное оформление разделения

двух его функций — участия в общей и специальной подготовке.

Общая подготовка, с нашей точки зрения, предполагает наличие знаний и навыков, которые в данный период жизни данного общества признаются нужными всем индивидам, независимо от того, каким трудом они будут заниматься и будут ли трудиться вообще. Специальная подготовка — знания и навыки, которые в данный период жизни общества признаются нужными индивидам только во взаимосвязи с их будущей или уже осуществляемой трудовой деятельностью.

Соответственно все образование можно условно разделить на общее образование и специальное образование. Способности, формируемые общим образованием, оказываются общим фундаментом для всех дополнений, «надстроек» (квалификаций), формируемых специальным образованием. При этом то, что элементы общей подготовки оказываются нужными в тех или иных специальностях в разной мере, не превращает их в элементы специальной подготовки (в квалификацию)¹.

Отнесение конкретных знаний и навыков к общей подготовке или к специальной подготовке в разные времена, у людей различной национальности, на разных территориях нашей страны различно. Соответственно граница между ними варьируется. При этом значительно затрудняется восприятие их реального общественного статуса из-за традиционного восприятия содержания учебной деятельности не по существу, а по учебному заведению, где она проходит.

Если в общеобразовательной школе вводится специализация, соответствующая профилю вуза, упрощенным поступлением в который школа привлекает учеников, то, на наш взгляд, налицо элементы специальной подготовки, хотя школа продолжает называться общеобразовательной. В то же время в ряде вузов из-за недостаточно хорошей общей подготовки студентов, полученной ими в школе, на первых двух курсах проводится общая подготовка (по одинаковой программе независимо от специальности).

¹ Например, в исследованиях, посвященных развитию содержания образования в современной общеобразовательной школе, используются понятия «компетентности» и «функциональной грамотности» в качестве интегративных характеристик «знаний и умений, необходимых для полноценного и эффективного участия человека в экономической, гражданской, социальной и культурной жизни общества» [см.: Социальный портрет выпускника петербургской школы // Вестник ОИРШ. 2003. № 22(2). Сентябрь. С. 2, 23].

4. Общая подготовка в вузе

В рамках данного исследования нами были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Обучение в обычном вузе для значительной части абитуриентов и студентов является общей подготовкой. Они получают высшее образование не ради специальности, а ради общего развития.

2. В представлениях большей части населения значительно чаще позитивно оценивается общеразвивающая функция высшего образования, а не его профессионализирующая функция.

В нашей стране спрос на обучение в вузе без четкой привязки к работе по профилю подготовки и даже вообще к трудоустройству — явление далеко не новое. Еще в 1970-х гг. было показано, что 22% людей с инженерным образованием в СССР работают на должностях, не требующих высшего образования¹. Несмотря на плановое распределение молодых специалистов каждый десятый из них попадал на должность, предполагающую более низкий уровень квалификации². В те времена это трактовалось как недостаточная организация работы по согласованию потребности в работниках и их выпуска из вузов. Хотя и тогда, и позднее³ отмечалось, что мотивация обучения в вузе у части студентов не профессионализационная, а социально-адаптационная (перебраться в город, найти мужа в среде более высокого статуса и т.п.). Наконец, в 1988—1994 гг. было зафиксировано сокращение доли студентов с установкой на получение высшего профессионального образования с 58 до 24%⁴. Однако в этих и других исследованиях указанные явления рассматривались, прежде всего, как отклонения от нормального общественного развития. Нам же представляется, что в них зарождались новые общественные нормы послешкольной общей подготовки.

В ходе экспертных интервью в начальной стадии исследования были получены формулировки наиболее распространенных вариантов целевых установок обучения в вузах, которые были сведены в четыре основных, представляющих собой от-

¹ См.: Комаров В.Е. Экономические проблемы подготовки и использования кадров специалистов. М., 1972. С. 172.

² См.: Костанян С.Л. Предмет и метод экономики образования. М., 1976. С. 105.

³ См., например: Филиппов Ф.Р. Социология образования. М.: Наука, 1980.

⁴ Цит. по: Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. 2-е изд. М.: Институт социологии РАН, 1998. С. 275. [Гл. 13. Социология образования].

веты на вопрос «Обучение в вузе должно Вам дать...» или «В вузе надо получить...»:

профессию на многие годы;

развитие различных способностей, чтобы лучше приспособиться в быстроменяющейся жизни, независимо от того, кем придется работать;

повышение общеобразовательного уровня, чтобы лучше разобраться в том, какая профессия больше подходит для будущей постоянной работы;

пожить нормальной молодой жизнью, отложить «окончательный» выбор жизненного пути с его проблемами.

Анкетирование групп учащихся¹ в 24 учебных заведениях разных типов (школах, ссузах, вузах) показало, что высшее образование воспринимается учащимися как способ выживания в быстроменяющейся среде. Высшее образование ради профессии хотели бы получить только студенты ссузов (см. табл. 6).

Таблица 6

Распределение учащихся по вариантам целевой установки на обучение в вузе, %*

Учебное заведение, профиль подготовки, регион	В вузе надо		
	получить профессию на долгие годы	развить способности, повысить общеобразовательный уровень для лучшей адаптации к быстроменяющимся условиям	пожить нормальной молодой жизнью
ПТУ, Санкт-Петербург	64	45	9
Педагогический колледж (целевая подготовка), Петрозаводск	56	37	7
Педагогический колледж (лицейский класс), Петрозаводск	36	51	13
Общеобразовательный лицей (художественный класс), Петрозаводск	53	33	13

¹ Численность групп составляла от 10 до 24 человек из одного класса, учебной группы, лекционного потока.

Учебное заведение, профиль подготовки, регион	В вузе надо		
	получить профессию на долгие годы	развить способности, повысить общеобразовательный уровень для лучшей адаптации к быстроменяющимся условиям	пожить нормальной молодой жизнью
Общеобразовательный лицей (физический класс), Петрозаводск	7	86	7
11-й класс общеобразовательной школы с музыкальным уклоном, Санкт-Петербург	45	45	30
11-й класс общеобразовательной школы, Петрозаводск	40	73	13
11-й класс общеобразовательной школы, Санкт-Петербург	27	76	0
10—11-й класс общеобразовательной школы, пос. Коткозеро, Карелия	25	60	15
Абитуриенты Петрозаводского педагогического государственного университета	30	67	4
Студенты Петрозаводского педагогического университета	29—37	50—71	12—13
Студенты Университета авиакосмического приборостроения, Санкт-Петербург	54	92	15
Студенты младших курсов негосударственного Невского института языка и культуры, Санкт-Петербург	66	88	3
Студенты старших курсов негосударственного Невского института языка и культуры, Санкт-Петербург	55	92	18
Студенты младших курсов Института гидрометеорологии, Санкт-Петербург	35	100	15

Учебное заведение, профиль подготовки, регион	В вузе надо		
	получить профессию на долгие годы	развить способности, повысить общеобразовательный уровень для лучшей адаптации к быстроменяющимся условиям	пожить нормальной молодой жизнью
Магистры Российского государственного педагогического университета им. Герцена	32	86	9
Студенты Петрозаводского филиала негосударственного Современного гуманитарного университета	30	52	18
Студенты Петрозаводского государственного университета, принятые на общих основаниях	18	67	15
Студенты Петрозаводского государственного университета (целевики)	33	50	17

* Сумма долей ответов больше 100%, так как некоторые респонденты выбрали два варианта ответа.

Отношение студентов к высшему образованию как к адаптационному ресурсу логично подкрепляется ответами на вопрос о возможности продолжения учебы. Намерение получить второе высшее образование высказывают не менее трети, а порою — более половины студентов отдельных вузов. «Второе высшее» из редкого исключения постепенно превращается, таким образом, в норму.

Наблюдается преобладание положительных оценок роли высшего образования с позиции его общеразвивающей функции над оценками профессионализирующей функции.

По данным проведенного нами представительного опроса жителей Санкт-Петербурга, 59% респондентов считает недостаточными те профессиональные знания и навыки, которые дает обучение в вузе. При ответе же на открытый вопрос: «Какие качества и возможности помимо профессиональных знаний и навыков дает высшее образование?», более 60% респондентов назвали различные положительные качества, способствующие успеху в жизни. Это прежде всего:

- **лично-интеллектуальные качества.** Например, высшее образование «развивает ум, творческие наклонности», «умение работать с информацией, кругозор, умение разбираться в чем-либо (например, в документах)», «формулировать свою цель и добиваться ее» и т.п.;
- **навыки вторичной социализации:** «умение общаться, самостоятельность в незнакомых условиях», «умение адаптироваться и принимать решения», «интеллигентность, способность к обучению», «дисциплинирует знакомства», «коллективизм, который потом долго сохраняется».

Таким образом, те, кто негативно оценил профессионализирующую функцию современного высшего образования, часто позитивно характеризовали его общеразвивающую функцию.

В массовом сознании, независимо от оценки сегодняшнего состояния высшего образования как профессионализирующего, присутствует отношение к нему как к социальному институту общей адаптации и развития, без привязки к трудовой деятельности, т.е. как к общему образованию. Отсюда разнообразие высказываний о том, что дает высшее образование без упоминания профессии: *«образование всегда необходимо: помимо того, чтобы встать на ноги, оно позволяет поднять свой социальный статус»; «у людей с высшим образованием образ мышления другой, круг общения другой»; «высшее образование — хороший ориентир в государственном положении и коммерции»; «кругозор расширяется, социальную ориентацию дает»; «диплом дает возможность выхода на рынок услуг, позволяет быть конкурентоспособной, востребованной»; «наличие высшего образования дает возможность устроиться на любую оплачиваемую работу»; «высшее образование позволяет выжить даже в России в период кризиса»; «высшее образование — уверенность в жизни, устойчивое социальное положение»; «наличие высшего образования дает возможность получить быстро второе высшее образование, для того чтобы устроиться на престижную работу».* Такая точка зрения присуща всем возрастным группам: и тем, для кого суждение о роли высшего образования — скорее прогноз, нежели жизненный опыт, и тем, кто оценивает свой реальный опыт, и тем, чья трудовая карьера уже завершена, но у кого в семье есть молодые люди, получающие или получившие высшее образование.

Конечно, среди людей, получивших высшее образование 5 и более лет назад, ответы, акцентирующие позитивную роль высшего образования как фактора успешности, связанной с профессиональной деятельностью, доминируют и составляют

примерно 60%¹ всех ответов. Доля негативных оценок результатов получения высшего образования, как правило, связанных с их нереализованностью в профессиональной деятельности, составляет в этой группе 15%. Отношение к обучению в вузе как к общей подготовке выражалось в ответах примерно 22% респондентов.

В части учебных заведений, которые по своей институциональной форме действуют как профессионализирующие, осуществляющие специальную подготовку, на самом деле реализуется общая подготовка. Спрос на предварительно-ознакомительное высшее образование налицо. В то же время в имеющихся институциональных формах работа учебных заведений по его удовлетворению воспринимается как неэффективная работа, подготовка ненужных специалистов и т.п.

С учетом рассмотренной дифференциации высшего образования можно сделать вывод, что сегодня вопросы доступности высшего образования необходимо рассматривать отдельно по отношению к общему высшему и специальному высшему образованию. К сожалению, такая задача выходит за рамки данного исследования.

Отнесение способностей к горизонтальной мобильности (к перемене видов деятельности) к качествам, полученным в результате общей подготовки, может оспариваться. Формирование предпосылок к горизонтальной мобильности можно считать частью подготовки специалистов широкого профиля².

Однако горизонтальная мобильность во многих случаях предполагает не только приобретение иных квалификационных качеств, но и смену социально-культурных, социально-психологических норм и установок. В случае перемены вида деятельности способность к таким изменениям оказывается необходимой всем членам семьи, а не только тем, кто должен включиться в новую профессиональную деятельность. С учетом этого обоснованным представляется суждение о том, что общественный фон нынешних оценок высшего образования во многом определен явным выражением в последнее десятилетие повышенной адаптивностью людей с высшим обра-

¹ Заметим, что доля таких ответов практически совпадает с долей людей, получивших высшее образование и считающих, что оно необходимо им в выполняемой ими работе (см. табл. 2).

² Для того, чтобы корректно ответить на данный вопрос, необходимо располагать данными о распространенности и успешности межпрофессиональных переходов при разной степени совпадения содержания специальной подготовки в прежней и новой профессии.

зованием к общественным изменениям, затронувшим не только возможности реализации квалификации, но и многие другие стороны жизни большинства граждан (см. табл. 7).

Таблица 7

Уровень адаптированности жителей Санкт-Петербурга разного возраста, с разным уровнем образования к переменам, произошедшим в стране, %

Возраст	Полученное образование	К переменам, произошедшим в стране в течение последних 10 лет, Ваша семья (Вы) уже...			Опрошенных, человек
		приспособились?	еще приспосабливаетесь?	никогда не приспособитесь?	
40—49 лет	Неполное среднее	42	19	36	36
	Среднее	45	38	14	288
	Среднее специальное	51	38	9	844
	Высшее	62	29	7	1418
	В среднем	56	33	9	2586
50—59 лет	Неполное среднее	23	37	40	30
	Среднее	41	36	21	194
	Среднее специальное	38	44	16	663
	Высшее	49	35	13	889
	В среднем	44	39	16	1776

5. Факторы, влияющие на доступность высшего образования, в оценках экспертов и респондентов

Для большинства респондентов проблема доступности высшего образования тождественна проблеме поступления в вуз. Социально детерминированное неравенство в возможностях трудоустройства по специальности на уровне студентов отрицается в подавляющем большинстве случаев (если не считать преимуществ более состоятельных людей, которые имеют средства для дачи взяток при приеме на работу).

Эксперты фиксируют внимание на негативном влиянии параллельной работы на успешность учебы у студентов, вынужденных подрабатывать.

В тех учебных заведениях, которые были обследованы, не выявилось заметных связей восприятия неравенства как дифференциации по возможностям трудоустройства с принадлежностью учащихся к разным социальным группам. Трудоустройство выпускников вузов как новый фокус проявления социального неравенства граждан по отношению к высшему образованию пока еще не находит своего выражения, существует в массовом сознании в слабо вербализуемой форме.

Поэтому в нашем исследовании доступность высшего образования рассмотрена преимущественно в части доступности поступления в вуз. Применительно к учебным заведениям, попавшим в поле нашего обследования это означает, на наш взгляд, рассмотрение доступности к общему высшему образованию.

Экономический фактор (как считают 80% респондентов и большинство экспертов) не имеет выраженного влияния на выбор варианта получения послешкольного образования.

Заведующий кафедрой химических технологий материалов и изделий электронной техники Санкт-Петербургского государственного технологического института: *«Я думаю, что материальное положение не сильно сказывается на поступлении в вуз, потому что сейчас очень многие на контрактной основе поступают и находят деньги. Больше это сказывается во время обучения, потому, что стипендия маленькая и студенты вынуждены работать. Это, безусловно, мешает учебе».*

Доцент кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. Герцена: *«Мне кажется, что родители, которые так говорят [нет денег, чтобы учить], у них находятся деньги на разные другие какие-то там покупки, отдых или еще что-то, а образование в этих семьях не стоит на первом месте. Потому что я встречала семьи действительно с очень скромным достатком, но которые вкладывали основную часть своего бюджета в образование... Мне кажется, все вот больше в голове, чем... в кошельке».*

Данные табл. 8 также не обнаруживают прямой связи между доходами семьи и возможностью продолжить обучение в вузе.

Таблица 8

Распределение ответов молодых (18—19 лет) жителей Санкт-Петербурга на вопрос о среднедушевом доходе в семье в зависимости от статуса «учащийся/работающий», 2001 г., (N = 436 чел.)¹, %

Душевой месячный доход в семье	Учащиеся	Работающие	В пересчете на тех, кто знает о доходах семьи	
			Учащиеся	Работающие
Менее 75% от величины прожиточного минимума ²	5	9	8	11
75—125% прожиточного минимума	26	25	40	30
125—200% прожиточного минимума	23	24	35	29
Более 200% прожиточного минимума	11	25	17	30
Не знают, затрудняются сказать	33	12	—	—
Отказ от ответа	2	4	—	—

Источник: данные исследовательской фирмы «Крона Корсинто», 2001 г.

Такая же тенденция выявляется не только по отношению к дилемме молодого человека «учиться или работать», но и к выбору варианта профессионального образования — в вузе, ПТУ или ссузе.

¹ Нужно учесть, что среднее число членов семьи в обеих группах опрошенных (и учащихся, и работающих) практически одинаково и составляет 3,4 человека, в том числе в среднем 0,55 составляют дети до 18 лет и пенсионеры. Поэтому типичным является случай, когда респондент — это третий взрослый в семье: либо учащийся (85%), либо работающий (15%). В этой типичной ситуации работающий третий член семьи существенно увеличивает доход семьи, если заработки двух первых работающих членов семьи достаточно близки. Исключением, конечно, является самая бедная часть семей. Характерная деталь: учащиеся младшие члены семьи почти в три раза чаще не знают о том, каковы доходы семьи, что указывает на тенденцию большей инфантилизации молодежи в семьях, выбравших «учебную» линию социализации.

² Прожиточный минимум в период обследования в Санкт-Петербурге составлял около 1500 руб.

Таблица 9

Распределение ответов учащихся с разными намерениями дальнейшей учебы по самооценке уровня доходов семьи, %

Самооценка дохода в семье	10—11-й классы сельской школы в Карелии, N = 39		11-е классы школ в Петрозаводске, N = 54		Выпускные группы ПТУ в Петербурге, N = 97		11-е классы школ в Петербурге, N = 60	
	Поступить не в вуз	Поступить в вуз	Поступить не в вуз	Поступить в вуз	Поступить не в вуз	Поступить в вуз	Поступить не в вуз	Поступить в вуз
Ниже среднего	25	33	0	12	13	29	14	0
Средний	60	60	63	52	47	47	43	57
Выше среднего	15	7	38	36	40	24	43	43

При всей огрубленности распределений, обусловленной малым размером выборок, тенденция однозначная: нет связи между переживанием своей ситуации как социально ущемленной («я из бедной семьи») и выбором ускоренного, более простого (и в среднем более дешевого) варианта обучения после школы¹.

Оценки учащимися и их родителями факторов, которые препятствуют или могут воспрепятствовать поступлению в вуз, во всех обследованных типах учебных заведений показывают доминирование в массовом сознании личностно-субъективных факторов — стремления к получению высшего образования и готовности к интенсивной учебе.

Нехватка денег чаще упоминается при характеристике причин отказа от получения высшего образования или неуспеха в поступлении других людей, чем в описании собственной ситуации. Как известно, экспертная позиция позволяет респонденту говорить скорее о своих проблемах, значимость которых ему ближе и понятнее. Поэтому в дальнейшем изложении, как правило, приводятся мнения респондентов о других лю-

¹ Расчет по объединенной совокупности (250 человек) дал бы статистически более надежные результаты, но данная выборка репрезентирует только обследованные учебные заведения, и мы специально приводим распределения отдельно по подгруппам, чтобы показать отсутствие скрывающихся при объединении различий качественно неоднородных социальных групп.

дах, так как они с меньшей вероятностью занижают роль экономических ограничений.

В петербургских школах около трети учащихся отмечают недостаток средств как фактор известных им случаев nepocтyплeния в вyз (неудачных попыток и отказов от таких попыток). Но при этом большая часть упоминаний этого фактора связывается с тем, что дефицит знаний эти люди не смогли компенсировать: не смогли вовремя дать взятку, нанять в нужном количестве репетиторов и т.п.

В общеобразовательном (самом рядовом) классе петрозаводской школы, в котором практически все ученики имеют знакомых, которые вообще не поступали в вуз или поступали туда безуспешно, половина респондентов отметила в качестве основной причины непоступления в вуз нехватку денег на оплату дополнительной подготовки (репетиторов, курсов). Правда, большинство из них указало также на такие причины как: нежелание учиться, отсутствие способностей и слабая подготовка в школе.

Даже в сельской карельской школе¹ лишь 6 из 39 учащихся назвали в качестве причины отказа своих знакомых от поступления в вуз необходимость зарабатывать на жизнь. Факты же непоступления в вуз шесть человек объяснили отсутствием средств на оплату репетиторов для компенсации низкого уровня школьной подготовки, а три респондента — отсутствием реального желания учиться.

Предельная из всех наблюдаемых при опросах в других 20 учебных заведениях оценка доли знакомых молодых людей, которые хотели, но не смогли поступить в вуз из-за того, что им пришлось идти работать, чтобы зарабатывать на жизнь, — 25% зафиксирована в группе целевой подготовки Петрозаводского педагогического колледжа № 1².

¹ Поселок Коткозеро Олонецкого района Республики Карелия с высоким уровнем безработицы среди взрослого населения из-за закрытия предприятия, на котором было занято до 60% трудоспособного населения.

² Это учебное заведение входит в учебно-педагогический комплекс «Контакт», созданный приказом Минобразования России № 244 от 17 мая 1995 г. с целью сокращения сроков подготовки педагогических кадров и рационального использования научно-педагогических кадров и учебно-материальной базы. По сути, признается факт, что значительная часть педагогов, подготовленных в формате среднего специального образования, к работе приступать не хочет и использует учебу в колледже как канал надежного поступления в престижный в Карелии Петрозаводский педагогический государственный университет. Поэтому в рамках комплекса «Контакт» таким учащимся de jure предоставляется право обучения в этом университете по сокращенной программе, без дублирования того, что входило в программу обучения в колледже.

Специфика обследованной группы (35 человек) состояла в том, что все респонденты поступали в колледж по целевым направлениям органов местного самоуправления отдаленных от Петрозаводска районов / поселений, преимущественно (26 человек) сельских, с целью подготовки педагогических кадров для местных школ. Большинство их родителей имели среднее специальное образование. 25 опрошенных оценили доходы своей семьи как «средние», 7 — как «низкие».

Важно добавить, что в этой группе в качестве мотива выбора данного колледжа для поступления по целевому направлению назвали последующее поступление в вуз 8 человек, а уже в ответе на вопрос о планах после завершения обучения поступление в вуз — 22 человека¹.

Интересно, что даже в этой группе респондентов, жизненный опыт которых позволяет им в полной мере представлять препятствия для абитуриента из их круга, в ответах на открытый вопрос: «*На примере поступления разных студентов вашей курса (без указания имен) опишите, что значит неравная доступность образования для разных социальных групп*», — лишь четверо прямо назвали экономический фактор, еще трое упомянули его как дополнительный к другим факторам.

Опираясь на эти данные, можно сделать вывод о важном изменении содержания экономических факторов неравных возможностей для разных слоев общества поступить в вуз. Для подавляющей части населения перестает быть значимым фактор элементарной трудности содержания подросткового ребенка. Основная часть формулировок экономических причин отказа от получения высшего образования отражает невозможность семьи совершать в необходимом объеме затраты, компенсирующие недостаточное качество довузовской подготовки (как по личностным причинам, так и по причине неравенства качества среднего образования, получаемого респон-

¹ Состав обучающихся в рамках целевого приема, их оценки процедур поступления и планы на будущее позволяют сделать вывод о существенных расхождениях между институциональными установками и реальными социальными эффектами. Цель оказания помощи в социальной вертикальной мобильности достигается достаточно часто: большая часть учащихся в колледже не имеют родителей с высшим образованием, но хорошо учились в школе. Но цель подготовки квалифицированных специалистов для работы в удаленных районах, где учащиеся жили до обучения, достигается в меньшей степени. Студенты колледжа в значительной своей части (в ряде групп — в большинстве) уже в ходе обучения исключают для себя трудоустройство в системе школьного образования и возвращение в местность, откуда они направлялись, для заполнения вакансий в школах и связанных с ними учреждениях образования.

дентами в городе и сельской местности, в «престижной» и «обычной» школе и т.п.).

В этом контексте появление возможности обучаться за плату, как в государственных, так и в негосударственных вузах, повысило шансы на поступление в вуз для наиболее ущемленных социальных групп. Это было достигнуто за счет:

- появления возможностей обхода барьера конкурсов государственных вузов при скромной (в действительности демпинговой) плате за обучение в негосударственном секторе;
- «переключения» на платные отделения государственных вузов, а также на негосударственные вузы части слабых абитуриентов, семьи которых ранее создавали коррупционный спрос на прием в государственные вузы.

6. Выводы и рекомендации

1. Как показывают данные социологических обследований, система высшего образования в России становится дифференцированной. Одна ее часть продолжает быть нацеленной на профессиональную подготовку. Другая *de facto* является частью общего образования, что косвенно подтверждается беспрецедентным ростом численности студентов, заведомо превышающим потребности рынка труда в работниках с высшим образованием.

2. Доступность поступления в вуз в последнее десятилетие значительно возросла, прежде всего за счет увеличения числа мест в вузах. Этот вариант жизненного пути для молодого поколения становится доминирующей социальной нормой, правда, за счет ослабления связи с профессиональным самоопределением. В школе и вузе иллюзии о профессионализирующей функции высшего образования еще достаточно распространены, но в ходе обучения в вузе нарастает осознание неопределенности будущего трудоустройства. Вообще позитивные оценки общеразвивающей функции обучения в вузе высказываются всеми возрастными группами чаще, чем позитивные оценки профессионализирующей функции высшего образования.

3. Важно выявить и изучить разные варианты получения общего высшего образования, которое становится социальной нормой. Это позволит: предложить формы легализации общего высшего образования; выработать новые критерии выделения учебным заведениям общего высшего образования, в том

числе негосударственным, государственных ресурсов; увязать стандарты содержания общего высшего образования с базовыми требованиями учреждений, реализующих специальную подготовку. Все это — необходимое условие избавления от несогласованности формальных требований ко многим высшим учебным заведениям (подготовка высококвалифицированных специалистов) и реально осуществляемой ими работы (профилитизация общей подготовки учащихся для выполнения мало-квалифицированной нефизической работы или для получения ими второго высшего образования).

4. Необходимо признать и институционально оформить специальную (профессиональную) и общую подготовку. Например, предлагается по-разному финансировать программы специальной и общей подготовки.

Демографическая ситуация, связанная с сокращением численности молодежных когорт, достаточно благоприятна для перехода к приему в вузы общей подготовки всех желающих, способных к усвоению соответствующих знаний и навыков. Это позволит значительно расширить доступность высшего образования. Правда, к сожалению, не решит проблему неравных (по психологическим или социально-экономическим причинам) условий получения школьной общей подготовки.

Вероятно, граница между общим и специальным высшим образованием будет проходить внутри многих вузов, поскольку они могут реализовывать программы как общей, так и специальной подготовки. При этом сейчас трудно судить, приведут ли различные способы финансирования программ общей и специальной подготовки к последующему организационному обособлению вузов разного типа. Или, наоборот, «смешанные» вузы, реализующие программы общей и специальной подготовки, окажутся более эффективными.

5. Разделение высшего образования на общее и специальное предполагает, что будет проведена работа по стыковке программ: будут определены объем и содержание знаний и навыков выпускников с общей подготовкой и исходные требования к абитуриентам специального высшего образования.

6. Вузы, реализующие программы специальной подготовки, функционально становятся оценщиками качества обучения в вузах общей подготовки. При оценке качества программ общей подготовки, при построении рейтингов учебных заведений, реализующих эти программы, необходимо не забывать о том, что цели общей подготовки не исчерпываются подготовкой к следующей стадии обучения или к трудовой деятельности. А потому важно учитывать не только успешность выпу-

скинников при последующем обучении по программам специальной подготовки, но и другие факторы.

7. Особым элементом новой системы высшего образования окажется подготовка специалистов, в основном работающих в бюджетных организациях, т.е. там, где государство является работодателем. В этой сфере, во-первых, необходима разработка более детальных и гибких юридических форм, четко отражающих права и обязанности всех сторон (учащихся, учебных заведений, государственных органов). Во-вторых, государственный заказ вузам специалистов в рамках целевой подготовки должен быть четко соотнесен с потребностями бюджетных организаций, с наличием вакансий. В-третьих, предлагается осуществлять целевую подготовку специалистов только в рамках специального высшего образования. Это позволит несколько сократить срок реализации контракта, и соответственно неопределенность для всех сторон (сделает более реальными планы появления вакансий у нанимателей и жизненные планы обучающихся).

Проблемы доступности, связанные с происходящей дифференциацией высшего образования (с разделением его на общее и специальное высшее образование), заслуживают самого пристального внимания со стороны общества. Неизбежный для такой фундаментальной общественной сферы, как образование, консерватизм многих представлений граждан о нынешнем ее состоянии может оказаться серьезным препятствием для предлагаемых изменений в его организации.

Происходящие изменения в доступности специального высшего образования, позволяющего занять престижные рабочие места, представляют чрезвычайно интересный предмет для дальнейших исследований.

Раздел 2

Институциональные факторы доступности высшего образования

Доступность высшего образования и развитие в юношеском возрасте¹

1. Введение

Задача настоящей статьи двоякая. С одной стороны, она написана по мотивам и данным достаточно обширного исследования, проведенного в 2003 г. на территории Красноярского края среди городских и сельских школ². С другой стороны, в ней представлены наши соображения более общего характера о возможном векторе трансформации образовательных институтов юношества³, основанные на теории и практике образования в юношеском возрасте.

Мы выделяем два подхода в понимании доступности высшего образования: социоцентрический и антропоцентрический. На наш взгляд, противоречие в этих подходах создает базу для конфликтов между теми, кто осуществляет реформирование высшего образования. Кроме этого, противоречие подходов образует базу столкновений участников образовательного процесса. Не претендуя на полное описание, попытаемся все же раскрыть это противоречие чуть подробнее.

Первый подход можно охарактеризовать как подход, определяющий проблему доступности высшего образования

¹ Статья основывается на исследовании, которое было проведено Н.П. Васильевой (Брудановой), Н.Ф. Логиновой, А.В. Лученковым, М.Н. Малыгиной, Т.В. Петровой, Е.Г. Пригодич, П.А. Сергомановым (научный руководитель проекта).

² Исследование выполнено в 2002—2003 гг. при поддержке Фонда Форда в рамках проекта «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп» и является составной частью исследовательских программ Красноярской университетской гимназии «Универс» (№ 1), Института психологии и педагогики развития СО РАО (г. Красноярск).

³ Одним из ключевых оснований для таких трансформаций с нашей точки зрения являются представления культурно-исторической психологии о человеческом развитии (Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы возрастной психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982; Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-пресс, 2000. (Серия «Мир психологии»); Иванушкина С.А., Пряжников Н.С. Восприятие событий жизненного пути как фактор профессионального самоопределения подростков // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 52—62; и др.). Выражаясь современным языком, можно говорить о развитии человеческого капитала или человеческого потенциала с помощью образовательных институтов.

как соотношение между естественно сложившимися ожиданиями и объективными возможностями граждан, различных групп населения, с одной стороны, и фактическими возможностями инфраструктур вузов, с другой: количество мест набора, дополнительные программы и услуги, формы получения высшего образования (очная, заочная и т.п.), престиж того или иного вуза и т.д. При таком подходе в итоге мы попадаем в область социальной политики и проблем справедливого регулирования доступа к инфраструктурам вузов различных групп населения, принимающих высшее образование как всеобщее общественное благо. Вместе с тем данный подход фокусирует внимание на таких возможностях населения, как доход, мобильность, доступ к информации и т.п. В рамках этого подхода предполагается, что любой человек, желающий получить высшее образование, не должен быть ограничен в этом своей принадлежностью к той или иной социальной группе, своим материальным положением, культурным происхождением и т.д. Таким образом, проблема доступности высшего образования рассматривается как проблема всеобщая и социальная.

Данная трактовка роли высшего образования практически тождественна роли среднего образования. Иными словами, высшее образование начинает рассматриваться как продолжение среднего образования для всего населения. Формальное отличие состоит лишь в инициативе обучающегося: среднее образование является обязательным, высшее — добровольным. Рамки такого подхода заставляют искать прежде всего объективные внешние препятствия доступности: бюджет семьи, конкурс в вуз, географическое положение и т.п., потому что сам подход «вырастает» из мысли о равенстве возможностей в доступности общественного блага.

Второй, антропоцентрический подход основывается на тех или иных представлениях о развитии человека и ставит в центр внимания вопрос о современных целях и средствах развития человеческих способностей (компетентности). Это означает, что доступность высшего образования будет трактоваться, прежде всего, с точки зрения возможности преодоления человеком самого себя. При таком подходе в конечном счете мы попадаем в область образовательной политики, в область поиска горизонтов и средств развития человеческих способностей (компетентности) и выдвижения содержательных требований к образовательным институтам.

Лидеры образовательных институтов должны отвечать на вопросы о том, что такое современное человеческое развитие, каково современное содержание целей и средств высшего образования, каковы его результаты, какие проекты образования молодых людей необходимы сегодня и завтра, и почему и т.д.

В рамках первого, социоцентрического подхода мы должны привести систему высшего образования в соответствие с содержанием социальных ожиданий различных групп населения, стремящихся получить высшее образование как общественное благо, оформить ее как общедоступный общественный институт, как всеобщую социальную услугу. Иными словами, руководством в рамках данного подхода будут служить представления потребителя о качестве услуги, т.е. источником идей изменения будет потребитель. Стандартными вопросами, с которыми столкнется при этом руководитель, будут вопросы качества социальной услуги¹: каковы типовые ожидания (группы ожиданий) студентов и их родителей; достаточна ли инфраструктура вуза для удовлетворения ожиданий большинства и меньшинства — достаточно ли книг, достаточно ли компьютеров, достаточно ли удобны подъездные пути и т.п.; не ущемляет ли существующее положение дел какую-либо из групп и т.д.

Понимание ситуации доступности в рамках второго (антропоцентрического) подхода должно привести систему высшего образования в соответствие с проектами развития (саморазвития) молодых людей. Мы должны будем оформить каждый ее элемент как проект развития трудовых ресурсов территории, страны. В первом случае ориентиром трансформации является содержание общественных ожиданий от услуги, во втором — представления о развитии и саморазвитии. В первом подходе доступность высшего образования обсуждается как социальный факт, во втором — как факт индивидуальных достижений в области образования. С точки зрения первого подхода решающим будет влияние барьера «входа» (пре переходе из школы в вуз), с точки зрения второго подхода решающим будет влияние индивидуальной образовательной программы, притязаний на самопреодоление. В рамках первого подхода высшее образование представляется как подготовка к [профессиональной] деятельно-

сти, в рамках второго подхода высшее образование является собственно деятельностью. В рамках первого подхода принципиальным является сам факт наличия притязаний на получение высшего образования. Во втором случае важным является не просто факт наличия таких притязаний, а их содержание (какое именно высшее образование хочет получить абитуриент)¹.

Таким образом, проблему доступности высшего образования с *теоретической* стороны, на наш взгляд, составляет соотношение социоцентрического и антропоцентрического подходов как основы для изменения институтов высшего образования. Одновременно с этим мы полагаем, что проблема доступности высшего образования нуждается в более детальной теоретической проработке и практическом разрешении. Необходимо не только выявить и проанализировать социальные, экономические и политические факторы, препятствующие доступности, но также провести анализ предлагаемых изменений в сфере высшего образования с точки зрения достижения наилучших образовательных результатов и максимального эффекта для общества и экономики страны. При этом важно учитывать институциональные условия, порождающие образовательные результаты, принимать во внимание образовательные технологии, образовательные стратегии и другие факторы.

В настоящем исследовании мы попытались ответить на один из самых существенных, по нашему мнению, вопросов о доступности образования: влияет ли стратегия образования, реализуемая в школе, на продолжение образования в вузе?

2. Направления исследований доступности высшего образования

Все многообразие как российской, так и зарубежной литературы, посвященной проблематике доступности выс-

¹ Но не качества и результатов образования.

¹ Идеалом первого подхода является «бесплатный общественный ресторан», где принципиальным является удовлетворение потребности разнообразными способами. Идеалом второго подхода является «клуб деловых людей», где принципиальными являются содержание целей проекта самообразования, планка личных притязаний и ее основательность. (Может быть, метафора не совсем удачна, однако мы хотели подчеркнуть, что подходы диктуют практикам разные социокультурные идеалы (идеальные формы) сообществ.)

шего образования, мы разделили на три основных направления.

Авторы экономического направления¹ обсуждают такие факторы различий в доступности высшего образования, как экономическое положение семей, соотношение платных и бесплатных мест в учебных заведениях, вопросы репетиторства и проблемы коррупции на этапе поступления. Утверждается, что выпускники семей с низким достатком имеют меньше шансов для поступления, чем дети богатых родителей. Обсуждаются также вопросы взаимосвязей различных социально-политических факторов, поднимаются вопросы об оценке и использовании интеллектуального потенциала общества, о квалификации работников.

В источниках социологического направления обсуждается дифференциация выпускников провинциальных школ и школ крупных городов, различия возможностей социальных слоев населения как факторы доступности высшего образования². При этом отмечается, что потребности малообеспеченных слоев населения в элитном высшем образовании растут, а его доступность падает, что порождает социальное недовольство, увеличивает и закрепляет дистанцию между бедными и богатыми. Профилизация школ воспринимается населением как переход к более качественному образованию, обеспечивающему доступность высшего образования. Отдельно обсуждается вопрос о многообразии различных видов школ (специализированные, лицейские, профилированные, гимназические, экспериментальные, частные и пр.), обеспечивающих социальную селекцию уже в старшей школе, а также о взаимосвязи типа школы с возможностью по-

¹ См.: Константиновский Д.Л. Динамика неравенства: Российская молодежь в меняющемся обществе: Ориентации и пути в сфере образования (от 60-х годов к 2000-му). М.: УРСС, 1999; Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А. Формирование социального поведения молодежи в сфере образования: от 60-х годов к 2000-му // Социологический журнал. 1998. № 3/4; Максимович О. От высшего образования к ваучерному // Российская Федерация сегодня. № 10. <http://russia-today.ru>; Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. <http://www.NIR.ru/socio/scipubl/sj/sj99-chered.html>; Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). М.: Мысль, 1985.

² Левинсон А. и др. Промежуточный отчет по первой волне исследования «Мониторинг эксперимента по изменению структуры и содержания образования в старшей школе». М.: ВЦИОМ, 2001; Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 1993; Социальные последствия реструктуризации системы образования в трех питных регионах. М.: ВЦИОМ, 2000.

ступления в престижный вуз, о возможности поступления без предварительной подготовки¹.

В современной зарубежной литературе также представлены данные о дискриминации по уровню доступности высшего образования в других странах. Обсуждаются такие факторы, как расстояние до вузов, социально-экономическая обстановка и культурные контексты², различия провинций и центральных областей, пол и специфика окружения³, а также взаимосвязь школ и вузов, введение платы за организацию перехода⁴.

В последнее время в отечественной и зарубежной литературе, посвященной доступности высшего образования, активно обсуждаются гендерные различия⁵.

Психологическое направление представлено работами, обсуждающими объективную и субъективную стороны готовности личности к выбору будущей профессии. Обсуждаемый здесь вопрос состоит в парадоксе самой ситуации выбора: профессия (профессиональная деятельность) еще не является частью опыта юноши (девушки), однако социальная ситуация ставит его (ее) перед необходимостью выбора той или иной *конкретной профессии*⁶. Отказ молодежи от выбора чаще всего связы-

¹ Моисеев А., Поташник М. Многообразие школ: плюсы и минусы // Народное образование. 1997. № 4; Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России // Социологические исследования. 1996. № 11, 12; Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: Знание, 1998; Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. <http://www.NIR.ru/socio/scipubl/sj/sj99-chered.html>.

² Образование для всех? // Региональный мониторинговый доклад №5. Проект МОНЕЕ. Флоренция: Международный центр развития ребенка ЮНИСЕФ, 1998; Batey P., Brown P., Corver M. Participation in Higher Education: A Geodemographic Perspective on the Potential for Further Expansion in Student Numbers // Geographical Systems. 1999. No. 1. P. 277—303.

³ Молодежь в меняющемся обществе // Региональный мониторинговый доклад №7. Флоренция: Исследовательский центр ЮНИСЕФ, «Инноченти», 2000; James R. Participation Disadvantage in Australian Higher Education: An Analysis of Some Effects of Geographical Location and Socioeconomic Status // Higher Education. 2001. No. 42. P. 455—472.

⁴ Константиновский Д.Л. Динамика неравенства.

⁵ Hall D., Halbershtat C. Gender Concept in Education // Sex Roles. 1994. Vol. 30. No. 9—10; Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1996; и др.

⁶ Это состояние похоже на образ, запечатленный в сказке: «*поди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что*».

вается авторами данного направления с неготовностью (объективно-психологического или субъективно-психологического плана) к выбору. А само продление выбора и нерешительность как психологический феномен получило специальное название — мораторий. Самостоятельность в выборе профессиональных перспектив и построении жизненных планов является ключевым результатом (способностью) юношеского развития. Кроме этого, психологическое направление¹ описывает психологические трудности перехода из одной образовательной системы (школа), в другую (вуз)².

В качестве идеи обновления старшей школы обсуждается возможность выбора учеником индивидуальной образовательной программы³. В качестве рисков — подмена задачи выбора

¹ См. например: Аронова Е.А. Исследование психологической готовности и ресурса для самоопределения на школьном финише / Дипломная работа. Красноярск: КрасГУ, ППФ, 1999; Божович Л.С. Проблемы формирования личности / Под редакцией Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995; Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984; Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43—52; Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. док. психол. наук, 1996; Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Научковая думка, 1988; Иванушкина С.А., Пряжников Н.С. Восприятие событий жизненного пути как фактор профессионального самоопределения подростков // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 52—62; Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996; Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989; Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28—38; Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000; Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 1993; Сергоманов П.А. К вопросу о ведущей деятельности в юношеском возрасте // Педагогика развития. Красноярск, 2000; Штерн В. Серьезная игра в юношеском возрасте // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 3. Ч. 2. Красноярск: КГУ, 1994. С. 41—49; Шедровицкий П.Г. Узловые проблемы современного общества и требования к старшей школе // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования / Материалы семинара. Красноярск, 2000; Эльконин Б.Д. Подросток в юноше: норма перехода // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования / Материалы семинара. Красноярск, 2000; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996; Newman P.R., Newman V.M. Differences Between Childhood and Adulthood: The Identity Watershed // Adolescence. 1988. Vol. 23. No. 91.

² Экзаменационный стресс; резкая смена системы социальных отношений; адаптация к новым режимным и образовательным формам и т.п.

³ Концепция модернизации общего образования до 2010 г.

профессии сложностью преодоления барьера вступительных экзаменов, абсолютизация роли «внешних» факторов (расстояние, культурный капитал семьи, экономическое положение семьи и т.п.), чрезмерно жесткая профилизация школы и подмена самостоятельного выбора профессии старшеклассником школой или семьей (риск несамостоятельного выбора)¹.

В нашем исследовании мы фокусировались на третьем направлении исследований и проверяли справедливость положения о прямом влиянии стратегии школы, построенной в рамках антропоцентрического подхода на доступность высшего образования.

Сложившаяся социально-экономическая ситуация предполагает, что старшеклассник не просто выбирает вуз (свободный выбор возможен лишь при снятии «барьера поступления»), а оценивает свои возможности в сфере высшего образования (проектирует свою образовательную перспективу). Это связано с несколькими аспектами проблемы доступности высшего образования.

Серьезным фактором дифференциации по уровню доступности оказывается коммерциализация поступления в вузы и обучения в них. Следовательно, экономические возможности семьи выпускника выходят едва ли не на первый план в вопросах поступления и обучения. Это положение вещей также усугубляется коррупцией. Данный аспект доступности хорошо известен родителям и старшеклассникам и порождает ощущение социальной несправедливости и недовольство в связи с тем, что разрушает социальную справедливость, стереотип равенства возможностей в области продолжения образования: «поступают за знание», «поступают за заслуги в школе». При этом влияние на этот фактор не зависит от усилий старшеклассника, что и заставляет большое число молодых людей перекладывать ответственность выбора вуза и поступления на плечи родителей. Старшеклассники предпочитают опираться на денежный ресурс и связи родителей или других близких людей².

Не менее значимым аспектом проблемы является территориальное расположение школы (большой город — малый город — село; доходная территория — дотационная территория; центр — провинция и т.п.). При поступлении в вуз отсеивают

¹ Митина Л.М. Указ. соч.; Фруммин И.Д. Указ. соч.; Шедровицкий П.Г. Указ. соч.

² Не случайным в этой связи оказывается факт, полученный нами в ходе исследования. В фокус-группах *все* (100%) старшеклассники ответили, что высшее образование доступно за деньги и только треть (35%) связывают поступление с собственными усилиями (знания, способности).

винциалов происходит в основном из-за низкого уровня развития территорий, где была расположена их школа.

В школах малых городов и поселков не хватает кадровых и материальных ресурсов для профилизации обучения¹. У старшеклассников из провинции существенно ограничены возможности выбора профилей обучения в отличие от старшеклассников городских школ. У них меньше информации о вузах и требованиях к поступлению, чем у старшеклассников в крупных городах (в г. Красноярске)². Между тем, общество связывает профилизацию обучения в старшей школе с возможностью получить профессиональное образование, в том числе высшее.

Эти обстоятельства образуют для провинциалов существенный барьер в преодолении вступительных испытаний, недовольство собственным выбором в процессе обучения и другие непродуктивные формы разрешения ситуации жизненного самоопределения, что в свою очередь закрепляет диспропорции в структуре трудовых ресурсов российского общества и человеческого потенциала территорий.

Таким образом, доступность высшего образования определяется не только с тем, сколько знаний получил выпускник и каково социально-экономическое положение его семьи, но и с тем, насколько адекватно сам старшеклассник оценил уровень собственных способностей и смог спланировать этапы достижения желаемой образовательной перспективы, связанные с накоплением недостающего ресурса. Наше исследование показывает, что в школах, где существует практика работы с индивидуальными образовательными программами старшеклассников, количество основательных выборов вуза, а также процент поступления выше. Мы связываем этот факт с тем, что при профилизации обучения, при предоставлении выбора, старшеклассник имеет возможность испытать свои притязания и ресурсы, проверить цели образования на обоснованность и принять на себя ответственность за это испытание, что соответствует задачам развития в юношестве.

3. Развитие в юношестве

Система образования и социальные ожидания наряду с фактом биологической зрелости ставят перед старшеклассни-

ками задачу осуществления выбора жизненной перспективы. Такая задача является новой жизненной задачей для каждого человека, достигшего 15—16-летнего возраста и обучающегося в школе. При этом подразумевается, что на этом возрастном этапе у юношей и девушек есть ресурсы для этого выбора¹. Исследования многих психологов показывают, что это далеко не так. Одновременно с этим мы понимаем, что образовательный институт может как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества.

Исследования в области человеческого развития² показали, что соотношение внешних требований с возможностями (ресурсами) и притязаниями самого ребенка составляет центральное звено, определяющее его дальнейшее развитие.

Близкие категории рассматривает Ф. Хоппе³. По его мнению, уровень притязаний зависит от достижения поставленных целей, и цели в свою очередь зависят от притязаний. Ф. Хоппе рассматривает своеобразный механизм взаимодействия притязаний и достижений, благодаря которому человек накапливает определенный опыт достижения целей, фактически образующий самооценку и личностный ресурс. Ф. Хоппе интерпретирует притязания в общем виде как цель последующего действия⁴. Результат действия становится психологической реальностью достижения (что соответствует нашему пониманию личностного ресурса) в точном смысле этого слова тогда, когда он приписывается личным усилиям. Реальные

¹ Под ресурсом выбора мы понимаем способность при наличии альтернатив оценить достижимые возможности (перспективы) в соотношении их со своими способностями и имеющимся ресурсом, а также способность принять личную ответственность за отказ от прочих альтернатив. Принципиальным для юношеского возраста является то, что выбор *впервые* связан с личной жизненной перспективой. Иначе говоря, способность выбирать жизненный план является в юношеском возрасте *предметом становления*.

² Божович Л.С. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; Божович Л.С. Проблемы формирования личности...; Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии...; Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы возрастной психологии...; Выготский Л.С. Психология...; см. например: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972; Давыдов В.В. Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

³ Бузовкина О.В., Аронова Е.А. Основной конфликт финиша школьной жизни // Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск, 1996. Вып. 5.

⁴ Бузовкина О.В., Аронова Е.А. Указ. соч. С. 4.

¹ По данным интервью администраторов школ.

² Данные интервью администраторов школ и анкетирования старшеклассников и их родителей.

притязания, характерные для взрослого человека, формируются в возрасте от 13,5 до 19 лет¹.

Характерное приобретение ранней юности — формирование жизненных планов². В этом возрасте из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного образа постепенно вырисовывается более или менее реалистичный план действий, а предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. По мнению К. Левина³, наличие временной перспективы, ясных целей положительно связано с активностью и продуктивностью деятельности в настоящем; а переход от подросткового возраста к юношескому связан с увеличением объема временной перспективы. Именно в увеличении объема временной перспективы кроется отличие планов подростков от планов юношей и девушек. Ребенок видит ближайшие дни; у подростка кроме ближайших дней есть мечта, без определенного плана действий; юноши и девушки уже строят связи того, что есть, с тем, какие действия нужно совершить для того, чтобы достигнуть цели. Иными словами, увеличение объема временной перспективы характеризуется как более дальним, так и более реалистичным «зрением», видением себя в будущей ситуации.

Собственно граница между подростковым и юношеским возрастом проходит по линии *пространства реализации и самореализации*. Подростку для реализации будущего достаточно воображения, образа. Будущее совершается в воображении. Для юноши будущее совершается в поступке, в выборе и пробе реализации этого выбора, которая затем оценивается созданными ранее образами.

¹ В рудиментарном виде притязания имеются уже к 2—3 годам. Они выражаются: «в стремлении ребенка выполнить какую либо деятельность самостоятельно, без помощи взрослых». Но далее притязания развиваются. В исследованиях А. Мел, например, где сопоставлялся уровень притязаний детей 8—10 и 13—15 лет, найдено различие в способе реакций на успех и неуспех: более частые атипичные реакции регистрировались у младших детей. Поведенческий анализ студентов (19 лет) и школьников (13,5 лет) выявил, что для подростков характерна неустойчивость притязаний, слабая дифференцированность цели, а также тенденция искать причины неудач в объективных обстоятельствах, а успехи, даже случайные, относить на счет собственных умений. Группа студентов, как и следовало ожидать, оказалась более критичной в отношении причин успехов и неудач и в наличии устойчивых притязаний.

² Выготский Л.С. Психология...; Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. С. 43—52; Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения...; Головаха Е.И. Указ. соч.; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.

³ Lewin K. A Dynamic Theory of Personality. N.Y., 1935.

Содержанием развития в юношеском возрасте является согласование личных ресурсов и притязаний на жизненную перспективу, которое и образует жизненный план как средство согласования ресурсов и притязаний. Последний представляет собой достаточно сложную структуру и последовательность действий: выбор идеальной цели из достаточно большого временного поля заданных альтернатив; учет наличных ресурсов; учет возможности приобретения необходимых ресурсов; постановку реальных целей в своеобразную иерархию достижений; включение в иерархию аспекта реалистичности достижений; постановку задач по приобретению необходимых, но отсутствующих пока ресурсов; оценку каждого достижения реальной цели на предмет приближения к идеальной цели; корректировку притязаний и иерархии реалистичных целей в соответствии с достижениями. Однако в целом жизненный план юноши представляет собой способ связи (согласования) притязаний и ресурсов.

Описанное выше согласование ресурсов и притязаний является сложным процессом, во время которого план действий проверяется и корректируется в зависимости от того, как внешняя среда сопротивляется достижению реальной цели. При этом внутреннее переживание, работа по «согласовыванию» ресурсов и жизненных притязаний образует собой социальную ситуацию развития в юношеском возрасте.

Это положение подтверждает М.Р. Гинзбург¹, характеризующий юношеский возраст в рамках двух измерений: пространственно-временного и ценностного. Он указывает на то, что для юности характерна недостаточная степень дифференцированности пространственно-временной перспективы при относительной структурированности ценностей. Фактически такое положение дел означает слабо структурированные перспективы, наличие жизненных притязаний при неразвернутости плана действий по их реализации.

4. Результаты исследования

Проблема доступности высшего образования предстает в двух аспектах.

- Во-первых, для некоторых групп претендентов высшее образование оказывается недоступно в связи с различ-

¹ Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения...; Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения...

ными социально-экономическими факторами: проживание в малых городах и деревнях, низкий уровень дохода семьи, гендерные различия и т.п.

- Во-вторых, имеются различия в доступности высшего образования внутри групп, которым оно по первому аспекту доступно. Имеются в виду различия типов образовательных стратегий средней школы, связанных с учетом или игнорированием ситуации развития старшеклассников. Иными словами, фактором «селекции» в доступности высшего образования выступает образовательная стратегия школы. Одновременно с этим стратегия школы сглаживает селекцию, связанную с социально-экономическими факторами (первый аспект).

Данное исследование фокусируется на втором, наименее освещенном аспекте доступности высшего образования — на латентных факторах различия стратегий работы и институционального устройства школы, и отвечает на вопрос о том, что могут сделать сами школьные коллективы для решения проблемы доступности высшего образования в России.

Основной целью было исследование влияния типа (стратегии) школы на различия в уровне доступности высшего образования. В связи с этим мы предположили, что неравенство различных групп населения в доступности высшего образования определяется таким фактором, как явная или скрытая стратегия школы. Точнее говоря, у абитуриентов, закончивших школы, которые учитывают возрастную специфику образования (профильное обучение¹ и проба выбора будущего), уровень доступности высшего образования выше, чем в других школах (при других стратегиях), а социальные, культурные, экономические и гендерные различия доступности сглажены.

Для исследования мы применили метод контрастной выборки по следующим линиям: столица субъекта Российской Федерации — малый город — село; «хорошая» школа — «средняя» школа — «плохая» школа (по интегральной оценке экспертов). В каждой из школ мы проводили фокусированные документальные интервью с администраторами о стратегии школы, групповые фокусированные интервью со старшеклассниками о реальной стратегии школы, а также анкеты для родителей, старшеклассников и учителей, посвященные

¹ См.: Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Министерство образования РФ. Под ред. А.А. Пинского. М.: Мир книги, 2001.

сбору представлений о перспективах старшеклассников и информации объективного характера, значимой для предмета исследования. Кроме этого, мы проанализировали данные приемной комиссии о поступлении выпускников школ выборки в наиболее престижный региональный вуз — Красноярский госуниверситет. Всего в исследовании приняли участие: 21 школа (в том числе 12 школ г. Красноярска, 6 школ малых городов края и 3 сельские школы); 267 человек — в групповых фокусированных интервью (130 юношей и 137 девушек); 1357 человек — в анкетном опросе (525 старшеклассников, 525 родителей и 307 учителей). Кроме этого, было проанализировано 576 записей из 8176 общего числа записей приемной комиссии и приказы о зачислении за два года (2002 и 2003 гг.). Исследование проводилось с февраля по апрель 2003 г.

4.1. Характеристика типов (стратегий) школ

Содействие старшекласснику¹ в реализации индивидуальной образовательной программы рассматривается нами как специальная работа с выбором перспективы продолжения образования и основаниями именно такого выбора. Необходимость выбора создает ситуацию, при которой старшеклассник может по собственной инициативе обратиться к взрослому за помощью в структурировании будущего. В этом смысле он может обсуждать собственные представления об образовательной и жизненной перспективе, только попав в ситуацию выбора. При этом у молодых людей появляются шансы исходить из своего видения будущего, из самооценки собственных ресурсов, а не перекладывать ответственность за свою судьбу на других или на внешние обстоятельства.

Выбор, конечно же, не является механическим процессом, и его исход во многом зависит и от самого молодого человека, и от образовательного учреждения, в котором он обучается. Однако значительная часть молодых людей в «естественных» условиях определяют иначе: следуют стереотипам или мифам, некритически перенимают жизненные сценарии своего окружения, уходят в фантазии, демонстрируют защитное поведение, избегают выбора и т.д. Собственно задача школы состоит в том, чтобы работа с будущим строилась как работа над собственным жизненным планом старшеклассника. Отсю-

¹ Такое содействие понимается нами как специально и систематически организованные обсуждения, институционализация в индивидуальном учебном плане проекта продолжения образования.

да «идеальным» является случай, при котором юноша или девушка встречают взрослых, готовых компетентно обсуждать с ними их же проект продолжения образования.

Понятно, что если учебный процесс исключает возможность выбора, то мы не можем говорить о наличии возрастной стратегии школы. Обратное также справедливо: если при наличии возможности выбора взрослые не уделяют внимания его основательности, то мы можем сказать, что признаков содействия в реализации индивидуальных образовательных программ в школе нет. Это означает, что такая школа также не реализует возрастную стратегию завершения среднего образования.

Собственно доступность высшего образования для «идеального» старшеклассника, т.е. старшеклассника, имеющего собственный проект продолжения образования, при прочих равных должна быть выше, чем для его ровесников, не имеющих такого проекта. Это объясняется двумя факторами. Во-первых, старшеклассник осознает степень необходимости для себя высшего образования. (Мы имеем в виду, что проблема доступности высшего образования во многом порождается жесткой связкой: уровень образования — качество жизни, присутствующей в общественном сознании. В реальности это далеко не всегда справедливо.) Во-вторых, если получение высшего образования является проектом или задачей в рамках более широкого жизненного проекта старшеклассника, то степень субъективной и объективной готовности к поступлению в вуз значительно повышается. И тогда, в частности, для преодоления барьера поступления в вуз, молодой человек мобилизует не только внешние, но, что самое существенное, и внутренние ресурсы. Таким образом, мы вправе ожидать, что возрастная стратегия школы повышает доступность высшего образования и снижает общественную напряженность проблемы доступности.

Опираясь на изложенные выше соображения, мы выделили три типа (стратегии) школы в работе со старшеклассниками.

1-й тип — «посредник». Это школа, целенаправленно работающая с притязаниями школьников, с жизненными планами, индивидуальной образовательной программой. В этих школах имеются соответствующие планы работы со школьниками и создаются институциональные условия, как для выбора, так и для его сопровождения. Администрация школы имеет представление о необходимости и важности такой работы, а также

целевые установки на ее разворачивание. Интересно, что эти школы прослеживают дальнейшую судьбу своих выпускников (собирают информацию о намерениях поступления, о фактическом поступлении). Кроме этого, важным признаком такого типа является подтверждение учеников о том, чем именно важна такая работа для них, прямым указанием на содержание и цели работ по «сопровождению выбора». Фактически такой тип школ выполняет посредническую функцию в юношеском возрасте. Последнее означает понимание ситуации развития и конфигурацию образовательных ресурсов института под задачи возрастного развития.

2-й тип — «диспетчер». Это школа, работа которой строится на мероприятиях так называемой профориентации. К этому типу относятся школы, где ведется достаточно регулярная профориентационная работа (классные часы, встречи с представителями разных профессий). При этом представленность мира профессий является для такого типа как бы само собой разумеющейся задачей безотносительно содержания притязаний молодых людей. Иными словами, центральной характеристикой такого типа является следование естественным пожеланиям учеников: побольше узнать о вузе и профессиях. Такой тип школы выступает как более или менее качественный диспетчер информации о перспективах старшеклассников и не стремится к анализу содержания их притязаний и трансформации собственного института, т.е. выступает как информационно открытый, но не изменяющийся институт. Интересно, что старшеклассники в таких школах принимают диспетчерские функции школы и даже указывают на их пользу. Однако обсуждают эти функции как отчужденные от их ситуации, полагая, что выбор — исключительно их собственное дело.

3-й тип — «школяр». Такие школы не обсуждают будущее своих школьников систематически, а также полагают, что все то, что «за пределами школы» — не их забота. В лучшем случае это сфера заботы отдельных учителей, поле их частной инициативы. Такие школы характеризуются относительно высоким уровнем отчуждения от ситуации развития старшеклассников и полагают, что обучение предметам исчерпывает сферу их компетенции. Планы профориентационной работы существуют, как правило, «на бумаге», стратегия или целевые установки самой школы, как правило, обсуждаются в строгой привязке к учебному плану, не содержащему организационных единиц «сопровождения выбора» или хотя бы организации информационных каналов о нем. Более того, сам выбор

рассматривается как нечто, нарушающее работу школы. Интересно, что в таких школах нет систематической информации о поступлении, и она не является более или менее важным показателем работы школы в целом. Информация об индивидуальных планах и о выпуске является полем частной, не институционализированной инициативы. Старшеклассники в таких школах демонстрируют высокий уровень отчуждения, в отдельных случаях даже агрессии по отношению к школе в целом.

Полученные данные позволяют сделать вывод о подтверждении сформулированных гипотез. На вероятность поступления в вузы напрямую влияет территориальное расположение школы (расположение на оси «центр — провинция»): доступность поступления для учеников больших городов гораздо выше доступности поступления выпускников школ из сельской местности. Также подтверждается то, что выпускникам школ, относящимся к 1-му типу, высшее образование гораздо доступнее, чем выпускникам школ, относящимся к типам 2 и 3. При этом статистически значимы различия между контрастными типами школ (1 и 3) и между контрастными типами территорий (столица субъекта федерации и село). Интересно, что строго не выявлено влияние территориального положения школы на ее тип. Это позволяет надеяться, что тип школы является самостоятельной переменной (фактором), от влияния которого зависит доступность высшего образования. Нам известны примеры, когда сельские школы работают значительно эффективнее городских школ.

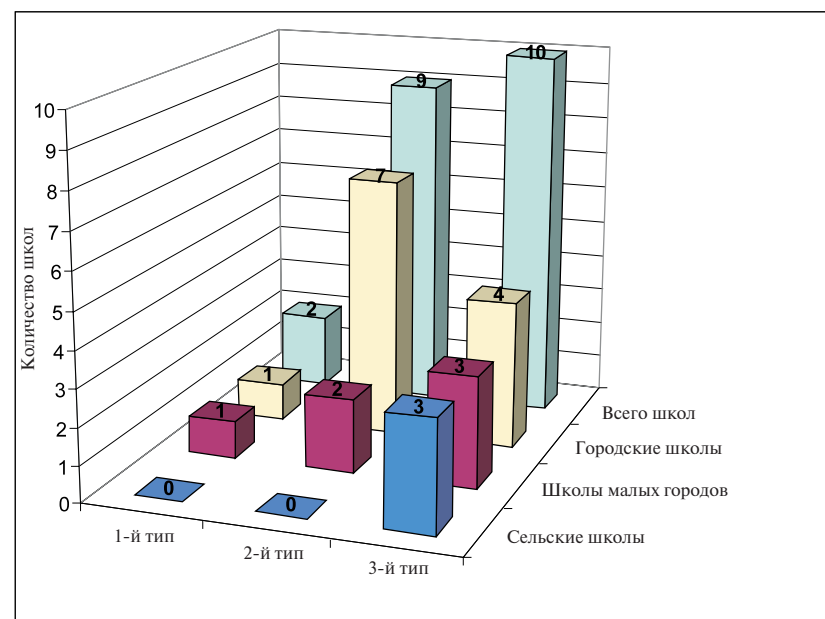
4.2. Типы школ и доступность высшего образования

4.2.1. Характеристика типов школ по территориальному компоненту («центр — провинция»)

Из 21 исследуемой школы всего 2 (около 10%) были отнесены к 1-му типу. Обе школы расположены в городах — одна в малом городе и одна в Красноярске. Ни одной школы 1-го типа в исследуемой выборке нет среди сельских школ. При этом количество выпускников в этих школах составляет 357 человек, или 12% от количества выпускников выборки (2837 человек).

Из всех исследуемых школы только 9 было отнесено к школам 2-го типа, что составляет 43% от всех исследуемых школ. Одновременно численность выпускников таких школ составляет 1568 человек (55%) из 2873 (100%) выпускников по всей выборке. Ни одна сельская школа не попала также и во 2-й тип.

Распределение школ по типам в зависимости от территориального компонента («центр — провинция»)



Соответственно школы 3-го типа по территориальному компоненту разделились примерно поровну (4 городские школы, 3 школы малого города и 3 сельские школы). Доля школ 3-го типа в выборке составляет 10 (48% от всей выборки). Доля выпускников школ 3-го типа составляет 33% (948 человек).

По данным, представленным на рис. 1, невозможно говорить о статистически значимых различиях в распределении типов школ по оси «центр — провинция», однако можно выдвинуть следующие положения, нуждающиеся в статистической проверке:

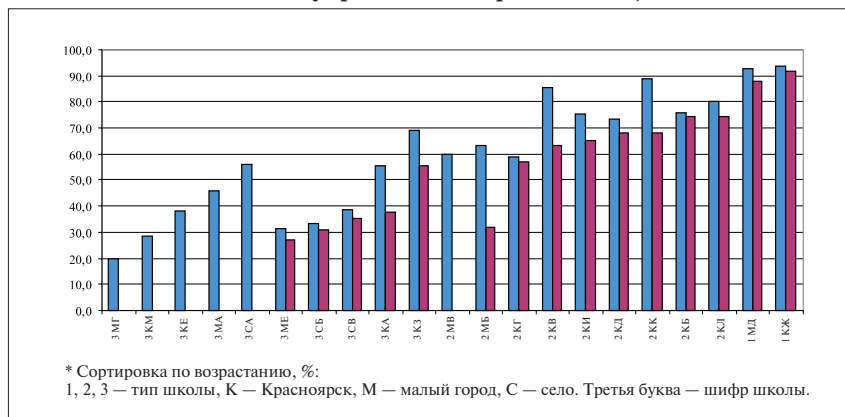
- 1) доля школ 1-го типа наименьшая, а школ 2-го типа — наибольшая;
- 2) в сельских школах не встречаются школы 1-го и 2-го типа;
- 3) тип (стратегия) школы не зависит от территориального фактора.

4.2.2. Характеристика типов школ по доле выпускников, поступающих в вуз, в том числе в соответствии с намерением

Одним из основных показателей качества работы школы мы считали не только процент поступления в вуз, но и показатель соответствия намерения поступления в тот или иной вуз и фактического поступления выпускника школы. Для нас он показывает, насколько точно сам старшеклассник, его родители рассчитывают ресурсы для реализации жизненных планов, а также насколько велико или ничтожно «разочарование». При этом важно отметить, что критерий поступления в соответствии с намерением, конечно же, не является единственным и не охватывает полностью проблему доступности высшего образования, потому что кроме преодоления барьера поступления перед студентом возникают вопросы успешного окончания вуза и трудоустройства. Удовлетворенность последним, наверное, можно рассматривать как критерий качества полученного высшего образования. На рис. 2 представлены данные о поступлении в соответствии с намерением в исследуемых школах. В левом столбце приведен процент поступления, взятый от общего количества обследованных выпускников; в правом столбце — процент совпадений намерения ученика с фактом его поступления в вуз. При этом в намерении учитывались два признака: содержание специальности (факультет) и наименование вуза. Совпадением намерения с фак-

Рис. 2

Процент поступления выпускников школ в вузы и процент поступления в соответствии с намерением (по сводным данным школ и управлений образованием)*



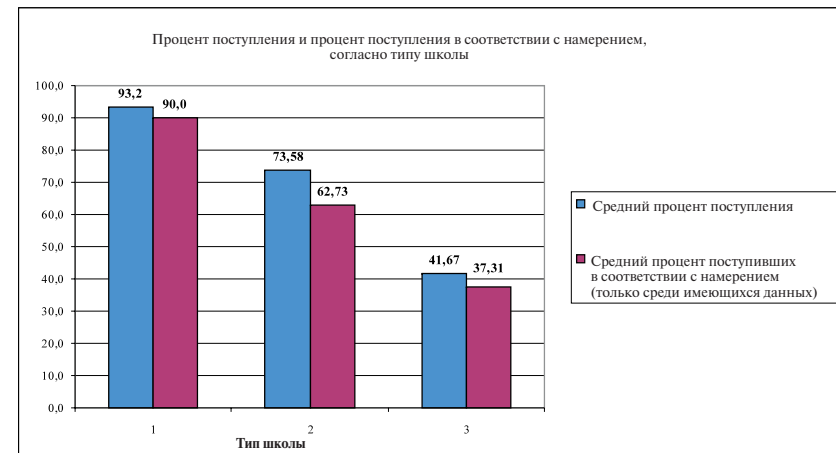
том поступления считалось совпадение хотя бы по одному признаку.

На рис. 3 представлены обобщенные данные относительно типа школы.

Наиболее высокие и одновременно сбалансированные показатели у школ первого типа (отличия между 1-м и 2-м типами статистически не значимы, между 1-м и 3-м типами — значимы по критерию Фишера). Таким образом, можно зафиксировать тенденцию повышения качества образования в школе в соответствии с ее типом (стратегией). В школах, работающих с индивидуальной образовательной программой старшеклассника, процент поступления существенно выше (более чем в 2 раза). Еще больший разрыв между школами 1-го и 3-го типов по критерию поступления в соответствии с намерением (почти в 3 раза). Обобщая, можно сказать следующее. Школа 1-го типа не просто помогает преодолеть барьер поступления в вуз, но и оставляет значительно меньше «разочарованных» своим поступлением. Школа 2-го типа помогает преодолеть барьер поступления, но в значительно меньшей степени. В школах 3-го типа менее половины ее выпускников преодолевают барьер поступления и только около трети выпускников поступают туда, куда намереваются. Мы

Рис. 3

Процент фактического поступления в вузы и процент поступления по намерению (суммарные данные по типам школ, данные самих школ и статистика исследования)



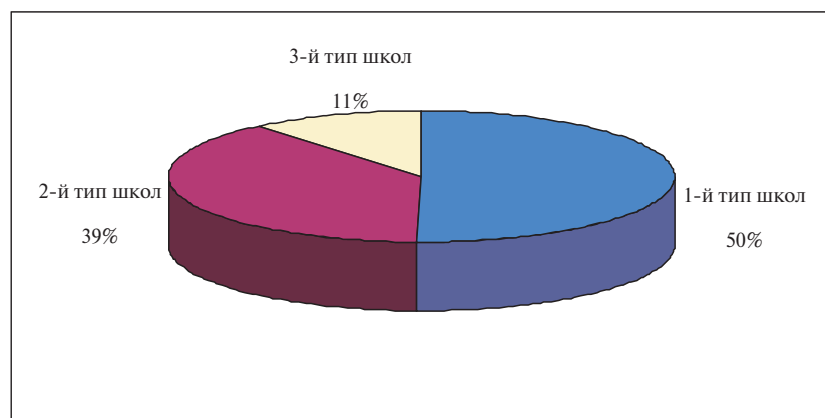
видим, что из школ 1-го типа преодолевают барьер поступления в вуз более чем в 2 раза чаще, чем из школ 3-го типа. Эта разница фиксирует, на наш взгляд, общую закономерность, отраженную в центральной гипотезе исследования: институциональные условия в старшей школе существенным образом влияют на доступность высшего образования по критериям «попадания» в вуз и соответствия притязаний и факта поступления.

На рис. 4 показано усредненное соотношение (доли) поступающих выпускников в зависимости от типа школы. Мы можем подтвердить данными, представленными на рис. 4, наше предыдущее положение. Если мы рассмотрим соотношение поступающих выпускников в зависимости от типа школ, то увидим, что школа 1-го типа «дает» 50% всего поступления (при 12% выпуска относительно выпуска всех школ выборки). Школа 2-го типа «забирает» еще почти 40% выпуска (при 55% выпуска относительно выпуска всех школ выборки), и доля поступивших из школ 3-го типа в 4 раза меньше, чем в школах 2-го типа и почти в 5 раз меньше, чем в школах 1-го типа. При этом доля выпуска в школах 3-го типа составляет 32% от всего выпуска.

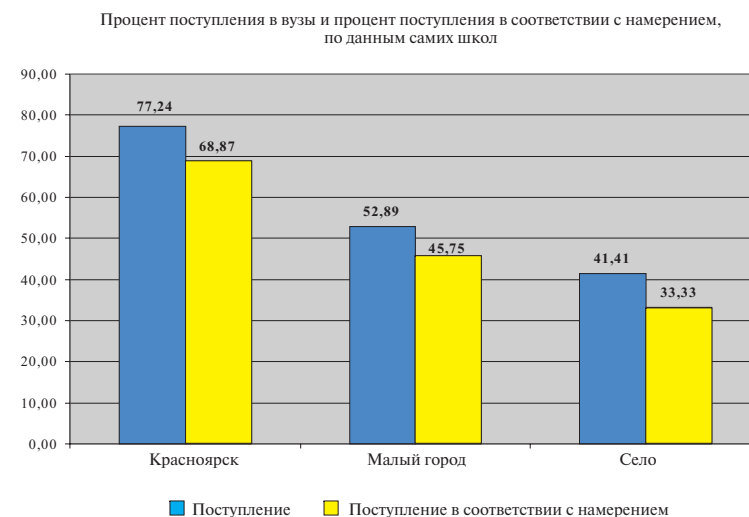
Различия и по проценту поступления, и по проценту поступления в соответствии с намерением существенны в зависимости от расположения школы на оси «центр — провинция». Различия между краевым центром и селом статистиче-

Рис. 4

Соотношение (доли) поступающих выпускников в зависимости от типа (стратегии) школы (по данным школ)



Доля поступивших старшеклассников в зависимости от территориального положения школ («центр — провинция»)



ски значимы (по критерию Фишера). Таким образом, мы можем говорить о том, что и близость к региональному центру существенно влияет на преодоление барьера поступления.

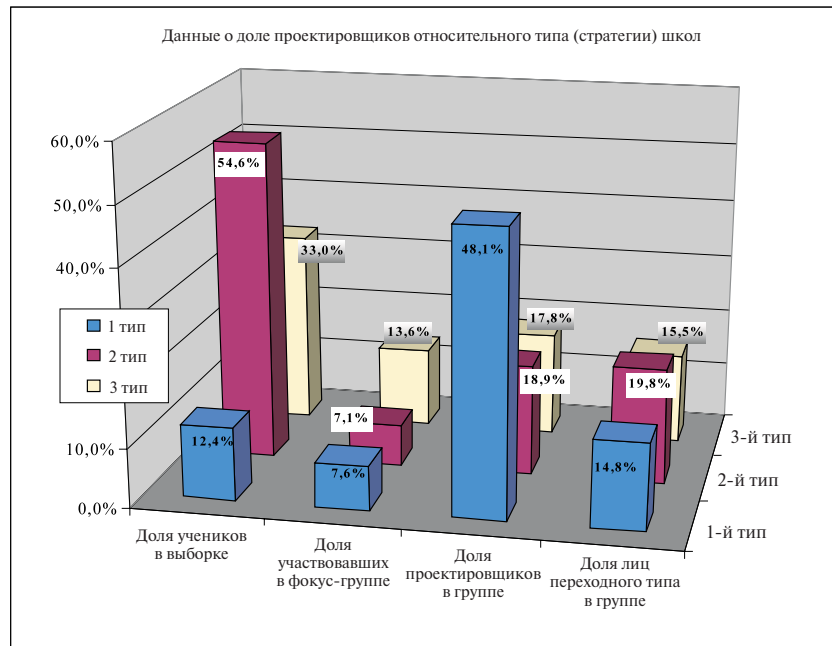
4.2.3. Нормативный и переходный типы старшеклассников

В качестве критерия оценки типа школы мы брали нормативный тип старшеклассников, который условно назван «проектировщик»¹. В групповых интервью мы выясняли степень структурированности жизненных планов старшеклассников и их связь с работой школы. К «переходному типу» относили старшеклассников, степень структурированности жизненных планов которых вполне соответствовала нормативному типу, однако отличалась несформированностью некоторых параметров перспективы продолжения образования. В третью категорию попали старшеклассники с несформированными представлениями о собственной жизненной перспективе.

¹ В целом такой нормативный тип характеризует зрелость планов продолжения образования и сбалансированность представлений о связи притязаний с ресурсами.

Рис. 6

Доля «проектировщиков» и старшеклассников «переходного типа» в исследуемых школах¹



На основании данных, представленных на рис. 6, можно говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась. Действительно, в школах, в которых ведется систематическая работа по соотносению ожиданий, планов старшеклассников и их новаторственности, количество «проектировщиков» больше. Юноши и девушки в таких школах оценивают высшее образование как более доступное, позитивно относятся к школе, обладают более широким репертуаром средств самооценки, способов согласования притязаний и ресурсов по сравнению со своими ровесниками из других школ.

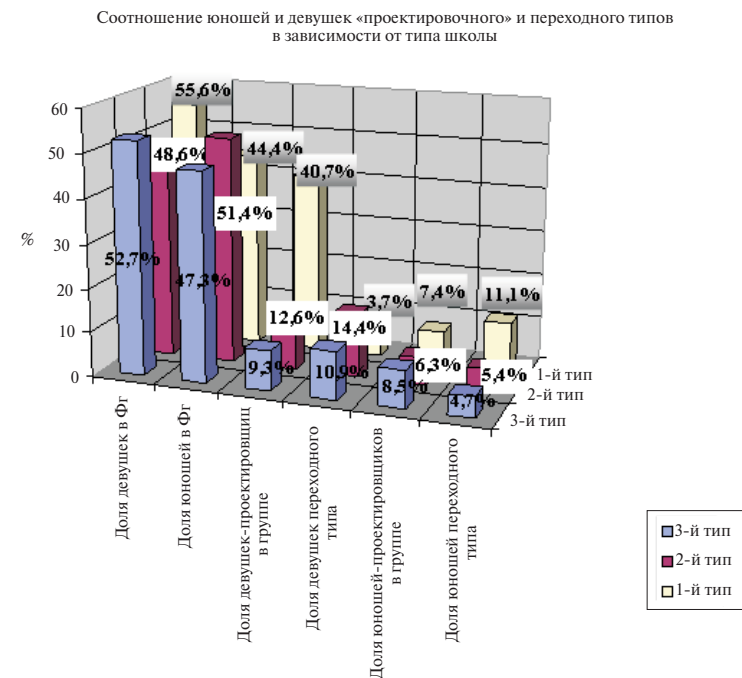
Также в ходе исследования был обнаружен феномен, на первый взгляд, противоречащий данному выводу. В школе,

¹ «Доля учеников в выборке» взята как отношение всей выборки к количеству старшеклассников в школе того или иного типа. «Доля участвовавших в фокус-группах» взята как отношение количества старшеклассников в школе к количеству старшеклассников, участвовавших в фокус-группах.

отнесенной к 3-му (худшему) типу, по данным типологического исследования школ, оказалось максимальное число «проектировщиков» — 8 человек. Сами участники фокус-группы оценивают свою школу как «очень плохую»: она не помогает в выборе и подготовке к вузу, почти не организует мероприятий, помогающих в процессе самоопределения (три мероприятия за два года, инициаторами которых стали заезжие представители вуза и представители различных профессий). Таким образом, оказывается, что в тех случаях, когда школа никак не отвечает притязаниям и запросам старшеклассников, а образовательная среда за ее стенами достаточно богата для того, чтобы эти потребности удовлетворить, юноши и девушки занимают позицию «проектировщика» не вследствие работы проводимой школой, а вопреки ей.

Рис. 7

Соотношение юношей и девушек «проектировочного» и переходного типов в зависимости от типа школы¹



¹ Процент девушек/юношей взят от участников фокус-групп.

В целом девушек-«проектировщиц» оказалось в 2 раза больше, нежели юношей-«проектировщиков», несмотря на равные доли участия. То же соотношение сохраняется и для переходного типа разрешения конфликта самоопределения.

Любопытно, что доля девушек, нормативно разрешающих трудности самоопределения в первом типе школ, более чем в 4 раза выше, чем юношей. Однако соотношение переходного типа обратное: доля юношей переходного типа в 3 раза выше, чем девушек того же типа. В школах 2-го типа общая тенденция сохраняется, однако проявлена не так резко. В школах 3-го типа разница наблюдается только на переходном типе и опять в пользу девушек. Мы можем констатировать, что чем выше качество образования в старшей школе¹, тем резче становятся различия в развитии (нормативном разрешении конфликта самоопределения) между юношами и девушками. Из этих данных можно предположить, что существующее институциональное устройство школы не сглаживает, а обостряет гендерные различия в таких результатах среднего образования.

При этом оказалось, что значимых различий в способе целеполагания между юношами и девушками нет: соотношение ситуативно и ценностно определяющихся примерно одинаково. Что же касается реализации поставленных целей, то тут девушки значительно вырываются вперед. Юноши в 3 раза реже рассчитывают действия для достижения своих целей. Они предпочитают откладывать расчет «на потом», либо предпочитают рассчитывать на внешние ресурсы. Кроме того, по данным фокус-групп фиксируется гендерная специфика характеристик «защитное поведение» при обсуждении перспектив и «низкая самооценка» при обсуждении шансов продолжить образование. У девушек реже встречается первое и чаще второе. Это, на наш взгляд, может свидетельствовать об особенностях самоопределения девушек: принятие на себя ответственности за определение будущего с одновременным повышением тревожности за поступление в вуз. У юношей, наоборот, преобладают проявления защитного поведения при обсуждении перспектив и проявления высокой самооценки при обсуждении поступления в вуз. Такие факты могут свидетельствовать об уходе юношей от открытого обсуждения вопросов продолжения образования и отрицании трудностей поступления.

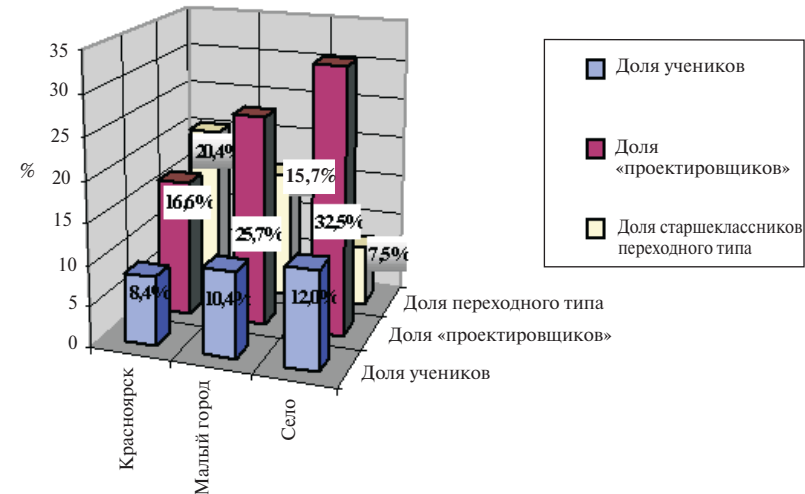
¹ Имеется в виду наличие профилизации и возможность выбора.

Сопоставление отношения количества «проектировщиков» к количеству участников фокус-групп отдельно по Красноярску, малым городам и селам и к общему числу проектировщиков дает интересный результат. Оказывается, что доля «проектировщиков» возрастает по мере удаления от регионального центра. Доля старшеклассников, отнесенных к переходному типу, имеет обратную тенденцию в выборке: больше всего таких респондентов в Красноярске, на второй позиции малый город и на третьей — село. Возможно, это связано с тем, что условия выбора и подготовки к вузу вдали от образовательных центров предъявляют более жесткие требования к старшеклассникам, вследствие чего резче становится граница между «хорошо» и «плохо» самоопределяющимися юношами и девушками.

Данные о нормативном и переходном типах в зависимости от расположения по оси «центр — провинция» представлены на рис. 8.

Рис. 8

Доли нормативного («проектировщики») и переходного типов старшеклассников в зависимости от расположения по оси «центр — провинция»¹



¹ Доля участников посчитана от учеников всех школ выборки. Доля «проектировщиков» подсчитана от количества участников фокус-групп в том или ином регионе. Доля переходного типа подсчитывалась так же, как и доля «проектировщиков».

Интересно, что эти данные демонстрируют независимость формирования нормативного и переходного типов от территориального фактора и одновременно с этим свидетельствуют о поляризации развития. Несмотря на практически равные суммарные доли (сумма нормативного и переходного типов — около 40% от участников фокус-групп), распределение в соотношении нормативного и переходного типов различно: в Красноярске они практически равны, в малом городе соотношение переходного и нормативного типов равно 3 к 5, а в сельских школах это соотношение достигает почти 1 к 5. Если сопоставить этот факт с тем, что в сельских школах нет школ 1-го и 2-го типов, то, следуя общей гипотезе, мы должны сделать вывод о том, что либо функцию посредничества на селе выполняют другие институты, либо мы имеем дело с феноменом самоопределения. Последний, видимо, построен на специфическом протесте, сопротивлении и самостоятельном построении жизненных планов вопреки образовательным институтам.

По критерию «количество значимых мероприятий, проводимых школой» с большим отрывом лидируют школы, отнесенные к 1-му (лучшему) типу по итогам сравнительного педагогического исследования. Также именно в школах, часто организующих мероприятия, обнаружено больше всего «проектировщиков». Однако можно отметить, что проведение мероприятий со старшеклассниками — скорее редкость, нежели систематическая образовательная практика. Из 21 школы, принявшей участие в исследовании, в трех школах

Рис. 9

Усредненная доля мероприятий в школах разных типов, посвященных обсуждению перспектив выпускников, %

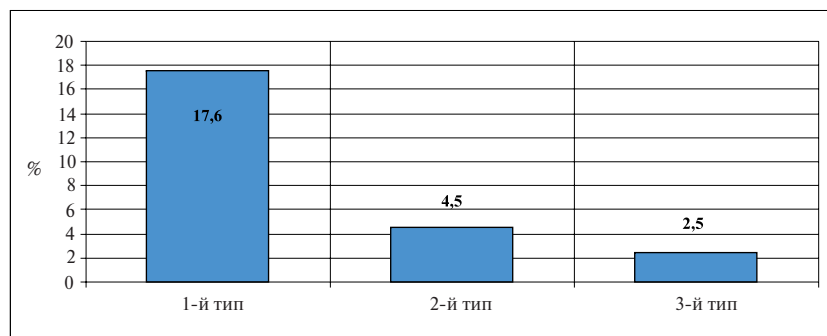
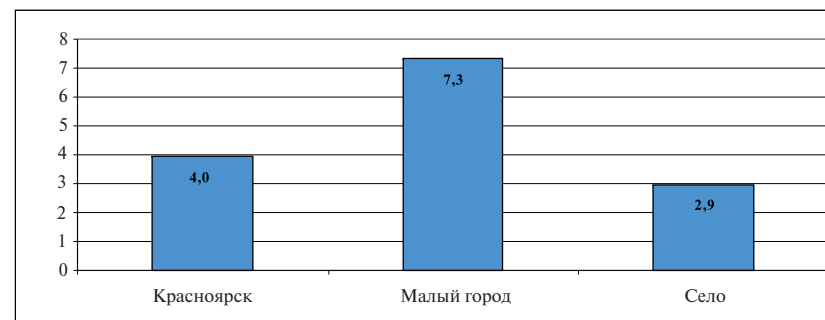


Рис. 10

Усредненная доля мероприятий, посвященных обсуждению перспектив выпускников, в школах в разных типах населенных пунктов, %



старшеклассники не смогли назвать ни одного мероприятия, в семи школах назвали по одному, в двух — по два и в шести — по три мероприятия за все два года обучения в старшей школе.

Кроме этого общего фона совершенно явно школы с институциональным устройством, способствующим самоопределению старшеклассников, превосходят и школы 2-го типа (в 4 раза) и школы 3-го типа (более чем в 7 раз). Собственно говоря, это заложено в само определение школы 1-го типа. Однако необходимо подчеркнуть, что это коррелирует с результативностью работы школ и по критерию поступления, и по критерию количества старшеклассников, нормативно разрешающих конфликты самоопределения.

Данные на рис. 10 свидетельствуют о том, что количество мероприятий, проводимых на одну школу и упоминаемых старшеклассниками как значимых для будущего, не зависят от территориального фактора и, видимо, скорее указывают на активность педагогического коллектива вне зависимости от близости к региональному центру.

4.2.4. Влияние типа школы, материальной обеспеченности семьи, знаний на доступность высшего образования

В рамках исследования нам необходимо было получить информацию об общественных установках населения относительно проблемы выбора вуза и поступления, ответить на во-

прос о том, как происходит самоопределение старшеклассников и от каких факторов оно зависит в представлениях респондентов. Для этого мы провели анкетирование старшеклассников, их родителей, а также педагогов старших школ Красноярского края.

Мы получили статистическое подтверждение гипотезы о том, что помимо различных социально-биографических данных значимое влияние на притязание поступления в вуз оказывает такой параметр, как «тип школы» (стратегия школы). Так, старшеклассники из школ 1-го типа статистически чаще претендуют на получение высшего образования, чем старшеклассники 2-го и 3-го типов школ. Они более определены с выбором вуза, имеют более широкий спектр ресурсов для преодоления вступительного барьера; в большей степени ориентируются при выборе профессии и вуза на содержательные основания и внутренние ресурсы для поступления. Кроме того, эти старшеклассники прилагают больше сил для преодоления вступительного барьера, и при этом возможность их поступления и родителями и учителями как высокая оценивается чаще.

О подтверждении основной гипотезы свидетельствует и то, что притязания на высшее образование зависят от сложности учебного плана (дополнительные предметы или некоторые предметы ведутся по углубленной, нетрадиционной программе, присутствуют элементы выбора). В таких школах притязания на высшее образование встречаются чаще, чем в тех школах, где такой специфики учебного плана нет. Школы по типам также значимо различаются друг от друга по количеству «хороших» и «плохих» ответов¹. Таким образом, притязания респондентов на высшее образование и возможности их поступления зависят от стратегии (устройства) старшей школы, в которой проходило обучение.

В результате исследования были обнаружены противоречия и негативные установки относительно поступления в вузы. Самое сильное рассогласование в представлениях респондентов можно сформулировать так: «без денег не поступишь», но

¹ Ответов, соответствующих или не соответствующих нормативному типу. Мы провели их качественный анализ. Для этого все ответы, описывающие цели, ресурсы и действия были разделены по трем группам, условно названным «хорошие», «средние», «плохие». Ответы распределялись на три группы в зависимости от соответствия типу старшеклассника: «проектировщик», «переходный тип», «остальное».

их не хватает для поступления, а поступать надо, так как «без высшего образования сейчас не обойтись», следовательно, нужно пробовать поступать «за знания». Подавляющее большинство (67%) респондентов основным ресурсом для поступления считают «деньги», а не «знания»¹. Одновременно с этим успеваемость, тип школы, позиция педагогов и т.п. оказываются в восприятии респондентов не значимыми факторами по сравнению с денежным аспектом. С другой стороны, по мнению большинства опрошенных (59%), денежных средств, так же, как знаний, у них (их воспитанников) недостаточно для поступления. Таким образом, можно фиксировать как наличие укорененного стереотипа «без денег не поступишь», порождающего защитную реакцию, так и тот факт, что старшая школа в представлениях респондентов оказывается фактически не нужной для перехода на следующую, вузовскую ступень образования.

Важным результатом для нас оказалось то, что видение ситуации поступления у педагогов значительно отличается от представлений старшеклассников и родителей. Педагоги существенно чаще придают значение формальным основаниям самоопределения старшеклассников, внешним ресурсам, необходимым для поступления (таким, как деньги и подготовительные курсы), и меньшее значение придают успеваемости, самостоятельной учебной работе старшеклассников, работе по составлению проектов будущего. Фактически такая позиция характерна для школ 3-го типа и может быть интерпретирована как отказ от принятия ответственности за переход старшеклассников на следующую ступень образования. Кроме того, такая учительская позиция может создавать противоречия в консультативной деятельности педагогов (если таковая осуществляется), затруднять выбор средств помощи старшеклассникам. Таким образом, можно отметить, что установки педагогов старшей школы не включают обсуждение образовательной перспективы старшеклассников и, вероятно, через это оказывают тормозящее влияние на продолжение образования.

Важно, что кроме факторов, обозначенных выше, мы зафиксировали влияние следующих объективных параметров: тип местности, класс обучения, успеваемость, тип семьи, наличие в школе дополнительных предметов или углубленных

¹ Испытуемые выбирали до трех вариантов ответов из 19 возможных.

программ изучения предметов. Такие параметры, как пол¹, профессия родителей, источники информации, не являются ограничителями доступа к высшему образованию по представлениям опрошенных.

Рисунки 11—13 иллюстрируют изложенные выше выводы.

Заметим, что численность тех, кто собирается в вуз, значительно возрастает с увеличением дохода семьи и успеваемости старшеклассников, при этом тенденция настолько сильна, что в отличие от графиков по типу местности мы даже имеем пересечения линий, характеризующих притязания на высшее образование.

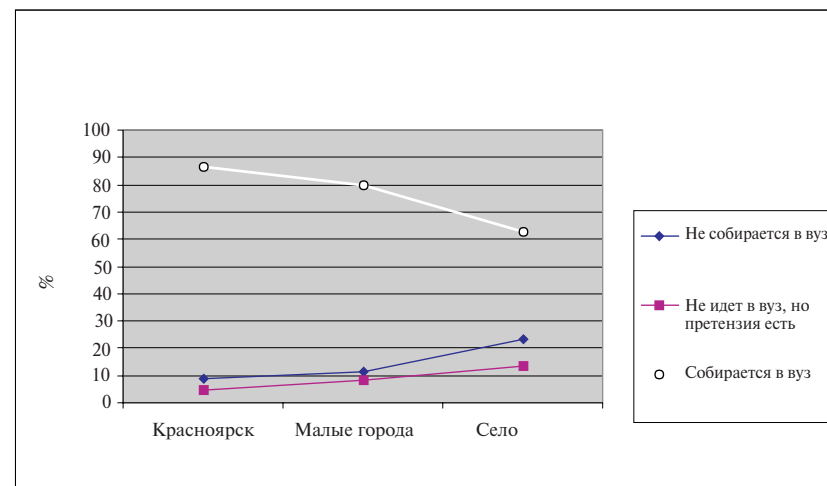
Кроме того, обратим внимание на то, что критически возрастают притязания на вуз на промежутке от дохода до 2 тыс. до дохода в 4—7 тыс. То есть при доходе от 7 тыс. руб. разницы в притязаниях на высшее образование нет. Аналогичная тенденция наблюдается относительно параметра «тип территории» (критический переход малые города — села) и параметра «успеваемость». Это означает, что относительно притязаний на высшее образование нет различий между теми, кто учится на «отлично» и «хорошо», а также жителями городов разных

¹ При анализе проблемы другими методами мы пришли к прямо противоположному выводу: «для девочек высшее образование доступнее, чем для мальчиков» (см. раздел, где обсуждаются типы школ, а также раздел по данным фокус-групп настоящей статьи). Это противоречие объясняется разным «охватом» методов и их предметом.

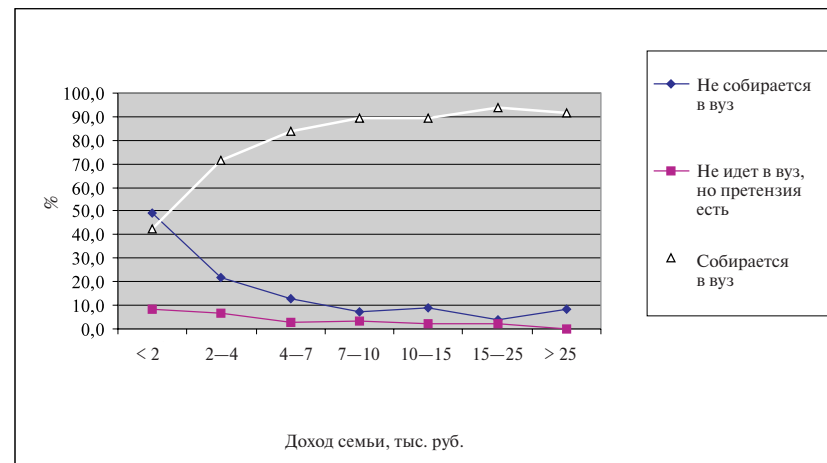
Так, при анкетном опросе обработке и анализу подверглась, во-первых, вся выборка (а не только школы 1-го типа, как при анализе влияния стратегии школы). Это означает, что 90% (19 из 21 школы) выборки охватывают школы 2-го и 3-го типов, в которых стратегия школы оказалась индифферентна к полу. Этот массив и дал общую картину и данную фиксацию относительно пола. Кроме этого, анкеты фиксировали слой представлений респондентов о доступности в ее натуральных социальных измерениях (поступление в вуз), а не в ее качественных образовательных измерениях (способ работы юношей и девушек с образовательной перспективой: «проектный» или «естественный»). В последнем случае критерием доступности было качество среднего образования, предполагающее такой образовательный результат, как проектный способ работы старшеклассника с собственной образовательной перспективой, с продолжением образования. В этом смысле мы рассматривали «основательность ожиданий старшеклассников» как феномен проектного способа самоопределения, который и дает повышение доступности высшего образования и с точки зрения поступления, и с точки зрения успешности в освоении содержания высшего образования.

Оказалось, что в школах 1-го типа такие институциональные условия, как «выбор» и «профилизация», влияют на рост проектного типа самоопределения, который показал половые диспропорции (девушек, самоопределяющихся таким способом больше, чем юношей с таким способом самоопределения, именно в этих школах). Отсюда, собственно говоря, мы должны сделать вывод о том, что разные стратегии школы по-разному представляют пол как фактор, ограничивающий или не ограничивающий доступность высшего образования.

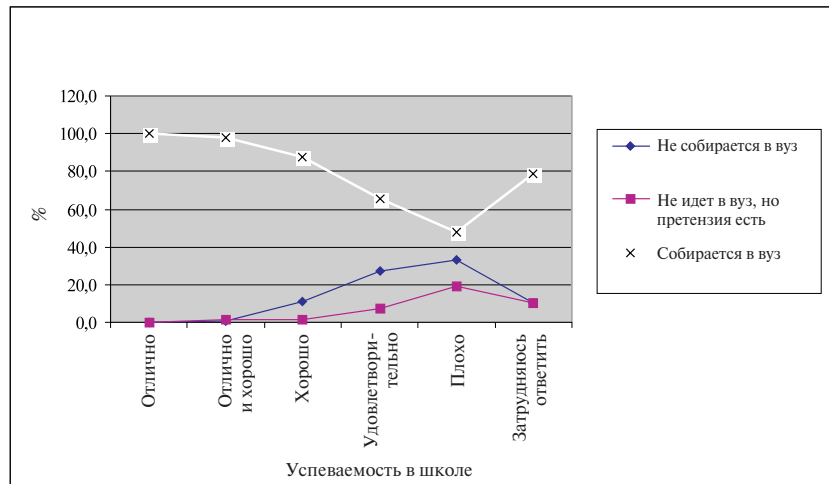
Распределение старшеклассников в разных типах населенных пунктов по притязаниям на высшее образование, %



Распределение старшеклассников из семей с разным уровнем доходов (на члена семьи в месяц) по притязаниям на высшее образование, %



Распределение старшеклассников с разной успеваемостью по притязаниям на высшее образование, %



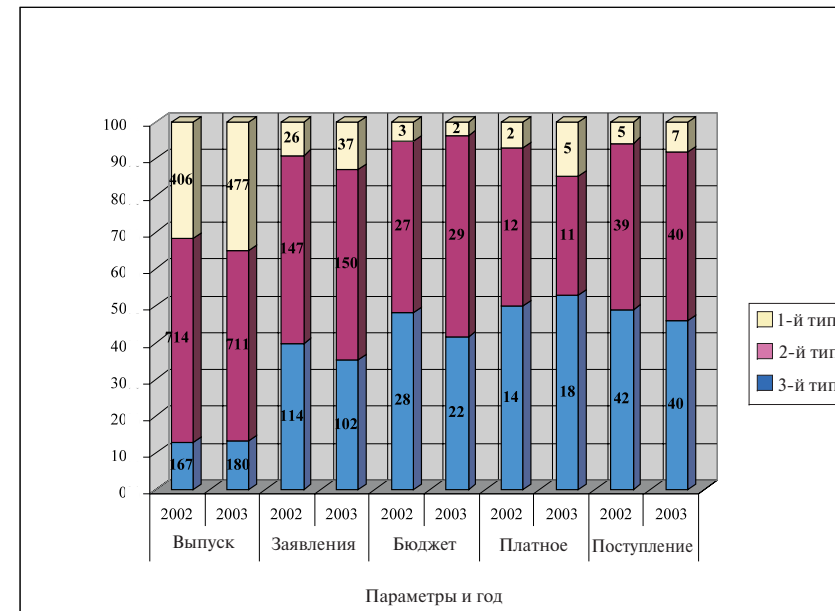
типов. Притязания резко снижаются у людей с семейным доходом ниже 4 тыс. руб. на одного члена семьи, а также для лиц из сельской местности и для старшеклассников, которые учатся «удовлетворительно» и «плохо».

Отметим, что несмотря на устойчивый всеобщий стереотип «главное — не знания, а деньги», успеваемость в школе оказывает значительное влияние на получение высшего образования, по крайней мере, на этапе формирования притязаний. Фактически мы можем констатировать, что средняя успеваемость уже является ограничивающим фактором для возникновения желания у старшеклассников пойти в вуз.

4.2.5. Качество «работы» школ по критерию поступления в наиболее престижный региональный университет

В последней части исследования мы проанализировали данные приемной комиссии Красноярского государственного университета как ведущего регионального вуза. В целом и дети, и родители указывают на то, что Красноярский государственный университет — самый престижный вуз региона. По своей функции в региональном воспроизводстве университет занимает ведущее место, однако строго мы это подтвердить не можем — необходимо специальное исследование. Тем не

Показатели поступления* респондентов, окончивших школы разных типов, в региональный университет в 2002—2003 гг., %**



* «Выпуск» — количество выпускников того или иного года; «заявления» — количество поданных заявлений, при этом необходимо учитывать, что один человек может подать несколько заявлений (усредненное соотношение заявления / абитуриент составляет примерно 1,8); «бюджет» — количество зачисленных на бюджетные места; «платное» — количество зачисленных по договору; «поступление» — общее количество поступивших (бюджет + платное).
 ** Внутри столбцов указаны соответствующие абсолютные значения.

Источник: данные приемной комиссии КрасГУ и статистика исследования.

менее мы предположили, что для наших целей региональный университет может исполнить роль специфического зеркала, отражающего качество работы школ по критерию поступления¹. Мы рассматриваем приведенные ниже данные как дополнительное подтверждение наших предположений. Обработано около 8 тыс. записей приемной комиссии за последние два года (2002 и 2003 гг.), собрана информация о заявлениях и по-

¹ По преодолению барьера поступления в университет можно судить о степени доступности высшего образования для выпускников разных типов школ.

ступлении (в соответствии с приказом ректора университета о зачислениях) относительно всех школ выборки (21 школа).

Данные, приведенные на рис. 14, свидетельствуют о том, что школы 1-го типа характеризуются небольшой долей выпуска (10% от всех выпускников выборки), но при этом наибольшей долей поступления (около 45% от поступивших из всей выборки). То есть в преодолении барьера этим старшеклассникам в 4–5 раз (в зависимости от формы обучения — бюджетная или платная) более доступно высшее образование в региональном университете по сравнению со школами 2-го типа. Одновременно из школ 3-го типа, охватывающих около 35% выпуска, попадают в университет примерно 4% выпускников. Необходимо обратить внимание на то, что доля платных и бюджетных студентов различается несущественно и практически не зависит от типа школы.

5. Выводы

В заключение можно сформулировать ряд принципиальных выводов, полученных в ходе нашего исследования.

1. Факторами селекции в отношении доступности высшего образования выступают: пол в соотношении со стратегией школы, доход семьи, тип (стратегия) школы, тип населенного пункта, успеваемость ученика.

2. Тип (стратегия) школы существенно влияет на доступность высшего образования и выступает скрытым фактором селекции на уровне среднего образования. Школы 1-го типа существенно увеличивают доступность высшего образования по сравнению со школами 2-го и 3-го типов. Однако этот факт может быть связан как с типом школы, так и с образовательной стратегией семьи. Видимо, в школах 1-го типа действуют оба фактора, взаимно усиливая друг друга.

3. Такие факторы доступности, как доход семьи, образование родителей, успеваемость, тип территории (город — село), в школах 1-го типа выражены меньше.

4. Тип школы и наличие «проектных ориентаций» старшеклассников практически не зависят от территориального фактора.

5. Доход семьи существенно влияет на доступность высшего образования (вероятность поступления в вуз). Значимым является диапазон дохода от 0 до 7 тыс. руб. на одного члена семьи, при доходе свыше 7 тыс. руб. различия сглаживаются.

6. Успеваемость влияет на доступность высшего образования линейно: чем выше успеваемость, тем выше притязания на получение высшего образования. Значимым в этом отношении является диапазон «хорошо» и «отлично», остальные градации диапазона резко снижают притязания на получение высшего образования.

7. Территориальный фактор («центр — провинция») влияет на доступность высшего образования линейно. Если школа, которую закончил абитуриент, расположена в региональном центре, доступность высшего образования (вероятность поступления) наиболее высока. Если школа была расположена в малом городе, то вероятность поступить в вуз у абитуриента несколько ниже. У выпускников же сельских школ меньше всего шансов получить высшее образование.

8. Девочки по критерию нормативного типа развиваются успешнее, чем мальчики. Кроме этого, различия обостряются в школах 1-го типа. В этом смысле, чем более эффективно с жизненными планами старшеклассников работает школа, тем резче выступают половые различия.

9. Школы малого города и школы 1-го типа наиболее активно обсуждают перспективы старшеклассников.

10. В сознании практически всех старшеклассников, родителей и учителей высшее образование доступно за деньги.

В качестве итога данного исследования можно отметить следующее. Совершенно очевидным является влияние социокультурных факторов на доступность высшего образования для населения. Однако и антропоцентрический подход, и практические меры, вытекающие из него, являются значимыми факторами, увеличивающими доступность высшего образования. Но поскольку это менее очевидно, обсуждение доступности высшего образования строится, как правило, вокруг преодоления барьера поступления в вуз. Тогда как необходимо принимать меры, направленные на повышение качества среднего образования, напрямую влияющего на продолжение образования старшеклассниками в высших учебных заведениях.

Образовательные сети нижегородских вузов в фокусе доступности высшего образования

1. Введение

Формирование вузами собственной системы базовых школ, ПТУ и ссузов является одним из направлений развития современной системы образования, заслуживающих особого внимания. Значение этого явления для доступности высшего образования неоднозначно.

Сотрудничество учебного заведения с вузом традиционно относилось к числу приоритетов элитного образования. Считается, что сотрудничество вузов со школами дает ученикам фундаментальность знаний, профильность подготовки, а также шанс попробовать себя в научной работе².

Социологи при анализе проблем взаимодействия школ с вузами чаще всего отталкиваются от концепции социального воспроизводства. Согласно данной концепции, существующая в обществе система образования служит механизмом поддержания социальной структуры. Так, Г.А. Чередниченко на примере школ с углубленным изучением иностранного языка доказывает, что система специализированных школ долгое время в нашей стране была доступна только для привилегированных групп населения. Отбор в такие школы служил образцом настоящей социальной селекции, так как администрацией школ учитывалось, прежде всего, положение родителей, а не способности ребенка и его желание учиться. В дальнейшем при поступлении в вуз механизм социальной селекции повторялся

¹ Нам хотелось бы поблагодарить директора Нижегородского филиала Института социологии РАН С.М. Балабанова и заместителя министра образования Нижегородской области Е.Л. Родионову, проделавших большую работу по организации полевого этапа исследования и уделивших немало своего личного времени на совместные консультации. А также выразить признательность Д.Л. Константиновскому, заместителю директора по научной работе Института социологии РАН, за дружественную критику и интересные идеи, высказанные по результатам обсуждения исследования.

² Дымарская О.Я. Элитное образование в России: история, современное состояние, перспективы // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Веревкин. М.: ЦСП, 2003. С. 201—215.

вновь, поскольку выпускники специализированных школ имели дополнительные льготы, например, в виде совмещенных выпускных и вступительных экзаменов, предпочтений при полупроходном балле и т.п.¹

В рамках данного подхода проблема доступности качественного высшего образования определялась как наличие возможности у выходцев из малообеспеченных слоев населения заканчивать «элитные» школы, которые в последующем обеспечивают поступление в наиболее известные и престижные вузы. Под социально уязвимыми лицами понимаются все те, кто не может получить образование в подобных базовых школах.

За последние десять лет практика сотрудничества вузов со школами расширилась настолько, что в крупных городах школы со специализированными классами стали распространенным явлением. Так, в Нижегородской области, исследование в которой положено в основу данной статьи, около половины всех учебных заведений имеют договоры с вузами. 61 вуз страны предлагает свое сотрудничество нижегородским школам, ПТУ и ссузам. Лидерами в этой сфере являются Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского и Нижегородский государственный технический университет. Вместе они охватывают 120 школ, техникумов и начальных профессиональных училищ, что составляет около 15% их общего числа.

Быстрые темпы развития сети базовых учебных заведений, включение в их число техникумов и ПТУ во многом способствует размыванию статуса «элитной школы». Действительно, когда половина всех учебных заведений региона (а в Нижнем Новгороде 70%) начинают претендовать на роль базовых, само противостояние базовой (элитной) и массовой школы постепенно утрачивает свое значение.

Если обратиться к приведенным в табл. 1 приложения данным о социальном положении выпускников учебных заведений, связанных и не связанных с вузами, невозможно четко определить, какие из групп являются привилегированными, а какие — ущемленными. Все слои населения приблизительно одинаково представлены в обоих типах учебных заведений.

¹ Чередниченко Г.А. Механизм социокультурного воспроизводства на примере средних школ с изучением иностранного языка // Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты / Отв. ред. В.Н. Шубкин. М.: ИС РАН, 1994. С. 102—141.

Вместе с тем это вовсе не означает, что система базовых школ утратила свое влияние на доступность высшего образования. Ее развитие привело не только к открытию большого числа специализированных классов, но и к появлению новых взаимосвязей, а также новых видов дифференциации. Все это, без сомнения, усложняет современную систему образования. Большое количество информационных, кадровых и материальных ресурсов перераспределяется от вузов к школам, техникумам и ПТУ, минуя местные отделы образования. В вузах создаются специальные «школьные» кафедры, возглавляемые директорами базовых школ, в свою очередь преподаватели вузов вводятся в педсоветы и активно участвуют в разработке учебных программ, стараясь адаптировать их к требованиям своего вуза.

2. Цели, задачи и методы исследования

В своем исследовании мы попытались на примере Нижегородской области реконструировать региональную образовательную структуру с учетом связей, сложившихся между учебными заведениями разного уровня. При этом целью исследования было не просто описание существующих форм и практик взаимодействия, но и анализ наиболее распространенных типов сотрудничества и оценка их эффективности с точки зрения расширения доступности высшего образования. Для решения этих задач был выбран сетевой подход, позволяющий представить отношения вузов со своими базовыми школами, техникумами и ПТУ в качестве своеобразных образовательных сетей. Выбирая данный подход, мы исходили из того, что рассматриваемые взаимосвязи складываются не случайным образом, а требуют долговременных и целенаправленных усилий со стороны всех участвующих в них акторов.

Мы полагаем, что сетевой подход к изучению проблемы доступности высшего образования позволит найти новые критерии к определению уязвимых групп. Традиционно эти критерии связываются с такими социально-экономическими характеристиками, как доход семьи, род деятельности родителей, место жительства и т.д. Однако опыт исследования НИЦ «Регион», чей коллектив работал над данным проектом, показывает, что сегодня невозможно выделить социальную группу, представители которой не хотели бы получить высшее образование. Более того, в среднем 30% семей, доход которых не превышает прожиточного минимума, готовы платить за обра-

зование своего ребенка, беря в долг, продавая ценные вещи и даже недвижимость¹. С позиций сетевого подхода в наиболее уязвимом положении оказываются те из выпускников, кто не включен ни в одну из образовательных сетей или те, кто может использовать лишь сети с низким качеством образовательных услуг.

Для исследования были взяты образовательные сети Нижегородского государственного университета (ННГУ) и Нижегородского филиала Государственного университета — Высшей школы экономики (НФ ГУ—ВШЭ)². Выбор этих двух университетов определялся данными, полученными при проведении сплошного анкетирования директоров школ и ссузов Нижнего Новгорода, а также шести районов Нижегородской области (объем опроса — 348 учебных заведений), позволившего построить образовательные сети для каждого из этих нижегородских вузов.

ННГУ — один из старейших и крупнейших вузов области. Ежегодно на первый курс очного отделения этого университета принимается около 1400 студентов. ННГУ также является инициатором создания школ для особо одаренных детей как в самом Нижнем Новгороде, так и за его пределами. В университете ежегодно среди сельских школьников проводится общеобластная олимпиада «Таланты земли Нижегородской», победители которой принимаются вне конкурса в данное учебное заведение. ННГУ сохранил и такую традиционно «советскую» форму приема, как целевой набор по направлениям администрации Нижегородской области. Образовательная сеть данного вуза охватывает более 50 учебных заведений области. На сегодняшний день это самая обширная вузовская сеть.

В качестве альтернативы ННГУ рассматривались Нижегородский государственный технический университет (НГТУ) и Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия (НГАСА). «Минусами» НГТУ стало слабое сотрудничество с техникумами и начальными профессиональными училищами. НГАСА была отвергнута по причине слабой развитости сети базовых школ в областном центре.

Второй из выбранных вузов — Нижегородский филиал Государственного университета — Высшей школы экономики.

¹ Омельченко Е.Л., Гончарова Н.В., Лукьянова Е.Л. Доступность высшего образования для социально уязвимых групп / Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01 / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. М.: СИГНАЛЬ, 2003. С. 25.

² Головной вуз находится в Москве.

Это самый молодой государственный вуз области, он был создан в 1996 г. Он же считается одним из наиболее элитарных учебных заведений. Ежегодный прием на дневное бюджетное обучение составляет всего 100 человек. Несмотря на свою молодость, Нижегородскому филиалу ГУ—ВШЭ удалось создать сеть из 19 базовых учебных заведений в Нижнем Новгороде. На сегодняшний день этот вуз опережает все другие вузы области по темпам развития сети базовых учебных заведений, и в его планах стоит приближение к лидерам по числу «подшефных» школ и ссузов.

Для проверки основной гипотезы исследования для каждого из отобранных вузов была сформирована выборка базовых школ и техникумов¹, по которой затем проводился анкетный опрос выпускников. В качестве контрольной группы в нем также приняли участие ребята, заканчивающие учебные заведения, никак не связанные с вузами. Всего анкетированием было охвачено 850 выпускников из 29 школ и 8 ссузов Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Результаты опроса учащихся сопоставлялись с данными, полученными при анкетировании студентов первых курсов ННГУ и НФ ГУ—ВШЭ (общая выборка — 350 человек). Эмпирическую основу исследования составили и экспертные интервью с директорами школ и ссузов, которые имеют договоры с двумя рассматриваемыми университетами. В ходе качественных неформализованных интервью прослеживалась вся история взаимодействия с вузами, начиная с момента их поиска, заключения договора и сложившейся практики сотрудничества. Кроме того, на обсуждение директорам были предложены вопросы, касающиеся перспектив модернизации высшего образования и места их учебного заведения в этом процессе. Всего было взято 23 интервью, отдельные отрывки из которых используются в данной статье.

3. Позиции школ и техникумов в вузовских сетях

Школы и ссузы по-разному подходят к сотрудничеству с вузами. Одни видят в этих отношениях свое будущее развитие и даже, как в случае с сельскими школами, единственный способ сохранения учебного заведения. Другие воспринимают

¹ График исследования не позволил включить в выборку опроса начальные профессиональные училища, выпускники которых на период проведения «полевого этапа» проходили полугодовую преддипломную практику.

их как путь решения текущих проблем, например, профилизации старших классов, обеспечения учебно-методической литературой, заполнения свободных вакансий. Для третьих учебных заведений договор с вузом — это выполнение своеобразного «социального заказа» со стороны родителей учеников. Однако есть и такие, которые негативно относятся к развитию довузовской подготовки на своей базе. Правда, критически настроенных директоров, отвергающих любые предложения о сотрудничестве, не так уж много. Гораздо более распространена позиция привлечения к совместной работе как можно большего числа вузов. Школьные директора даже говорят о своеобразной моде на сотрудничество с тем или иным университетом.

Вузам создание сети базовых учебных заведений также выгодно. Оно помогает обеспечить достаточный конкурс, выбрать наиболее талантливых и способных абитуриентов. Кроме того, вузам эта система приносит и финансовые прибыли. Так, только один Нижегородский государственный университет, работая в общей сложности с 50 школами, за год получает около одного 1 млн. долл. за довузовскую подготовку абитуриентов¹.

Несмотря на ощутимую выгоду Нижегородский государственный университет и Нижегородский филиал ГУ—ВШЭ достаточно серьезно подходят к отбору школ, техникумов и начальных профессиональных училищ, делая ставку прежде всего на лучшие по успеваемости учебные заведения. Беспорной среди руководителей этих вузов считается необходимость завязывания контактов с самыми престижными гимназиями и лицеями, даже если они уже имеют договоры с другими вузами².

Остальные школы, ПТУ и ссузы, не имеющие в запасе «звездочек» среди своих учеников, вынуждены сами обращаться в вузы. Используемая при этом стратегия проста: посетить как можно большее их число и найти хотя бы один, который согласится сотрудничать с ними. При этом на второй план отходят вопросы о совпадении профиля вуза с интересами учеников, их профессиональным выбором, а также условия соглашения. Такие учебные заведения, как правило, не могут

¹ Данные взяты из экспертного интервью с проректором по довузовской подготовке ННГУ и являются приближенными оценками доходов университета от работы с абитуриентами.

² Сегодня некоторым из таких гимназий и лицеев «приходится» работать сразу с 4—5 университетами.

рассчитывать на льготы в виде совмещенных выпускных и вступительных экзаменов, включение учащихся в конкурс рейтингов, поступление по рекомендациям профильных кафедр и т.п.¹

Еще одним элементом дифференциации служит установление вузом процедур выборочного контроля за учебной деятельностью школ, ссузов и ПТУ. Наличие, а не отсутствие такого контроля является признаком доверия со стороны вуза, его готовности пойти на более тесное сотрудничество.

Круг постоянно контролируемых учебных заведений ограничен, и в зависимости от размеров сети в него входит от 25 до 60% школ, техникумов и ПТУ, имеющих соответствующие договоры. Контроль чаще всего заключается в отслеживании успеваемости учащихся, составлении на этой основе рейтинговых списков выпускников, проверке качества и полноты выполнения учебных программ и т.д., вплоть до назначения кураторов за отдельными школами. По словам опрошенных проректоров, контроль нацелен прежде всего на *«поиск наиболее одаренных детей, возможных участников всероссийских и международных олимпиад»*. При этом оба изучаемых вуза придерживаются достаточно жестких правил отбора учеников в свои специализированные классы или группы. *«Мы поступаем жестоко, — не скрывают своей позиции руководители ННГУ. — Скажем, в классе есть один, кому это не надо, мы его выгоняем... У нас 2,5 тысячи школьников — такая махина. Что же, мы не можем позволить себе двух-трех из школы выкинуть? Без проблем»*. Идеальной для себя они считают схему работы, предусматривающую сначала *«занятия в группах по 20—25 человек, из которых потом постепенно выделяется 5—6 человек»*. На окончательном этапе, т.е. в выпускных классах, вся работа вуза, на их взгляд, должна сводиться к *«индивидуальным занятиям с особо одаренными людьми»*. Администрации средних учебных заведений, чувствуя ответственность перед детьми и их родителями, стараются, как правило, смягчить уровень требований вузов и не так строго подходить к зачислению в их классы, принимая в большинстве случаев всех своих учеников, закончивших девятый класс с положительными оценками. Однако подобная практика «поблажек» имеет и негативную сторону, так как ограничивает прием в профильные классы ребят, не учащихся в базовых школах, но желающих пройти углубленную подготовку в вуз.

¹ Законодательно это запрещено, но по-прежнему используется вузами региона.

Возможность «обратной связи» также представляется дефицитным ресурсом. Почти 15% опрошенных директоров школ, техникумов и ПТУ вообще не знают, как донести до руководства вуза свои пожелания и замечания. Еще 20% испытывают значительные затруднения в этом, их мнение, если и учитывается, то очень редко. Реально управлять ситуацией и изменять отношения с вузом в благоприятную для себя сторону в состоянии всего четверть учебных заведений. Их требования и рекомендации не только выслушиваются службами по довузовской подготовке, но и нередко выносятся на обсуждение ректората или ученого совета. Благодаря налаженному механизму «обратной связи» они могут предлагать собственные проекты дальнейшего сотрудничества, а также обговаривать более выгодные для себя условия, например, в отношении набора предметов, преподавательского состава, квот приема своих выпускников и т.д.

Внимание со стороны вуза к пожеланиям «подшефных» учебных заведений зависит в первую очередь от длительности сотрудничества с ними. В Нижегородском государственном университете и в Нижегородском филиале ГУ—ВШЭ полагают, что обычная школа или ссуз должны пройти целый ряд этапов, начиная от самых незатратных для вуза форм (разовые консультации, встречи с членами приемной комиссии, заочные факультативы и т.п.), прежде чем там будет открыт специализированный вузовский класс.

Ценовой фактор тоже влияет на позиционирование внутри образовательных сетей. Стоимость одних и тех же форм подготовки, предлагаемых в школах, ссузах и ПТУ, изменяется в широких диапазонах: от чисто символических взносов в 100—200 руб. до серьезных вложений в 12—15 тыс. руб. Средняя стоимость обучения в вузовском классе (группе) составляет 5,5 тыс. руб. и ничем не отличается от расценок на традиционные подготовительные курсы, что вызывает определенные нарекания со стороны директоров школ и техникумов, ожидающих от вузов льгот не только по зачислению, но и по оплате образовательных услуг.

Сложность анализа ценового фактора заключается в том, что учащиеся, как правило, комбинируют различные формы подготовки, чему мы позже уделим отдельное внимание. Интересно, что от одного учебного заведения к другому варьируются не только стоимость, но и режим оплаты. Как оказалось, существует множество схем расчетов между родителями, учебными заведениями и вузами. Эти финансовые потоки практически никем не регулируются и представляют широкое

поле для всякого рода злоупотреблений. Так, неясным для многих директоров школ и техникумов остается порядок предоставления рассрочек на весь учебный год по оплате услуг вузовских преподавателей. Вузы используют эти рассрочки как своеобразную льготу для привлечения учебных заведений, в сотрудничестве с которыми они непосредственно заинтересованы. В остальных случаях вузы, как правило, требуют полной оплаты услуг преподавателей в начале учебного года, нередко ими оговаривается и возможность повышения расценок за свои услуги.

Помимо стоимости обучения, наличия контроля со стороны вуза, развитости механизмов «обратной связи», существования льгот, школы, ссузы и ПТУ также различаются по степени активности сотрудничества с вузом и длительности контактов с ним. Однако самым важным показателем успешной работы учебного заведения с вузом является открытие специализированного класса или группы. Тенденцией последних лет становятся развитие системы профильных вузовских классов не только в старшей, но и в средней школе.

Выраженность всех перечисленных факторов для разных школ, техникумов и ПТУ неодинакова. Одни из них находятся в более благоприятном положении, другие занимают менее выгодные для себя позиции. В приложениях 2 и 3 приведены структуры сетей Нижегородского государственного университета и Нижегородского филиала ГУ—ВШЭ, построенные с точки зрения названных параметров.

В **ближний круг** каждого из университетов вошли те учебные заведения, которые имеют наиболее удобные условия работы: бесплатное обучение в специализированном вузовском классе, постоянный контроль успеваемости и включение учеников в общую рейтинговую систему, предоставление им определенных льгот при поступлении. Ближе всего к центру расположены школы и техникумы Нижнего Новгорода, а также прилегающих к нему городов-спутников. У 68% из них есть договоры о совместной работе с вузами.

Дальний круг состоит из учебных заведений с самыми невыгодными для учащихся и их родителей условиями сотрудничества, такими, как повышенная по сравнению с ближним кругом оплата услуг вузовских преподавателей, использование факультативной формы занятий, их недостаточная регулярность, отсутствие контроля со стороны вуза и льгот при поступлении. Этот круг образуют прежде всего школы и ссузы из удаленных сельских районов области. Лишь единицам из них удается заинтересовать вузы в сотрудничестве с собой.

Среди аутсайдеров находятся и начальные профессиональные училища. Практически две трети из них никогда не работали с вузами, в то время как среди школ и средних профессиональных учебных заведений таких насчитывается не более трети. Причины невнимания к профтехучилищам и сельским школам со стороны вузов одни и те же: отсутствие надлежащей материально-технической базы, недостаточная квалификация преподавательского состава, низкий жизненный уровень семей выпускников, плохие знания учащихся, их немотивированность на дистанционные формы обучения.

И наконец, **средний круг** включает в себя те учебные заведения, которые по одним аспектам близки к привилегированным школам и техникумам, а по другим — к периферийным.

Далее мы рассмотрим влияние выделенных сетевых позиций на доступность высшего образования.

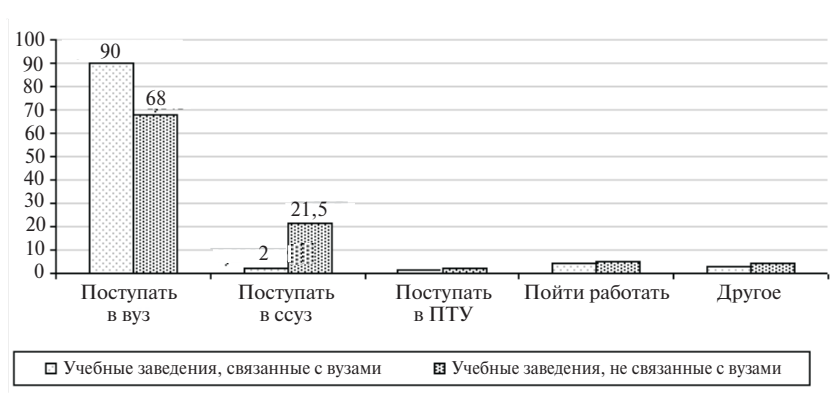
4. Влияние позиции учебного заведения в сети на выбор выпускниками стратегии получения высшего образования

4.1. Образовательные установки

Отличительной чертой базовых школ и техникумов Нижегородского государственного университета и Нижегородского филиала ГУ—ВШЭ является высокая нацеленность их учащихся на получение высшего образования. В целом 91% выпускников этих учебных заведений планируют продолжить обучение в вузах. Особенно высока доля желающих поступить в тех школах и техникумах, которые сотрудничают сразу с двумя рассматриваемыми университетами. В них 98% ребят собираются получить высшее образование. В учебных заведениях, не имеющих связей с вузами, мотивация на поступление значительно ниже — 68% от общего числа обучающихся. В этих учебных заведениях 21% выпускников решили ограничиться средним профессиональным образованием. Как видно из рис. 1, среди подопечных Нижегородского государственного университета и Нижегородского филиала ГУ—ВШЭ такой выбор приемлем не более чем для 2% учеников.

Вместе с тем уровень образовательных притязаний в базовых школах и техникумах неоднороден. Важным фактором, определяющим дальнейшие планы школьников и студентов ссузов, служит степень близости учебного заведения к головному вузу. Сильнее всего на получение высшего образования настроены ребята из учебных заведений ближнего круга.

**Жизненные планы выпускников,
% от числа опрошенных в каждой**



Лишь один из 117 респондентов хотел бы учиться в техникуме, все остальные (99%) намерены стать студентами вузов. В дальнейшем заинтересованность в высшем образовании существенно ниже и колеблется от 75 до 80% в зависимости от вуза. Данная группа, помимо сниженных притязаний на высшее образование, характеризуется также самой высокой долей учащихся, собирающихся пойти работать непосредственно после окончания учебы (11%). Большинство из этих 11% респондентов все же хотели бы впоследствии закончить вузы или попытаться совмещать работу с заочной формой обучения. Примечательно, что для ребят из дальнего круга откладывание поступления в вуз на один-два года кажется более предпочтительной стратегией, чем, скажем, получение среднего профессионального образования. Всего 4% из них рассматривают учебу в колледже или техникуме в качестве основного варианта продолжения обучения.

Между тем, данные статистики по Нижегородской области свидетельствуют о том, что откладывание на некоторое время поступления в вуз является одной из самых неэффективных стратегий получения высшего образования. Так, если обратиться к числу обучающихся на очной форме — самой предпочтительной для абитуриентов, то окажется, что 82% ее студентов составляют выпускники школ текущего года, еще 11% приходится на тех, кто окончил в этом же году начальные профессиональные и средние профессиональные учебные за-

ведения¹. И лишь немногим более 6% от общего числа — это школьники, поступившие через какое-то время после окончания 11-го класса. Шансы тех, кто уже проработал после получения начального и среднего профессионального образования, еще меньше — всего 1% от числа студентов, кто смог выдержать конкурс и поступить на дневную форму.

Места же на заочных отделениях, на обучение на которых надеются учащиеся школ дальнего круга, преимущественно занимают выпускники ПТУ и техникумов (63%). Кроме того, тут учится достаточно много тех, кто получает второе высшее образование, — 12%. В итоге, школьникам остается четверть всех мест, причем, как и на дневной форме, здесь преобладают те, кто выпустился в текущем году (70%). Таким образом, перспективы попасть в вуз даже на заочное отделение у ребят, никуда не поступающих сразу после окончания школы, невелики: среди заочников таких студентов насчитывается всего 10%. Следовательно, отказ от среднего профессионального образования в пользу отложенных вариантов поступления в вуз существенно ослабляет шансы выпускников из учебных заведений дальнего круга. В лучшем случае они могут рассчитывать на заочное обучение, качество которого, как правило, существенно ниже очного.

4.2. Мотивация выбора вуза

Попробуем разобраться в причинах расхождений образовательных установок учеников базовых школ и техникумов из ближнего и дальнего круга соответственно. Сначала обратимся к вопросу о том, как происходит выбор вуза: каким аспектам уделяется главное внимание, сколько вариантов при этом рассматривается, каков уровень общей информированности о вузе и т.п.

Использование причин выбора вуза в качестве объясняющей переменной различий в планах на получение высшего образования не случайно. Предыдущие исследования НИЦ «Регион» показывают, что для многих абитуриентов основная проблема заключается не в том, какой уровень образования предпочесть, а в том, чтобы решить, в какое учебное заведение следует сдавать экзамены. Очень часто избрание среднего профессионального образования связано не с желанием огра-

¹ Состояние образования в Нижегородской области в 2002 году: Стат. бюллетень. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского областного комитета государственной статистики, 2003.

ничиться только им, а с тем, что не находится института, «подходящего» для поступления. Интересно, что лишь четверть школьников и студентов ссузов, участвовавших в опросе, полагают, что они могут попасть в любой вуз, остальные 75% считают, что есть такие вузы, которые им, в принципе, недоступны. Заметим, что оба университета, чьи подготовительные сети мы исследуем, попали в число пяти самых «трудных» вузов, причем Нижегородский государственный университет возглавляет этот список.

Выпускники привилегированных и периферийных учебных заведений по-разному подходят к выбору вуза (см. табл. 1). Первых в меньшей степени пугают сложные вступительные экзамены и высокие конкурсы. Большинство из них рискнут попробовать свои силы ради получения интересной профессии, невзирая на трудность экзаменов и большой конкурс.

Учащиеся школ и техникумов дальнего круга, наоборот, стремятся найти вузы с низкими проходными баллами и простыми экзаменами. Они также отдают предпочтение тем вузам, в которых у них есть необходимые «связи» и знакомства. Но, выделяя важность «связей», ребята из таких учебных заведений не настолько сильно, как их сверстники из ближнего круга, уверены в том, что в случае неприятностей на вступительных экзаменах их родители смогут воспользоваться своими знакомствами: 40% из них сомневаются в том, что родители смогут им помочь в этом плане.

Из учеников школ и ссузов ближнего круга такого же мнения придерживаются всего 25%, остальные так или иначе рассчитывают на «связи» семьи.

Само по себе обучение в профильных классах предоставляет множество возможностей для завязывания личных контактов с университетскими педагогами. Более того, на взгляд директоров специализированных вузовских школ, налаживание полезных связей является одной из важных целей их участия в образовательных сетях. Вот как ее формулирует директор одной из нижегородских гимназий: *«За два года обучения в профильном классе ребенок знакомится со многими преподавателями вуза, общается с ними индивидуально, может в полной мере раскрыть свои способности, показать себя с лучшей стороны... а потом при поступлении в вуз чувствует себя, ну, если не как рыба в воде, то, по крайней мере, очень спокойно»*. На взгляд директоров, приобретаемые в ходе обучения знакомства с преподавателями вузов нельзя напрямую назвать «блатом»: *«...когда дети проходят через всевозможные тесты, пишут курсовые работы, участвуют в олимпиадах... у преподавателя успе-*

Критерии выбора вуза выпускниками, % по столбцу

Критерии	Учебные заведения, связанные с вузами	Ближний круг	Средний круг	Дальний круг	Учебные заведения, не связанные с вузами
Престиж вуза, %	67	62	65	69	72
Популярность вуза, %	47	39	49	47	50
Возможность честно пройти по конкурсу, %	39	42	41	31	38
Стоимость обучения в вузе, %	36	17	37	46	46
Нетрудные вступительные экзамены, %	34	19	34	33	51
Мнение о вузе родителей или друзей, %	28	24	28	31	29
Сотрудничество школы (училища) с вузом, %	24	33	21	27	17
Наличие «связей» в вузе, %	22	11	21	27	29
Низкий конкурс, %	18	10	16	24	26
Близость от дома, %	10	7	11	9	11
Число ответивших	433	112	223	98	123

вает сложиться мнение, что да, вот этого ученика я хочу видеть у себя в вузе. А разве за 10 минут обычного вступительного экзамена можно понять, кто перед тобой сидит, какие у ребенка перспективы?» Складывающиеся хорошие отношения

учеников с вузовскими педагогами воспринимаются как своего рода награда или поощрение за ту увеличенную нагрузку, которую несут дети из специализированных классов. Директора уверены, что в основе этих отношений лежит личная репутация старшеклассников, заработанная ими на всевозможных олимпиадах и тестированиях. Например, директор лицея, еще в советское время начавшего работать с Нижегородским государственным университетом, полагает, что ее выпускникам не нужны особые «связи» и даже дополнительные гарантии поступления: *«Зачем? — удивляется она, — если Миронов у нас дважды награжден премией Президента, его во всех наших университетах знают, Каренин Петр награжден стипендией Президента, у нас 17 призеров международных олимпиад! Да каждый вуз будет рад их к себе зачислить»*.

Позиция администрации учебных заведений дальнего круга прямо противоположна. Для них на первый план в отношениях с вузовскими преподавателями выходят неформальные рекомендации, которые последние могут дать членам приемных комиссий, помощь и подсказки на вступительных экзаменах, включение некоторых учеников в «деканские» и «ректорские списки», содействие по зачислению при полупроходных баллах и т.д. Сложность приобретения таких знакомств состоит в том, что вузы не очень заинтересованы в сотрудничестве с подобными учебными заведениями. По этой причине на работу в учебные заведения дальнего круга направляются, как правило, не «маститые преподаватели», а аспиранты или даже студенты старших курсов, не имеющие в силу своего небольшого опыта тех ресурсов, на которые рассчитывают руководители этих учебных заведений и родители выпускников. Отсюда и большая озабоченность семей учащихся из дальнего круга поиском личных связей и знакомств в вузах.

Не в меньшей мере наличие связей волнует и тех, кто заканчивает учебные заведения, не входящие в вузовские сети. Треть из них предпочтут поступать не в тот вуз, где могут приобрести интересную профессию, а в тот, где найдутся нужные знакомства.

В этом смысле любопытен пример Шатковского района Нижегородской области, где ни одна из 27 школ не сотрудничает с вузами. Руководители этих школ не видят особой необходимости в заключении договоров с ними, так как *«родители все равно найдут способы устроить своего ребенка в вуз»*. В одной из таких нижегородских академий у шатковцев давно сложились «неформальные каналы» и «проторенные до-

рожки» поддержки своих земляков. Сами директора школ удивляются тому, насколько эффективными оказываются сложившиеся связи. В этот вуз успешно сдают экзамены до трети всех одиннадцатиклассников района из числа поступающих в вузы. Более того, известен прецедент, когда победительница олимпиады «Таланты земли Нижегородской», проводимой Нижегородским государственным университетом специально для сельских школьников, отказалась от учебы в этом университете по интересной для нее специальности на историческом факультете, предпочтя поступать в привычный для шатковцев вуз (в частности, в Государственную академию водного транспорта) по совершенно другому профилю. Следовательно, формальная обособленность школ, техникумов или ПТУ от вузовских сетей не избавляет выпускников от необходимости поиска сетевых ресурсов, в качестве которых выступает наличие у семьи нужных связей. Но если в базовых учебных заведениях знакомства с преподавателями представляются вполне легальным ресурсом, то для ребят, исключенных из образовательных сетей, нахождение и использование связей остается теневой практикой. Они им нужны в первую очередь для того, чтобы компенсировать недостаточную подготовку.

Следующие различия касаются оценок важности стоимости обучения при выборе вуза. Это вопрос волнует, главным образом, школьников и студентов ссузов дальнего круга и тех, кто заканчивает учебные заведения, не входящие в вузовские сети.

Из дальнего круга сдавать только на бесплатную форму обучения собирается всего треть выпускников, среди тех, кто заканчивает не связанные с вузами школы и техникумы, таких еще меньше — 21%. От 24 до 30% учащихся рассматриваемых учебных заведений намерены сразу поступать на платную форму обучения, не пытаясь даже претендовать на бюджетные места. Еще 37% из дальнего круга и 52% из школ и техникумов, не сотрудничающих с вузами, не исключают, что в случае неудачи на вступительных экзаменах по основному конкурсу они подадут документы на обучение на условиях полного возмещения затрат (на внебюджетные места).

Из ребят ближнего круга бесплатно учиться в вузах надеются почти половина (46%), еще столько сначала попытаются поступать на бюджетные места и лишь в случае провала — на внебюджетные места. Сразу на платную форму планируют

идти не более 4% от всех опрошенных в учебных заведениях этого типа.

При полученных приблизительно равных оценках материального благосостояния семей ориентация ребят из непривилегированных учебных заведений на платное образование может служить показателем, с одной стороны, более низкого качества их подготовки, не позволяющей выдержать университетский конкурс на бюджетный набор. С другой стороны, она подчеркивает, как и в случае с личными связями, их стремление найти дополнительные гарантии попадания в вуз, а также использовать более легкие пути поступления туда. Известно, что конкурсы для «платников» относительно невысоки (см. приложение 2), и в части вузов для них традиционные вступительные экзамены заменяются специальными собеседованиями.

Помимо субъективных оценок шансов, существует и ряд объективных причин, которые подталкивают абитуриентов из школ и ссузов дальнего круга, а также учебных заведений, не взаимодействующих с вузами, к выбору платного высшего образования. Руководители Нижегородского государственного университета и филиала ГУ—ВШЭ не скрывают, что сократившееся число бюджетных мест¹ они готовы предоставлять только *«мотивированным и талантливым детям, с которыми действительно ... интересно будет работать»*, *«той элите, которую подготовили вузовские преподаватели в специализированных классах»*. При этом нужно учитывать, что часть бюджетных мест заранее резервируются за победителями различных вузовских олимпиад, участниками которых, по данным опроса, чаще становятся ученики из школ и техникумов ближнего круга, чем дальнего (75 против 46%).

Конкурс на бюджетное обучение усиливается также за счет проведения ранних или пробных вступительных экзаменов, формально запрещенных Министерством образования Российской Федерации. Оба изучаемых университета предлагают такие формы пробного поступления, в частности, используя Всероссийское централизованное тестирование. Например, в ННГУ в 2003 г. из общего числа принятых на очное отделение 61% прошли по результатам предварительных тестирований.

Однако сегодняшняя практика применения централизованного тестирования такова, что она не расширяет доступность

высшего образования, а просто замещает ранние вступительные экзамены¹. Дело в том, что многие нижегородские вузы принимают результаты тестирования лишь при условии его прохождения непосредственно в данном вузе. Сертификаты, выданные другими учебными заведениями, чаще всего не принимаются к рассмотрению приемными комиссиями, что оправдывается сомнениями в соблюдении процедуры тестирования в них. Таким образом, вузы нивелируют одну из главных идей централизованного тестирования, а именно возможность подавать его результаты одновременно в несколько учебных заведений.

В этом смысле показательна практика приема, сложившаяся у такого нижегородского вуза, как Государственная сельскохозяйственная академия. Этот вуз не просто участвует в централизованном тестировании, а ряд его педагогов разрабатывает задания для него. Тем не менее эта академия засчитывает только результаты централизованного тестирования, проведенного в своих стенах. И не принимает сертификаты о результатах централизованного тестирования, проведенного другими вузами. По данным приемной комиссии, в 2003 г. на бюджетное обучение с его помощью поступили 51%, причем две трети из них приходится на выпускников базовых школ.

Другой способ отсеять абитуриентов заключается в разработке завышенных шкал перевода оценок тестирования в проходные баллы: *«Дети, обращающиеся с сертификатами других вузов, — комментируют ситуацию в Нижегородском филиале ГУ—ВШЭ, — видят шкалу перевода их баллов, и они как бы чувствуют, что могут не выиграть в данном учебном заведении, и уходят в другие вузы или подают документы на платное обучение»*. По признанию самих сотрудников НФ ГУ—ВШЭ, по их шкалам шансы на поступление через централизованное тестирование имеют в основном учащиеся специализированных классов и те, кто занимается репетиторством с университетскими педагогами, так как на своих занятиях они отдельно готовятся к централизованному тестированию. Таким образом, выходит, что у выпускников школ и техникумов дальнего круга, а также учебных заведений, не принадлежащих к вузовским сетям, шансов поступить на бюджетные места намного меньше по сравнению со сверстниками из ближнего круга. Уровень образовательных притязаний этих ребят складывается, прежде всего, под влиянием перспектив платного обучения.

¹ Так, по данным статистики с 1998 по 2002 г. число бюджетных мест на первых курсах во всех нижегородских вузах сократилось на очных отделениях с 74 до 59%, а на заочных — с 40 до 26% (см. табл. 2 приложения).

¹ Всероссийское централизованное тестирование проходит ежегодно в первой декаде апреля.

И ННГУ, и НФ ГУ—ВШЭ относятся к числу вузов с самой высокой стоимостью образовательных услуг: в университете плата за один год обучения на дневном отделении в зависимости от факультета составляет от 16 до 32 тыс. руб., а в филиале ГУ—ВШЭ — от 27 до 38 тыс. руб.¹ Во многом именно этим обстоятельством объясняется отказ учеников из дальнего круга от поступления в эти вузы. Примерно 70% из них будут поступать в вузы, с которыми их школа или техникум не работает (см. рис. 2). В своем большинстве это менее престижные, но более дешевые университеты и академии, предоставляющие возможность перехода на бюджетное обучение при условии хорошей успеваемости.

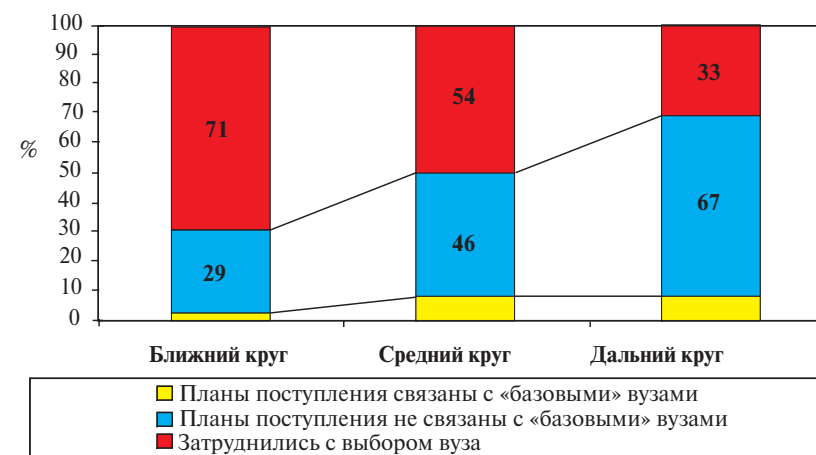
4.3. Стратегии выбора вуза выпускниками школ

Если школьники и студенты ссузов из дальнего круга останавливают свой выбор на сторонних вузах, то их сверстники из ближнего круга, наоборот, нацелены на поступление в тот университет, с которым сотрудничает их школа или ссуз. Рисунок 2 наглядно иллюстрирует полученную закономерность.

Среднее число вариантов, рассматриваемых выпускниками, только подтверждает ее. В ближнем круге всего 9 из всей выборки в 117 человек (8%) имеют запасной вуз для поступления. В среднем и дальнем круге вариативность выбора выше, от 18 до 22% ребят из учебных заведений этих типов собираются подавать документы одновременно в два или три университета. Выпускники школ и ссузов, не связанных с вузами, также отдают предпочтение многовариантным стратегиям поступления. Больше трети из них не ограничиваются одним университетом, а собираются пробовать свои силы сразу в нескольких. Как видим, за разницей в образовательных учреждениях скрываются две противоположные стратегии поступления.

¹ Для оценки финансовой доступности обучения в ННГУ и НФ ГУ—ВШЭ приведем данные Госкомстата России за первое полугодие 2003 г. В этот период средняя начисленная заработная плата по Нижегородской области равнялась 4,3 тыс. руб., а прожиточный минимум исчислялся в 2 тыс. руб. [Социально-экономическое положение России. 2003. Сентябрь / Госкомстат России. М., 2003]. Это означает, что средняя нижегородская семья из 3 человек при условии регулярной выплаты заработной платы и строгой экономии в состоянии откладывать около 2,6 тыс. руб. ежемесячно (4,3·2 — 2·3) и может позволить обучение ребенка на дешевых и средних по стоимости факультетах Нижегородского государственного университета: радиофизическом, химическом и т.п. Популярными среди абитуриентов экономические и юридические специальности в ННГУ будут для нее недоступны. Стоимость услуг Нижегородского филиала ГУ—ВШЭ практически неприемлема для нижегородцев со средним уровнем заработка.

Зависимость выбора вуза от типа учебного заведения,
% от числа опрошенных в каждой группе



Чем теснее учебное заведение сотрудничает с вузом, тем меньше альтернативность выбора его учеников, которые в основном делают ставку на тот вуз, в профильном классе которого они обучаются. Ребята из школ и техникумов, слабо связанных с вузами, более свободны в своем выборе.

Каждая из выделенных стратегий имеет свои плюсы и минусы. Преимуществом первой — «маловариантной» — является высокий престиж того вуза, с которым работает учебное заведение, среди его учащихся. 55% старшеклассников из ближнего круга считают свой головной университет самым лучшим и хотят учиться только в нем. Лишь 16% из них безразлично, в каком вузе они будут продолжать образование. При поступлении сразу в несколько вузов ценность выбора каждого из них снижается. 25% учащихся школ и техникумов дальнего круга полагают, что главное — получить высшее образование, а то, в каком вузе надо будет учиться, не является принципиальным. Из участников опроса в учебных заведениях, не взаимодействующих с вузами, с этим мнением согласно еще большее число выпускников — 31%.

Другой недостаток многовариантной стратегии заключается в том, что абитуриенты, придерживающиеся ее, вынуждены затрачивать гораздо больше усилий на сбор информации и включаться в большее число форм подготовки и проверки знаний, стремясь охватить все планируемые вузы. Школьники

и студенты ссузов, придерживающиеся первой стратегии, могут сконцентрироваться на поиске сведений только об одном университете и активнее участвовать в тех олимпиадах, тестированиях, встречах с преподавателями, которые он устраивает. Около 90% заканчивающих учебные заведения ближнего круга уверены в том, что располагают полной информацией о вузе, в который планируют поступать. В дальнем круге выпускники не так хорошо осведомлены о выбранных ими вузах. Из них полную информацию имеют 70%, остальные либо еще не занимались ее поиском, либо испытывают в этом определенные сложности. Еще более проблематичным оказывается сбор сведений для учащихся школ и техникумов, не связанных с вузами. На момент опроса в них исчерпывающим образом были проинформированы чуть больше половины (54%) учеников. На трудности в поиске информации указывает и тот факт, что треть из них вынуждены прибегать к помощи других, поскольку не в состоянии самостоятельно найти все интересующие их сведения. Для ребят из непривилегированных школ и ссузов, судя по их ответам на открытые вопросы, тяжелее всего оказывается узнать реальный, а не официально заявляемый конкурс, критерии оценок на вступительных экзаменах, а также особенности процедуры проведения экзаменов. Эта информация обычно не приводится на стендах, в буклетах и других рекламных публикациях. Узнать ее можно, только лично общаясь с сотрудниками вузов. Не случайно, что старшеклассники из ближнего круга указали на преподавателей вузов и подготовительных курсов как вторых по значимости после родителей, помощников в сборе дополнительных сведений. 58% пользуются именно этим каналом информации. Из дальнего круга базовых учебных заведений подобную возможность имеют 46% выпускников. Тем, кто заканчивает обычные массовые школы, еще меньше доступен этот источник. Всего 37% из них вузовские педагоги помогают лучше узнать о вузе.

Стратегия выбора одного вуза, которой придерживаются учащиеся ближнего круга, несмотря на свою последовательность и рациональность, также имеет свои недостатки. Она ориентирует на тщательную и глубокую подготовку в единственно намеченный вуз согласно тем требованиям и уровню сложности, которые предъявляются на вступительных экзаменах в нем. Такая позиция практически не принимает в расчет вероятность неудачной попытки и потребности в смене планов по поступлению. Многовариантная стратегия учитывает данное обстоятельство, однако предполагает необходимость одновременно приспособляться к специфике требований и

программ разных вузов. Опрос первокурсников ННГУ и НФГУ—ВШЭ показывает, что большая часть (70%) из них изначально собирались поступать только в эти университеты. Тем не менее треть первокурсников, т.е. тоже достаточно значительная доля, желая увеличить свои шансы, сдавали вступительные экзамены сразу в несколько вузов.

Для того чтобы окончательно определиться с двумя описываемыми стратегиями и их влиянием на доступность высшего образования, необходимо разобраться с тем, насколько ученики из ближнего круга свободны в своем выборе. Можно допустить, что нацеленность на единственный вуз зависит не только от личных устремлений выпускников, но и определяется сетевыми факторами. Полученные данные позволяют во многом согласиться с данной гипотезой.

В ходе сплошного анкетирования директоров школ задавался вопрос о том, сколько выпускников школ поступало в 2002 г. в какие вузы.

Проанализируем сеть Нижегородского государственного университета. Чаще всего в ННГУ хотят продолжить свое обучение выпускники ближнего круга. В половине школ этой группы уровень поступлений доходит до 75—100%. В остальных учебных заведениях ближнего круга сравнительно низкие цифры в 30—50% обусловлены сотрудничеством школы с другими не менее популярными, чем государственный университет, вузами, в частности с Нижегородским государственным лингвистическим университетом, Нижегородским архитектурно-строительным университетом и Нижегородской государственной медицинской академией. Однако в целом тенденция придерживаться того вуза, с которым сотрудничает школа, сохраняется и для этих учебных заведений. По сведениям школьных администраций, 90% их 11-классников становятся студентами тех вузов, профильные классы которых они заканчивали.

Директор одной из гимназий Нижнего Новгорода не скрывает, что его школа работает совершенно сознательно на факультет немецкого языка лингвистического университета. Но чтобы нормальные, сильные дети не уходили из школы, руководство гимназии пошло на открытие классов также от ННГУ и медакадемии. В результате 98% выпуска этой гимназии распределяется между этими тремя вузами.

В дальнем круге в базовый университет рискуют поступать гораздо меньше выпускников — от 10 до 20%, и это при том, что учебные заведения подобного типа, как правило, имеют договор только с одним вузом. Причину столь низкой попу-

лярности вузов, с которыми контактирует школа, раскрывает директор Семеновского лицея Нижегородской области: с его точки зрения, школа и техникумы дальнего круга, привлекая ведущие университеты области, в первую очередь ставят перед собой цель организовать качественную довузовскую подготовку у себя в учебном заведении, которая позволяла бы их выпускникам без труда сдавать экзамены в университеты рангом ниже. Задача стабильного обеспечения вузов достаточным количеством абитуриентов здесь не считается такой приоритетной, как для школ ближнего круга.

Индикатором влияния сетевых факторов также служит межшкольная мобильность при переходе со средней на старшую ступень обучения. Концепция профилизации исходит из того, что учащиеся, желающие целенаправленно готовиться к поступлению в определенный вуз, могут после окончания девятого класса выбрать любую школу с подходящей для себя направленностью. Исходя из этого в исследовании выяснялась доля тех, кто поступил в данное учебное заведение специально для того, чтобы подготовиться в тот вуз, с которым оно сотрудничает.

Если говорить о школах ближнего круга, то таких ребят не так уж и много — всего пятая часть от старшеклассников, участвовавших в опросе. Подавляющее большинство одиннадцатиклассников (80%) учились до 10-го класса в своей же школе и никуда не намеревались переходить. Основной конкурс в вузовские специализированные классы (а именно их наличие является одним из признаков выделения учебного заведения в ближайший круг) составляют ученики этой же школы. Сами директора не видят надобности в объявлении общегородских конкурсов в свои 10-е—11-е классы: *«...когда у нас три девятых класса и всего один профильный десятый [от ННГУ — Авт.], наверное, мы уж сможем набрать его и из своих. Конечно, некоторым родителям приходится доказывать, что их ребенку с его способностями лучше учиться именно в профильном классе, но в основном все уже в девятом классе решают этот момент. Кто не хочет учиться в профильном, обычно остаются в общеобразовательных классах, но из школы не уходят»*.

Головной болью директоров школ ближнего круга является согласование интересов старшеклассников с имеющимися специализациями. Школы, создавая у себя вузовские классы, чаще всего стремятся сформировать противоположные по профилю параллели, например, сочетая физико-математический и экономический классы, или другой часто встречае-

мый вариант — химико-биологический и лингвистический классы. В столь жестко заданных рамках специализации ученики не имеют реальной возможности сменить профиль обучения на подходящий для себя. Так, ребята, увлекающиеся историей, скорее всего из приведенных вариантов пойдут в лингвистический или экономический классы, или останутся в общеобразовательном. Администрация учебных заведений не может гибко переходить от одной специализации к другой. Только на одно составление единых учебных программ и подбор стабильного штата вузовских преподавателей, по оценкам руководителей школ, уходит от трех до пяти лет. Немалую роль играет длительность сотрудничества и в вопросах предоставления дополнительных льгот учащимся на вступительных экзаменах. Так, вузы нередко приглашают директоров и учителей-предметников школ, с которыми давно работают, в свои приемные комиссии с правом голоса. В школах такая практика воспринимается как еще одна поправка их выпускникам и также может служить примером сетевого давления.

Лишь большие по численности школы отваживаются на создание специализированных классов от разных вузов, а средние и малые, по выражению одного из директоров, *«вынуждены вести агитационную работу среди родителей и учеников»*, с тем чтобы укомплектовать данные классы. Выход из ситуации видится одними из них в создании довузовских образовательных комплексов на базе ведущих, хорошо зарекомендовавших себя с точки зрения подготовки выпускников школ города: *«... уже хватит тянуть одеяло друг у друга и открывать в школах спецклассы от одних и тех же вузов. По-настоящему, что все это как-то пересекается. Например, на базе нашего лицея мог бы быть довузовский центр от Высшей школы экономики... Без боязни мы отправили бы своих детей в очень хорошую 36-ю или 126-ю школу. Они бы, продолжая учиться у нас, получали бы там дополнительную подготовку для поступления в вуз»*. Думается, что такие комплексы не только бы расширили перед детьми базовых школ спектр возможных вариантов поступления, но и помогли ученикам из школ, не работающих с вузами, пройти ту фундаментальную подготовку, которую имеют их сверстники из учебных заведений ближнего круга. Еще одним доводом в пользу создания этих комплексов является гибкость их учебных программ по сравнению с обычными специализированными классами. На взгляд директоров школ, довузовские центры позволили бы реализовать более узкие формы профессиональной специализации и

помогли бы выпускникам вернее определиться с их жизненным выбором.

В небольших городах и районных поселках образовательные комплексы должны решить проблему недостаточного числа учащихся для комплектации рентабельных для вузов групп подготовки. Действительно, средняя численность классов в сельских школах составляет 13—15 человек¹, в то время как вузы соглашаются работать «на выезде» с группами не менее 25—30 человек. Главное, на что наталкивается реализация проектов образовательных центров, — это законодательные трудности в определении их статуса и полномочий: будут ли они оставаться государственными образовательными учреждениями, как будут организовано финансирование их деятельности и ее лицензирование. В интервью с директорами звучали и более радикальные предложения о необходимости полного реформирования всей старшей школы вплоть до ее физического отделения от средней ступени. На их мнению, лишь только в этом случае можно обеспечить честное конкурсное поступление и развитие среди учащихся межшкольной мобильности.

4.4. Стратегии поступления выпускников техникумов

В средних профессиональных училищах число заинтересованных в конкретном вузе больше. Около 60% от всех проанкетированных студентов ссузов выпускных курсов целенаправленно выбирали свой ссуз, планируя дальнейшее поступление в ННГУ или в Нижегородский филиал ГУ—ВШЭ.

Интересно, что образовательные планы студентов техникумов остаются достаточно постоянными на протяжении всего времени обучения. Об этом свидетельствует другое исследование НИЦ «Регион», специально посвященное проблемам начального и среднего профессионального образования². Оно

¹ Состояние образования в Нижегородской области в 2001 году: Аналитическая записка. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского областного комитета государственной статистики, 2002.

² Отчет «Судьба начального и среднего профессионального образования в России: перспективные модели развития» / Грант РГНФ №185/1209. В исследовании приняло участие 1450 студентов 32 колледжей и техникумов Ульяновской области. Готовится к печати публикация: Костерина И., Лукьянова Е. Динамика реагирования учащихся средних специальных и начальных профессиональных учебных заведений на изменения в системе образования (на примере Ульяновской области) // Малая социальная группа: социокультурный и социопсихологический аспект. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004.

проводилось в Ульяновской области в сентябре-октябре 2003 г. Среди студентов ульяновских ссузов общее число желающих получить высшее образование несколько меньше, чем в Нижегородской области, — 46%. Однако показательно то, что эта доля не зависит от курса обучения и практически одинакова как для первокурсников (44%), так и для выпускников (48%). Не меняется и их мнение относительно шансов поступления в вузы по сравнению со школьниками. Половина студентов ссузов полагает, что им будет проще сдать вступительные экзамены, чем 11-классникам.

Однако высокая готовность выпускников ссузов продолжить свое образование не всегда институционально подкрепляется сотрудничеством учебного заведения с вузами. Лишь немногие нижегородские ссузы могут сравниться со школами по условиям сотрудничества с вузами. Более приоритетной для ведущих университетов Нижнего Новгорода оказывается создание собственных колледжей, а не заключение договоров с уже существующими техникумами.

Отчасти это обусловлено распространенной среди руководителей вузов точкой зрения о недостаточной подготовке тех, кто заканчивает ссузы. Но главная причина, как ее формулирует директор одного из медицинских ссузов, заключается в недостаточной платежеспособности учащихся ссузов: *«У ребят с хорошей базой, которую они получают в школе, сейчас есть возможность получить платное высшее образование. А в ссузах учатся ребята из малообеспеченных семей. И естественно, отсюда все и идет»*. Однако при этом, согласно результатам опроса, 42% учащихся техникумов, решившихся получать высшее образование, будут сразу подавать документы на платную форму, даже не пытаясь поступать на бюджетные места.

Думается, что противоречия в словах директора и приведенных данных нет. Выбор платного образования здесь так же, как и в случае с учениками слабо связанных с вузами школ, является возможностью обойти высокие конкурсы на бюджетные места в университеты и увеличить свои шансы на зачисления в них. Если обратиться к рис. 3, то можно заметить, что критерии выбора вуза у студентов ссузов схожи со старшеклассниками из школ, периферийных для образовательных сетей или не входящих в них совсем. Они преимущественно обращают внимание на стоимость обучения и уровень сложности вступительных экзаменов. Как ни парадоксально это звучит, платное образование воспринимается выпускниками ссузов как более экономичный способ поступления в вуз. В самом деле, обучаясь в основном по сокращенным формам

на заочных отделениях, они несут меньшие затраты¹ по сравнению с теми, кто заканчивает вузовские колледжи, открываемые в 10-х—11-х классах. Для последних цена одного года обучения составляет от 12 до 15 тыс. руб. Кроме того, впоследствии, переходя на второй курс очного отделения, они продолжают учиться на платной основе. Выпускники техникумов выигрывают в материальном плане в сопоставлении и с теми, кто заканчивает базовые школы. Студенты ссузов в среднем тратят около 1 тыс. руб. на подготовку к вступительным экзаменам, в то время для школьников она обходится в 6 с лишним тыс. руб. Таким образом, расходы на платное обучение для учащихся ссузов в какой-то мере компенсируются низкими вложениями в довузовскую подготовку и выбором относительно дешевых форм получения высшего образования.

Итак, мы рассмотрели отношение различных групп школьников и студентов техникумов, с точки зрения их включенности в вузовские сети, к высшему образованию и способам его получения. Можно утверждать, что сети одновременно ограничивают и расширяют доступность высшего образования. Вслед-

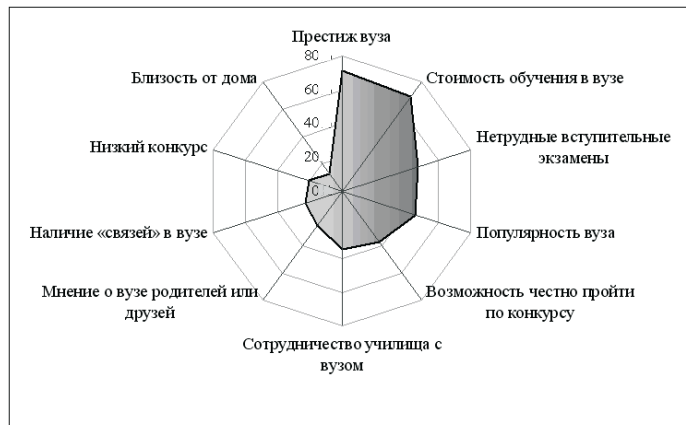
ствие этого становится невозможным выделить ту группу, которая имеет бесспорные шансы на поступление в вуз. Казалось бы, ребята, заканчивающие учебные заведения ближнего круга и занимающиеся по специализированным вузовским программам, должны иметь явные преимущества перед другими. В самом деле, более высокий уровень подготовки позволяет им надеяться выдержать большие конкурсы на бюджетные места и заранее не планировать платное обучение. Еще одним существенным ресурсом для них служит опыт общения с преподавателями, а также хорошая информированность о вузе, в которой они собираются поступать. Вместе с тем выпускники таких школ и техникумов испытывают более сильное, чем остальные их сверстники, давление со стороны сетевых факторов на выбор вуза. Незрелость межшкольной мобильности, стремление руководства учебных заведений закрепить за собой конкретную специализацию, наличие особых льгот, предоставляемых вузом на вступительных экзаменах, — все это в значительной степени предопределяет направленность образовательных планов учащихся в учебных заведениях ближнего круга.

В противоположность такой позиции ребята из дальнего круга стремятся поступать сразу в несколько вузов. Нехватку сведений о каком-либо одном из них они возмещают более широкой степенью информированности о предложениях в других. Однако многовариантная стратегия является для выпускников во многом вынужденным шагом. Они не так твердо уверены в своих силах, чтобы выдержать сложные вступительные экзамены, поэтому их родители вынуждены искать связи и знакомства, которые могли бы помочь им попасть в вуз. Другой способ увеличить шансы на получение высшего образования, к которому прибегают ученики из дальнего круга, — это поступление на платную форму обучения, конкурс на которую ниже, чем на бюджетные места. Для этой группы учащихся доступность высшего образования складывается преимущественно из возможностей платного обучения.

Стратегии поступления школьников и студентов ссузов, не принадлежащих к образовательным сетям, близки к только что описанным. Схожесть их позиций с теми, кто оканчивает учебные заведения дальнего круга, только подчеркивает неравноправный характер участия в сети последних. Без сомнения, совместная работа с двумя такими популярными вузами, как Нижегородский государственный университет и Нижегородский филиал ГУ—ВШЭ, повышает личные амбиции учащихся на получение высшего образования. Но задавая высокий уровень притязаний, оба университета не обес-

Рис. 3

**Критерии выбора вуза выпускниками ссузов,
% от общего числа опрошенных в них**



¹ Так, стоимость заочного обучения в ННГУ колеблется от 8 до 15 тыс. руб. в год, что в два раза ниже, чем на очном отделении.

печивают выпускников ресурсами, необходимыми для их реализации, прежде всего, кадровым составом и учебно-методическими материалами.

5. Эффективность вузовских сетей

Вопрос об оценке эффективности вузовских сетей является достаточно сложным. В качестве критериев эффективности может выступать достаточно широкий круг показателей. Например: прозрачность сети; обеспечение равного доступа к учебным заведениям сети для представителей всех социальных групп; качество оказываемых образовательных услуг учебными заведениями сети; объем необходимых для поддержания работы сети ресурсов и т.п.¹

Проведенный анализ показал, что сети ближнего, среднего и дальнего круга в силу разных условий сотрудничества с вузами могут предоставить своим учащимся неравные возможности по подготовке в вуз. Так, ребята из учебных заведений дальнего круга в состоянии рассчитывать только на факультативные и заочные формы дополнительного обучения, проводимые не самыми высококлассными преподавателями, кроме того, они чаще других сталкиваются с проблемами поиска информации о том вузе, где намерены учиться дальше. Те же, кто заканчивает учебные заведения, входящие в ближний круг, могут посещать не только факультативы, но и встречаться с вузовскими педагогами непосредственно на уроках, программа которых обычно скорректирована в соответствии с требованиями вступительных экзаменов. Им также не так трудно найти полную информацию о желаемом вузе. Вместе с тем усиленная подготовка в то учебное заведение, с которым сотрудничает школа или техникум, выступает для выпускников ближнего круга фактором, ограничивающим их выбор. Считается, причем не только учениками, но и их учителями, что сначала необходимо решить вопрос о поступлении в вуз, а затем уже определиться с выбором профессии².

Интересно, что довольно значительная часть 11-классников (около 20% от респондентов попавших в выборку ближнего круга) в ответе на вопрос о том, куда они собираются поступать, сразу указали и на планы получения второго выс-

¹ См., например: Радаев В.В. Новый институциональный подход и деформация правил в российской экономике // Экономическая социология: Новые подходы к институциональному и сетевому анализу / Ред. и сост. В.В. Радаев. М.: РОССПЭН, 2002. С. 180—181.

шего образования. Следовательно, можно предположить, что чем больше «гарантий» — в виде льгот или улучшенного качества обучения — предоставляется вузом своим базовым учебным заведениям, тем сильнее ощущается давление на учащихся в пользу выбора именно данного вуза. Конечно, данное предположение нуждается в специальных, более глубоких исследованиях школ и ссузов, имеющие привилегированные условия сотрудничества с вузами.

Не затронутым в нашей статье пока остается вопрос о тех затратах, которые несут семьи выпускников учебных заведений выделенных типов. Исследование показало, что на родителей ложится не только оплата за обучение в специализированных классах или на факультативных занятиях, но и возмещение транспортных расходов приезжающих преподавателей, а в районах области — и расходов, связанных с их проживанием. За счет семей учащихся также организуются массовые выезды на дни открытых дверей, проводятся внутривузовские олимпиады. В сельских школах и техникумах подобные расходы, по словам директоров, выливаются во внушительные суммы, поскольку стоимость автобусного билета даже в 100—200 руб. представляется жителям села весьма значительной. В редких случаях эти затраты возмещаются местными предприятиями (за счет сохранившейся практики шефства), но большей частью перекалдываются на родителей.

По оценкам специалистов Центра образовательной политики ГУ—ВШЭ, российские вузы ежегодно получают только за счет работы платных подготовительных курсов и базовых школ от 250 до 400 млн. долл.¹ С учетом того, что объем государственного финансирования вузов не превышает 1 млрд. долл. в год, доходы от подготовки абитуриентов являются существенным подспорьем для вузов, особенно региональных.

В приведенных оценках Центра образовательной политики обобщаются затраты семей на подготовительные курсы и обучение в базовых школах. Между тем, показателем эффективности образовательных сетей могла бы стать возможная экономия средств семей выпускников за счет отказа от привлечения дополнительных форм подготовки, кроме тех, которые реализуются вузом в их школе или техникуме. Действительно,

² Приведем цитату из интервью с директором одной из школ, сотрудничающей с экономическим факультетом ННГУ: «Я ему [ученику] говорю: “Ты сначала к нам на экономический поступи, а потом уже будешь думать, как тебе перевестись на международное сотрудничество. Чем рискуешь?! Один, ну, два года потеряешь, зато будешь уже учиться”».

¹ Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты / Под ред. Т.Л. Клячко. М.: ГУ—ВШЭ, 2002. С. 28.

тот факт, что ребята помимо занятий в специализированных классах вынуждены прибегать к услугам репетиторов или посещать подготовительные курсы, говорит, в первую очередь, об их неудовлетворенности качеством обучения в школе. Совмещение сразу нескольких форм подготовки может быть также результатом чрезмерного предложения со стороны вузов в расчете как на материальное благополучие семей учащихся, так и на их желание увеличить шансы своих детей на поступление в выбранный вуз. И в том, и в другом случае образовательные сети вряд ли будут эффективными для выпускников учебных заведений, входящих в них.

По мнению руководителей школ и техникумов, еще одним критерием эффективности сотрудничества с вузами должно служить сокращение той общей нагрузки, которые несут старшеклассники и студенты выпускных курсов ссузов. 17 из 23 директоров, участвовавших в экспертных интервью, назвали стремление снизить учебную нагрузку в качестве одной из главных причин начала совместной работы с вузами. Поэтому в своем исследовании мы сосредоточились на подсчетах того времени, которое выпускники затрачивают на занятия на курсах или с репетитором, а также в вузовских специализированных классах. Кроме того, мы просили их указать примерное время, уходящее на разные домашние задания и дорогу до места обучения.

Но прежде чем перейти к анализу этих данных, остановимся немного на том, к каким формам подготовки чаще всего обращаются нижегородские учащиеся. Большинство выпускников не надеются поступить с теми знаниями, которые получают у себя в учебном заведении, и прибегают к различным вариантам подготовки. В целом по выборке только 16% из тех, кто собирается поступать в вузы, рассчитывают обойтись без дополнительных занятий.

Самыми активными потребителями довузовских образовательных услуг являются учащиеся ближнего круга, т.е. тех школ и техникумов, которые интенсивнее всего работают с вузами. Практически все они (97%) за редким исключением занимаются на курсах или с репетиторами.

С ослаблением сотрудничества учебного заведения с вузом растет доля тех, кто никак не готовится к вступительным испытаниям. В дальнем круге число таких выпускников достигает 20%.

Опрос студентов первых курсов Нижегородского государственного университета и Нижегородского филиала ГУ—ВШЭ показывает, насколько невелики шансы на экзаменах у тех, кто дополнительно никак не готовится. Всего 6% студентов удалось поступить в эти два университета без занятий на курсах или с репетиторами. Остальные 94% ходили хотя бы на

одну из форм подготовки. Самой распространенной из них были очные курсы, их посещали 61% студентов. Далее идут репетиторство с преподавателями вуза (41%) и факультативные занятия в школе или ссузе (26%). Приблизительно по 20% первокурсников готовились заочно или на индивидуальных занятиях со школьными педагогами.

Среди нынешних выпускников школ и ссузов очные курсы также являются наиболее востребованными, их посещает 51% учащихся. Однако к репетиторству с вузовскими преподавателями прибегают не так много абитуриентов. Только четверть из них могут позволить себе эту форму. Для 21% ребят решение проблемы подготовки к вступительным экзаменам берут на себя учебные заведения, открывая факультативы или организуя собственные курсы. Меньше всего используются заочные вузовские курсы (12%) и репетиторство со школьными учителями (12%).

В табл. 2 сопоставлены ответы студентов первых курсов и выпускников 2004 г. Нетрудно заметить, что наибольшие расходы касаются занятий с репетиторами — преподавателями вузов. Доступная лишь для четверти учащихся, эта форма подготовки к поступлению в вуз остается одной из наиболее эффективных. 43% первокурсников, занимавшихся на очных курсах, обращались к услугам репетиторов, считая вузовские курсы недостаточными для себя. В то же время только на репетиторство рассчитывали всего 12% от числа пользовавшихся этой услугой. Следовательно, спрос на данную услугу стимулируется: неудовлетворенностью остальными формами довузовской подготовки, желанием абитуриентов улучшить свои знания и соотнести подготовку с требованиями конкретного вуза.

Если исходить из успешных стратегий подготовки, обеспечивающих поступление в изучаемые вузы, то им соответствуют лишь ученики из школ и ссузов ближнего круга. Две трети из них посещают очные подготовительные курсы, почти половина занимается с репетиторами, а еще треть ходит на школьные факультативы.

В других учебных заведениях число тех, кто пользуется подобными формами подготовки, существенно меньше. Так, в школах и техникумах, не принадлежащих к вузовским сетям, на очные подготовительные курсы ходят 33% учащихся. Факультативные занятия оказываются нужными для 18%, а к услугам университетских преподавателей прибегают не более 14%. В учебных заведениях среднего и дальнего круга 50% выпускников, собирающихся поступать в вузы, учатся на очных курсах и только 20% занимаются с репетиторами.

Таблица 2

Используемые способы подготовки в вуз

Способы подготовки	Выпускники текущего года					Студенты первых курсов
	Учебные заведения, связанные с вузами	Ближний круг	Средний круг	Дальний круг	Учебные заведения, не связанные с вузами	
Очные вузовские подготовительные курсы, %	56	70	51	53	33	61
Занятия с репетиторами — преподавателями вуза, %	27	47	20	20	14	41
Факультативные занятия в школе или подготовительные курсы, организуемые самой школой, %	22	28	23	12	18	26
Заочные вузовские подготовительные курсы, %	13	15	13	10	13	21
Индивидуальные занятия с учителями школы, %	12	10	14	9	13	20
Ничего не использовал, %	13	3	14	20	27	6
Число ответивших, человек	455	115	231	109	135	308

Выявленные различия указывают на явное преимущество школ и техникумов ближнего круга, в которых сотрудничество с вузами помогает их учащимся лучше сориентироваться в предложениях по довузовской подготовке и выбрать самые эффективные ее варианты. Не случайно 70% ребят ближнего круга, прибегающих к услугам репетиторов, обращается за этим к преподавателям того вуза, с которым работает их школа или ссуз. К сожалению, в анкете для школьников и студентов не ставился прямой вопрос о том, являются ли их вузовские репетиторы преподавателями специализированных классов или ведут факультативные заня-

тия. Поэтому мы можем предложить лишь рабочую гипотезу о том, что сложившаяся на сегодняшний день практика работы профильных классов или групп, а также иные способы привлечения вузовских педагогов к преподаванию в школах и ссузах частично способствуют большему развитию репетиторства. Отношение директоров самих учебных заведений к этому чаще всего сводится к позиции невмешательства: «Я не мешаю, если родители просят преподавателей [вуза] позаниматься с их детьми отдельно. Это их право». Подобная политика исходит из стремления директоров удержать вузовских преподавателей в педагогическом коллективе, так как чаще всего все, что они могут предложить, это оплата по школьной тарифной сетке.

От позиции в образовательной сети зависит не только выбор подготовки, но и ее интенсивность. Об этом можно судить, например, по количеству одновременно применяемых видов подготовки. Стремление совмещать отдельные виды свойственно, в первую очередь, выпускникам из школ и ссузов ближнего круга. Почти для 60% из них оказывается недостаточным одного варианта довузовской подготовки: 40% дополняют его каким-нибудь вторым, а 18% удается одновременно заниматься по трем и более формам. В дальнем круге так же усердно готовятся к экзаменам 40% учащихся, причем на три и более формы решаются только 4% из них. В учебных заведениях, не взаимодействующих с вузами, еще меньшая часть (36%) используют одновременно несколько видов подготовки.

Другим показателем интенсивности подготовки к поступлению в вуз служит еженедельная нагрузка, которую несут ребята из разных типов учебных заведений¹. В тех из них, которые не принадлежат к вузовским сетям, большинство учащихся (52%) ограничиваются одним занятием в неделю для подготовки в вуз. Здесь увеличенную нагрузку в 4—7 занятий имеют лишь 11% будущих абитуриентов. Во всех базовых школах и ссузах интенсивность подготовки заметно выше. В ближнем круге всего 22% ребят тратят на подготовку к поступлению лишь один день, 51% выделяют на это два или три дня, а 27% учится дополнительно больше четырех раз в

¹ Здесь и далее нагрузка рассчитывалась только для тех, кто собирается поступать в вузы.

Еженедельные временные затраты, связанные с подготовкой в вуз, часов

Временные затраты	Учебные заведения, связанные с вузами	Ближний круг	Средний круг	Дальний круг	Учебные заведения, не связанные с вузами
Продолжительность занятий	4,2	4,7	4,3	3,4	2,6
Время, отводимое на домашние задания	5,6	6,6	5,2	5,2	4,0
Время на дорогу	1,4	1,2	1,5	1,5	1,3
Всего	9,8	11,3	9,5	8,6	6,6

неделю. В учебных заведениях дальнего круга минимальную нагрузку выбирают для себя 40%, среднюю — 37%, а максимальную — 23% опрошенных там. Отметим незначительность различий в доле учащихся с максимальной частотой занятий для всех типов базовых школ и ссузов. Это может свидетельствовать о том, что в дальнем круге присутствует примерно такой же процент ребят, высоко мотивированных на поступление в вузы, которые пытаются компенсировать недостаточность школьной программы дополнительными занятиями. Именно эти ученики потенциально могли бы предъявлять «спрос» на переход в базовые для вузов школы¹.

Показательны расчеты еженедельной почасовой нагрузки, приведенные в табл. 3. Больше других посвящают времени занятиям по подготовке к поступлению в вуз те, чьи учебные заведения активнее всего взаимодействуют с вузами. С учетом домашних заданий они вынуждены отводить на дополнительные занятия около 11,2 часов в неделю. Для выпускников школ и ссузов, не связанных с вузами, подготовка в вуз занимает 7,9 часов, т.е. практически в 1,5 меньше, чем у учеников специализированных классов. Однако в среднем и дальнем круге тоже предпочитают не экономить на личных усилиях, и их почасовая нагрузка составляет от 10,1 до 11 часов в неделю. Что касается временных затрат на дорогу до подготовительных занятий, то тут не наблюдается столь значимых различий, как в отношении дополнительных занятий и домашних заданий. В среднем у школьников и студентов ссузов уходит на поездки около 1,5 часов в неделю.

В целом, как следует из табл. 4, самые высокие временные потери приходятся на долю учащихся ближнего круга, т.е. тех, кто и без того получает специализированную вузовскую подготовку в профильных классах. По-видимому, привлечение дополнительных видов образовательных услуг продиктовано уже отмечавшейся нацеленностью этих ребят на поступление в единственный вуз, а также их желанием попасть на бюджетные места в нем.

¹ Мы полагаем, что в данном случае переход на учебу в базовую школу вуза может быть предметом спроса в силу существования на сегодняшний день определенных институциональных барьеров в виде ограниченного приема в них ребят из других школ и наличия явно выраженных приоритетов при проведении конкурсного отбора.

Хорошая информированность о вузе также может служить причиной выбора одновременно нескольких форм подготовки. Однако если в отношении учеников ближнего круга связь между планами поступления и характером подготовки прослеживается легко, то для дальнего круга базовых учебных заведений она не так очевидна. Выпускники этих учебных заведений, как и тех, которые не сотрудничают с вузами, предпочитают иметь запасные варианты и готовы пойти на платную форму обучения. Но, при всей схожести их образовательных стратегий, объем нагрузок, которые имеют те и другие, различен. У выпускников из дальнего круга уходит на подготовку в 1,5 раза больше времени, чем у учащихся школ и ссузов, не связанных с вузами. В сравнении с ближним кругом эти диспропорции, в основном касающиеся временных затрат на дополнительные занятия и выполнение домашних заданий к ним, заметны еще сильнее. Отсюда можно заключить, что то качество образования, которым гордятся базовые учебные заведения вузов, является на сегодня результатом увеличения учебных нагрузок, а не более эффективной формой организации учебного процесса и внедрения программ профилизации. Для выпускников этих учебных заведений, в особенности из ближнего круга, сам термин «дополнительные образовательные услуги» применительно к очным вузовским курсам и репетиторству теряет свой изначальный смысл, так как они превращаются в практически обязательный элемент процесса обучения.

Таблица 4

Общие временные затраты, связанные с подготовкой в вуз, часов

Временные затраты	Учебные заведения, связанные с вузами	Ближний круг	Средний круг	Дальний круг	Учебные заведения, не связанные с вузами
Продолжительность занятий	144,8	177,4	129,7	137,7	82,7
Время, отводимое на домашние задания	101,8	118,7	98,0	88,5	54,3
Время на дорогу	34,4	33,3	36,8	33,1	30,9
Всего	281	329,4	264,5	259,3	167,9

Что касается финансовой доступности отдельных способов подготовки, то самым дешевым являются факультативные занятия в школе или ссузе. Их средняя стоимость не превышает 1,3 тыс. руб. за один год обучения. Причем 59% респондентов вообще ничего не платят за посещение факультативов.

Треть учеников могут рассчитывать на индивидуальные бесплатные занятия со своими учителями. Такую возможность имеют в основном выпускники сельских школ и ссузов, где бесплатный характер подготовки обусловлен во многом этической позицией их учителей, преподавателей: *«Мы готовы заниматься без всякой оплаты. Ни один учитель никогда не скажет: мне некогда, я с тобой не могу остаться... Нам даже говорят городские учителя: “Надо учиться зарабатывать деньги”. На селе это нереально, мы здесь все друг друга хорошо знаем... И как я могу у своего ученика брать деньги?!»*

В областном центре чаще встречается противоположная точка зрения: *«Платные образовательные услуги — это для нас очень хорошая, полезная вещь. А по-другому, если не брать деньги с учащихся, выжить образовательному учреждению просто невозможно».* Тем не менее сумма в 3,8 тыс. руб. в год, получаемая в среднем школьными учителями за индивидуальные занятия, выглядит небольшой в сравнении с расценками вузовских преподавателей. Занимаясь с ними, выпускники платят в среднем 12,3 тыс. руб. При этом диф-

ференциация стоимости репетиторских услуг настолько велика, что почти пятая часть из пользующихся ими вынуждены тратить на эти цели более 20 тыс. руб. в год. Максимальная цена, обнаруженная в ответах школьников и студентов ссузов, равнялась 108 тыс. руб. за 7 месяцев репетиторских занятий.

Очные вузовские курсы — самая популярная форма подготовки — обойдутся обучающимся на них в 3,3 тыс. руб., а заочные — в 2,9 тыс. руб. Незначительный разрыв между стоимостью очных и заочных курсов объясняется тем, что заочная форма подготовки во многих нижегородских вузах предполагает очные консультации в выходные дни или в течение каникул.

В силу двух факторов — большей часовой нагрузки и одновременного использования нескольких видов подготовки — дороже всего она обходится школьникам и студентам техников из базовых учебных заведений (см. табл. 5). За весь период подготовки их семьи в среднем расходуют 6,7 тыс. руб. на дополнительные занятия. Для тех, кто не учится в подобных школах и ссузах, подготовка стоит 4,7 тыс. руб., причем на затраты более 20 тыс. руб. идет всего 1% из них. Самые существенные расходы приходится делать семьям выпускников из учебных заведений ближнего круга. В среднем каждая из них выделяет 9 тыс. руб. из своего семейного бюджета, причем у 13% учащихся родители платят свыше 20 тыс. руб. Семьи ребят из учебных заведений среднего и дальнего круга экономнее относятся к дополнительным занятиям, их траты едва превышают 5,8 тыс. руб., но от 6 до 7% таких семей отдают более 20 тыс. руб. за подготовку.

Еще одна статья расходов, которые несут семьи абитуриентов, — это покупка справочной литературы и различных пособий для поступающих. Наиболее требовательными в этом плане являются учебные заведения ближнего круга. В них половина ребят используют для подготовки в вуз дополнительные справочники и учебники, приобретение которых обходится в среднем в 1 тыс. руб. В школах и ссузах, имеющих слабые позиции в вузовских сетях или не входящих в них совсем, потребность в специальных справочниках испытывают около одной трети выпускников, остальные рассчитывают обойтись имеющимися у них школьными учебниками. Те, кто все-таки покупал пособия для поступающих, смогли уложиться в сумму, не превышающую 600 руб.

Таблица 5

**Финансовые затраты, связанные с подготовкой в вуз,
% по столбцу**

Затраты	Учебные заведения, связанные с вузами	Ближний круг	Средний круг	Дальний круг	Учебные заведения, не связанные с вузами
Ничего не тратят	11	4	11	21	26
До 2 тыс. руб.	21	18	26	10	17
От 2 до 4 тыс. руб.	28	24	25	39	28
От 4 до 6 тыс. руб.	13	17	15	5	16
От 6 до 10 тыс. руб.	11	10	10	13	3
От 10 до 20 тыс. руб.	8	15	6	4	9
Свыше 20 тыс. руб.	9	13	6	8	1
Средняя стоимость подготовки, руб.	6734,0	8928,6	5816,2	5884,3	4671,0

В данном разделе мы подробно остановились только на двух показателях эффективности образовательных сетей — сокращении средств, уходящих из семейных бюджетов на подготовку к поступлению в вуз, и связанной с этим учебной нагрузкой. Эти критерии были взяты за основу не случайно, именно к ним чаще всего обращаются директора школ и техникумов при обосновании необходимости получения статуса базового учебного заведения. Разумеется, оценка эффективности требует комплексного подхода и более глубокого изучения не только с точки зрения учащихся, но и с учетом позиции вузов и самих учебных заведений. Однако думается, что даже анализ, проведенный на основе двух данных критериев, позволяет выявить немало проблем, касающихся функционирования образовательных сетей, в рамках которых не всегда удается реализовать декларируемые преимущества.

Единицам школ, главным образом тем, кто сотрудничает с вузами более 10 лет, удастся совмещать подготовку к поступ-

лению с общей учебной программой. Остальные чаще всего идут по пути наращивания дополнительной нагрузки на 11-классников и студентов выпускных курсов ссузов, не занимаясь вопросами оптимизации процесса обучения.

Например, в школах и техникумах ближнего круга подготовительные занятия проходят не менее 3 раз в неделю по 2—3 академических часа каждое. При этом учащиеся этих учебных заведений являются самыми активными потребителями различных подготовительных курсов, а также услуг репетиторов. Директора школ и техникумов, комментируя сложившуюся ситуацию, называют ее «погоней за гарантиями». К сожалению, им приходится признать, что даже учеба в специализированных вузовских классах не дает ребятам и их родителям уверенности в хорошей подготовке к поступлению в вуз. Свою роль в «погоне за гарантиями» играет и то обстоятельство, что вузы предпочитают сосредоточивать предложение своих услуг на ближнем круге, что в свою очередь приводит к чрезмерному спросу на них именно в данных учебных заведениях. Кроме того, нередко ученики таких школ и техникумов рассматривают своих одноклассников (которые в общем-то сильнее большинства абитуриентов) в качестве будущих конкурентов и стремятся перегнать их по масштабам подготовки, так как, по сути, они претендуют на бюджетные места на одних и тех же специальностях.

Выпускникам среднего и дальнего круга также приходится тратить немало дополнительных усилий на подготовку в вуз, совмещая одновременно несколько ее форм.

Таким образом, получается, что вузовские сети на сегодня не решают одну из главных своих задач, а именно не заменяют для своих учащихся традиционных подготовительных курсов и отчасти услуг репетиторов, которые остаются не менее востребованными, чем раньше. Обучение в специализированных вузовских классах или группах пока не воспринимается как самодостаточное, напротив, оно, как правило, дополняется другими способами подготовки. Руководители учебных заведений видят главную проблему в непродуманности концепции профилизации старшей школы, которая предполагает введение новых «профессиональных» предметов (скажем, экономики, правоведения и т.п.), но не усиливает тот блок общеобразовательных дисциплин, на которые эти новые предметы во многом опираются. Создание межшкольных комплексов по профильной подготовке в вузы помогло бы справиться с данной проблемой, так как в рамках даже базовой школы или техникума очень трудно гибко менять учебные програм-

мы и вводить в них углубленное изучение отдельных предметов.

Вузовские сети не справляются и с задачей уменьшения для своих выпускников материальных затрат по подготовке в вуз. Это вызывает опасения не только потому, что поступление становится все более дорогостоящим — к оплате традиционных форм подготовки добавляется еще и стоимость школьных занятий с вузовскими педагогами. Часть директоров видит в расширении сети базовых учебных заведений постепенный переход к платному обучению, если не во всей старшей школе, то, по крайней мере, в базовых учебных заведениях. Уже отмечалось, что тенденцией последних лет является открытие платных колледжей при вузах, хотя по форме организации занятий эти колледжи мало чем отличаются от специализированных классов. Экспертные интервью с проректорами вузов показали, что идея замещения вузовских классов системой колледжей является привлекательной как для руководства НГУ, так и для администрации НФ ГУ—ВШЭ.

6. Заключение

В статье рассмотрены некоторые вопросы, касающиеся формирования вузами сети базовых учебных заведений.

Поначалу стихийно складывающееся сотрудничество вузов со школами, техникумами и ПТУ со временем стало массовым явлением, внося значимые изменения в существующую структуру образования, дополнив ее новыми дифференциациями. При этом сегодня оказывается недостаточным разделение учебных заведений на связанные и не связанные с вузами. Базовые школы и техникумы также могут быть проранжированы в зависимости от условий сотрудничества с тем или иным вузом.

Позиция учебного заведения в сети во многом определяет дальнейшие образовательные стратегии его выпускников, а также характер и стоимость их подготовки к поступлению в вузы. Учебные заведения, расположенные в ближнем круге, отличает высокий уровень поступления выпускников в вузы (вплоть до 100%). Это достигается за счет увеличения дополнительной учебной нагрузки и, как следствие, стоимости довузовской подготовки. Ближний круг, предлагая более привилегированные условия обучения и поступления, ограничивает выбор ребят тем вузом, который гарантирует эти условия. Их мотивация на поступление настолько высока, что заставляет

скорее менять профессиональные планы, чем отказываться от той школы или техникума, учеба в котором гарантирует попадание в вуз. Также этому обстоятельству способствует и неразвитость механизмов межшкольной мобильности. Здесь тормозящим фактором выступает установка директоров базовых учебных заведений на сохранение в старших классах практически всего контингента учащихся.

В дальнем кругу совместная работа школы, ПТУ или техникума с вузом задает высокий уровень притязаний ребят на получение высшего образования. Но при этом явно неравный, по сравнению с ближним кругом, характер сотрудничества не позволяет многим из них в полной мере реализовать свои притязания. В результате выпускники из дальнего круга тратят намного больше усилий и средств, чем их сверстники, заканчивающие обычные, никак не связанные с вузами учебные заведения, поскольку так же, как и последние, в основном полагаются на платное обучение, считая свой уровень подготовки недостаточным для конкурса на бюджетные места.

Конечно, проблем базовых учебных заведений намного больше перечисленных. Сегодняшняя размытость их статуса¹ свидетельствует о том, что вузовские сети в том виде, в котором они сложились сейчас, являются переходным явлением, и их развитие повлечет за собой дальнейшие изменения как в старшей школе, так и в профессиональном образовании. Участвовавшие в исследовании эксперты видят два возможных направления развития. Одно заключается в замыкании вузов на работе исключительно с ближним кругом и формировании элитарных образовательных сетей. Другое направление — это создание доступных для всех образовательных комплексов, которые освободят школы от необходимости профилизации обучения, а техникумы и профессиональные технические училища — от введения дополнительных занятий по общеобразовательным предметам.

¹ По закону вузы не имеют права предоставлять им какие-то льготы, но на практике тем не менее делают это.

Приложение

Таблица 1

Род деятельности родителей учащихся разных типов учебных заведений

Род деятельности родителей	Учебные заведения, связанные с вузами		Учебные заведения, не связанные с вузами	
	Мать	Отец	Мать	Отец
Руководители предприятия, заместители руководителя, частные предприниматели, %	5,0	7,4	2,3	2,2
Руководители подразделения, отдела, цеха, %	2,0	5,4	2,3	6,6
Учителя, преподаватели, воспитатели, тренеры и т.п., %	11,9	2,7	9,0	0,7
Инженеры, программисты и т.п., %	7,7	9,5	2,8	6,6
Бухгалтеры, экономисты, менеджеры, налоговые инспекторы и т.п., %	14,9	1,8	14,7	2,2
Врачи, фармацевты и т.п., %	5,9	5,1	2,8	2,9
Прочие специальности, требующие высшего образования (юрист, адвокат, геолог, геодезист и т.п.), %	5,7	3,0	0,6	1,5
Предприниматели, %	4,2	11,3	5,1	5,1
Средний и младший медицинский персонал, %	3,7	0,0	5,1	0,0
Продавцы, товароведы, заведующие складом, экспедиторы и т.п., %	5,9	0,6	9,6	0,7
Техники, лаборанты, операторы ЭВМ и т.п., %	4,2	0,9	6,2	0,7
Секретари, архивариусы, канцелярские служащие, табельщицы и т.п., %	3,5	0,0	1,1	0,0
Водители, трактористы, механизаторы, бульдозеристы и т.п., %	0,2	14,0	1,1	22,1

Окончание табл. 1

Род деятельности родителей	Учебные заведения, связанные с вузами		Учебные заведения, не связанные с вузами	
	Мать	Отец	Мать	Отец
Работники сферы обслуживания (парикмахер, портной, официант, горничная и т.п.), %	1,7	1,5	1,1	2,2
Работники правоохранительных и судебных органов, военнослужащие, %	1,2	7,4	1,1	8,1
Квалифицированные рабочие, %	3,7	18,8	5,1	21,3
Неквалифицированные рабочие, %	6,4	3,3	16,4	8,8
Домохозяйки, %	8,7	0,0	10,7	0,0
Безработные, %	0,5	1,5	0,6	0,7
Пенсионеры по старости или инвалидности, %	2,0	3,9	0,6	3,7
Другое, %	1,0	2,1	1,7	2,9
Число ответивших	404	336	177	136

Таблица 2

Распределение студентов по формам обучения (Нижегородская область)*

Год	Подано заявлений	Принято на 1-й курс		в том числе с возмещением затрат		Учится всего	в том числе с возмещением затрат	
		человек	% от гр.(2)	человек	% от гр.(3)		человек	% от гр.(7)
гр.(1)	гр.(2)	гр.(3)	гр.(4)	гр.(5)	гр.(6)	гр.(7)	гр.(8)	гр.(9)
Очная форма обучения								
1998	22733	10559	46	2785	26	44550	6746	15
1999	23649	11037	47	3140	28	47493	8443	18
2000	26853	12614	47	4349	34	51541	11390	22
2001	28312	13413	47	5164	38	55071	14127	26
2002	32191	16210	50	6604	41	64461	18616	29

Год	Подано заявлений	Принято на 1-й курс		в том числе с возмещением затрат		Учится всего	в том числе с возмещением затрат	
		человек	% от гр.(2)	человек	% от гр.(3)		человек	% от гр.(7)
гр.(1)	гр.(2)	гр.(3)	гр.(4)	гр.(5)	гр.(6)	гр.(7)	гр.(8)	гр.(9)
Очно-заочная форма обучения								
1998	3520	2122	60	1223	58	6811	2133	31
1999	3426	2079	61	1110	53	7952	2959	37
2000	3882	2244	58	1276	57	8510	3349	39
2001	4167	3013	72	2026	67	10370	5126	49
2002	3246	2548	78	1368	54	11286	5288	47
Заочная								
1998	10925	8425	77	5090	60	25241	9964	39
1999	12061	9303	77	6754	73	29444	15964	54
2000	13270	9915	75	7375	74	33037	19635	59
2001	16023	12639	79	9715	77	40393	27207	67
2002	24024	22499	94	16681	74	56729	37921	67

* Данные Нижегородского государственного комитета статистики.

Факторы доступности завершеного высшего образования в элитном вузе (на примере Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова)

1. Введение

Выбирая тему исследования, мы попытались расширить понятие неравенства доступности высшего образования, преодолеть односторонний подход к этой проблеме, при котором рассматривается только первый шаг — поступление в вуз.

Проекты, концентрирующие внимание на изучении возможностей *поступления* в вуз представителей различных социальных групп и слоев общества, оставляют вне поля зрения не менее важную проблему дальнейшего пребывания студента в вузе и, главное, завершения им (ею) высшего образования. Предполагается, что все абитуриенты, поступившие в вуз, оказываются после этого в равных условиях и что их дальнейшее поведение и жизненная стратегия определяются мерой способностей, трудолюбия, информированности и так далее. Однако поступление в вуз лишь потенциально позволяет преодолеть социальное и экономическое неравенство. Только законченное высшее образование (теоретически) дает человеку определенные преимущества. Известно, что уже с первых месяцев обучения начинается процесс отсева (отчисления) поступивших студентов. Академический отпуск также часто является косвенным свидетельством трудностей, испытываемых студентом в процессе обучения.

Проблема прерывания обучения в вузе¹ проявляется в разной форме. Во-первых, часть студентов не выдерживает трудностей адаптации к новой среде (в первую очередь речь идет об иногородних студентах). Во-вторых, некоторые студенты разочаровываются в сделанном выборе и меняют место обучения. В-третьих, в семье некоторых студентов изменяются материальные условия, в результате чего студент вынужден либо

¹ Студенты, добровольно или вынужденно прервавшие процесс получения высшего образования, в большинстве случаев возобновляют его по истечении какого-то периода. Но при этом неизбежна потеря времени, откладывается время получения законченного высшего образования. Перерыв в учебе может отражаться на успеваемости студента после восстановления в вузе.

поменять форму обучения (например, перейти с дневной на вечернюю или заочную), либо прервать обучение, если дальнейшая его оплата становится затруднительной или невозможной.

Мы предполагали, что процесс выбытия студентов в течение всего периода обучения связан с рядом факторов неравенства доступа. К их числу могут относиться проживание в семье или в общежитии, место рождения, платная или бесплатная, дневная или вечерняя (заочная) формы обучения¹, социальное происхождение.

2. Задачи исследования и источники данных

2.1. Задачи исследования

Основные *задачи* исследования состояли в следующем:

- определить возможную взаимосвязь вероятностей выбытия из вуза до окончания полной программы обучения и параметров, отражающих неравенство «стартовых позиций» абитуриентов в момент поступления в вуз;
- сформулировать предложения по созданию институциональных инструментов для поддержки уязвимых в экономическом и социальном отношении групп студентов в процессе получения ими высшего образования и снижения риска прерывания этого процесса.

Иными словами, в рамках исследования планировалось определить факторы доступности завершеного высшего образования в элитном вузе, что в нашем понимании предполагало:

- 1) изучение институциональной базы, регламентирующей учебный процесс в российских государственных вузах;
- 2) оценку соотношения выбывающих и исходной совокупности поступивших;
- 3) определение структуры (типологии) отчисляемых студентов по причинам отчисления;
- 4) оценку вероятностей прерывания обучения для студентов разных категорий, выделяемых по полу, месту проживания

¹ Как выяснилось, в МГУ вечерняя форма обучения в традиционном понимании за последнее десятилетие на многих факультетах была упразднена или резко сокращена. Из выбранных нами факультетов вечернее обучение сохранилось только на экономическом факультете, где ежегодно на курс принимается лишь около 50 человек. Поэтому влияние этого фактора на завершение высшего образования нами не исследовалось.

ния в момент поступления (местные — иногородние), источнику финансирования образовательных услуг (бюджетный — внебюджетный), курсу обучения;

5) анализ мнений экспертов в области организации высшего образования по вопросам причин «ротации» студентов вузов и целесообразности воздействия на этот процесс;

6) изучение мнений студентов, обучающихся по различным специализациям и направлениям, по вопросам возможностей и ограничений при получении завершеного высшего образования в элитном вузе.

В качестве объекта исследования был выбран Московский государственный университет как пример *элитного вуза*. Элитный вуз, на наш взгляд, должен отвечать таким требованиям, как высокий рейтинг в стране и мире, признание диплома в зарубежных странах, высокое качество предоставляемых образовательных услуг и продуктов, высокий конкурс, высокий спрос на выпускников на рынке труда, наличие научных школ, качественное учебно-методическое обеспечение учебного процесса, современная материально-техническая база.

2.2. Источники данных

Нами были проанализированы нормативно-правовые документы разного уровня (федеральные, региональные и принятые самими вузами и факультетами), регулирующие процесс приема, обучения, выпуска и отчисления студента из вуза. Основой проекта стали создание и анализ оригинальной эмпирической базы, состоящей из трех взаимодополняющих компонент: интервью экспертов (руководителей и работников учебных частей факультетов), сведений, полученных по нашему запросу из автоматизированной информационной системы (АИС) «Студент МГУ» и анкетного опроса студентов. Эти источники информации, по нашему мнению, компенсируют односторонний подход к проблеме и лишь в сочетании способны дать ответ на базовый вопрос исследования: какие факторы определяют риск прерывания обучения и, напротив, какие факторы обеспечивают доступность завершеного высшего образования в элитном вузе.

Сбор информации производился на шести факультетах МГУ, отобранных таким образом, чтобы обеспечить представительность различных направлений обучения в МГУ: естественные факультеты — физический, биологический и геологический (последние два факультета, кроме того, относятся к категории так называемых полевых факультетов), гуманитар-

ные факультеты — филологический, философский и экономический. Экономический факультет имеет свою специфику не только потому, что обучение имеет междисциплинарный характер и объединяет как математические, так и гуманитарные дисциплины, но и как факультет, на протяжении многих лет поддерживающий высокий конкурс при поступлении. Кроме того, на экономическом факультете в наибольшей степени, нежели на других факультетах, реализуется обучение на платной (внебюджетной) основе.

3. Состояние нормативно-правовой базы

Несмотря на большое количество нормативных документов, регулирующих процессы поступления, перевода и отчисления студентов в вузе, сложившуюся ситуацию с нормативным регулированием этих практик нельзя считать абсолютно благополучной.

В настоящее время основными нормативными документами, регламентирующими порядок и правила поступления, перевода и отчисления студентов, являются: Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный Закон (ФЗ) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Постановление Правительства Российской Федерации от 19 января 1998 г. № 47 «О правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово-хозяйственной деятельности», Приказ Минобразования России от 24 февраля 1998 г. № 501 «Об утверждении Порядка перевода студентов из одного высшего учебного заведения РФ в другое», Приказ Минобразования России от 14 января 2003 г. № 50 «Об утверждении Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) РФ, учрежденные Федеральными органами исполнительной власти». На основании этих документов Ученым Советом МГУ им. М.В. Ломоносова и учеными советами факультетов могут разрабатываться и утверждаться внутренние вузовские и факультетские правила и порядок приема, перевода и отчисления студентов.

Закон РФ «Об образовании» и ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» устанавливают основные рамочные права и гарантии обучающихся: общие требования к приему граждан в образовательные учреждения (ст. 16 Закона РФ «Об образовании», ст. 11 ФЗ «О высшем и

послевузовском профессиональном образовании»), права и социальную защиту обучающихся, воспитанников (ст. 50 Закона РФ «Об образовании», ст. 2 Закона ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»).

ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» более подробно и детально раскрывает положения, прописанные в Законе РФ «Об образовании». Так, например, п. 19 ст. 50 «Права и социальная защита обучающихся, воспитанников» Закона РФ «Об образовании» гласит: «Обучающиеся, воспитанники имеют право на перевод в другое образовательное учреждение, реализующее образовательную программу соответствующего уровня, при согласии этого образовательного учреждения и успешном прохождении ими аттестации». П. 2 ст. 16 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» позволяет студентам «переходить с платного обучения на бесплатное в порядке, предусмотренном уставом высшего учебного заведения», а согласно п. 6 этой же статьи «при переходе из одного высшего учебного заведения в другое за студентом сохраняются все права как за обучающимся впервые на данной ступени высшего профессионального образования». Кроме того, пп. 3, 4 и 9 ст. 16 устанавливают соответственно порядок предоставления студентам академического отпуска, восстановления в высшем учебном заведении, применения к студенту дисциплинарных взысканий вплоть до отчисления из высшего учебного заведения.

Приказ Минобразования России от 24 февраля 1998 г. № 501 «Об утверждении Порядка перевода студентов из одного высшего учебного заведения РФ в другое» достаточно подробно регламентирует условия и процедуру перевода студентов из одного высшего учебного заведения в другое и с одной основной образовательной программы на другую внутри вуза.

Приказ Минобразования России от 14 января 2003 г. № 50 «Об утверждении Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) РФ, учрежденные Федеральными органами исполнительной власти» утверждает Порядок приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования. При этом речь идет не только о приеме на первый курс, но и на последующие курсы.

Перечисленные нормативные документы предоставляют право вузам самостоятельно принимать решения по таким вопросам, как правила приема в высшее учебное заведение, переход с платного обучения на бесплатное, порядок и усло-

вия восстановления в высшем учебном заведении студента, отчисленного по неуважительной причине. Согласно ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», эти моменты определяются уставом высшего учебного заведения.

Однако, если правила приема на первый курс достаточно четко регламентированы, как с точки зрения разделения полномочий между органами государственного управления образованием различных уровней и высшем учебным заведением, так и самих правил и процедур отбора и зачисления абитуриентов, то в вопросах отчисления и восстановления студентов существует определенная «свобода» действий, которая позволяет порой достаточно субъективно подходить к решению судьбы конкретного студента и не гарантирует равные права студентам.

Так, например, академический отпуск предоставляется студентам по медицинским показаниям (достаточно объективная причина, хотя известны случаи покупки медицинских справок) и в других исключительных случаях (ст. 2 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»). Использование формулировки «другие исключительные случаи», на наш взгляд, должно сопровождаться определенным уточнением в виде заранее утвержденного списка на уровне высшего учебного заведения или факультета.

Определенные проблемы существуют и с реализацией права студента переходить с платного обучения на бесплатное в порядке, установленном в вузе. Так, например, в МГУ им. М.В. Ломоносова такой переход в настоящее время практически невозможен¹ по ряду, на наш взгляд, объективных причин. Во-многом это связано с обеспечением равного доступа к высшему образованию с точки зрения вхождения в систему. Известно, что на договорных условиях учатся люди, которые не смогли набрать соответствующий проходной балл при конкурсном отборе, либо это платные отделения, на которых, как правило, понятие конкурса является достаточно условным, так как количество принимаемых регламентируется не государственным заказом

¹ Переход студентов с платного на бесплатное обучение не предусмотрен формально. Однако студентам предоставляется возможность после успешного завершения обучения на 1 курсе сдавать заново вступительные экзамены в вуз. В случае успешной сдачи вступительных экзаменов (прохождения конкурса на бюджетные места) он зачисляется на 1 курс, а затем оформляется его перевод на 2-й курс. В случае непрохождения конкурса студент продолжает обучение на 2-м курсе на договорной основе.

в виде контрольных цифр приема, а имеющимися производственными мощностями вуза (лицензионным разрешением). Предоставление возможности этим студентам быть зачисленными в вуз является в определенной степени льготой. А затем освобождение их от оплаты за обучение следует также рассматривать как очередную необъяснимую льготу. Если бы в нашей стране существовала одинаковая возможность для всех студентов обучаться на договорной основе (например, развитая система кредитования обучения), то предоставление возможности перехода с платного обучения на бесплатное можно было бы рассматривать как систему мотивации, стимулирования наиболее одаренных, хорошо успевающих студентов.

Отчисление студента из вуза может происходить по уважительным и неуважительным причинам. В качестве уважительных причин, как правило, рассматриваются состояние здоровья, различные семейные обстоятельства. Такие отчисления происходят по личному заявлению студента. Одной из неуважительных причин является неуспеваемость студента. С одной стороны, это объективная причина, но с другой стороны, здесь сегодня также существует возможность субъективного подхода. Так, например, в разрабатываемых и утверждаемых учеными советами факультетов положениях о зачетах и экзаменах записано: «При получении оценок “незачет” или “неудовлетворительно” по трем или более дисциплинам студент отчисляется из МГУ за академическую неуспеваемость. Студенты, исчерпавшие лимит пересдач, а также не пересдавшие неудовлетворительную оценку в сроки, установленные учебной частью без уважительных причин, также подлежат отчислению из МГУ за академическую неуспеваемость».

На первый взгляд кажется, что все прописано формально четко. Однако на практике все обстоит гораздо сложнее, так как в каждом конкретном случае окончательное решение принимают люди, и это решение связано с судьбой человека (армия, возвращение домой в провинциальный город, невозможность продолжения работать в Москве и т.д.). В результате все чаще и чаще администрация факультетов пытается найти какие-то объективные причины для разрешения очередных пересдач, либо отчисляет студентов с формулировкой «по собственному желанию».

Можно отметить, что, с одной стороны, в настоящее время существует определенный свод документов, в которых прописаны права и обязанности как органов государствен-

ного управления образованием, высших учебных заведений, так и студентов в вопросах приема, отчисления и восстановления. С другой стороны, практика свидетельствует об отсутствии унифицированного и справедливого регулирования этих процессов, так как при этом не обеспечивается эффективного функционирования системы образования, сокращаются возможности производить качественные образовательные услуги. Не менее важны моральные последствия сложившейся ситуации: размывается понятие «успешная учеба», искажается система мотивации и стимулирования к обучению.

4. Интервью экспертов

4.1. Цели и методика проведения фокусированных интервью

Интервью проводились в январе-феврале 2003 г. с целью оценки представлений администрации факультетов университета в отношении доступности высшего завершеного образования в элитном вузе.

В качестве экспертов (всего 24 человека) выступали заместители деканов по учебной работе, начальники учебных частей и инспектора курсов, имеющие длительный опыт организации учебного процесса и работы со студентами¹.

В интервью мы стремились выяснить, на чем, по мнению респондентов, строится представление об МГУ как элитном вузе, насколько студенты удовлетворены качеством получаемого образования, что им мешает его закончить. Нам было чрезвычайно важно выявить позицию администрации вуза по вопросам организации учебного процесса, социально-психологической атмосферы в вузе, качества предлагаемого образования и конечно, доступа к этому образованию².

Отдельно мы расспрашивали респондентов на предмет возможности поступления в элитный вуз различных социаль-

¹ Администрация факультетов в 90% случаев состоит из выпускников соответствующих факультетов, имеющих более чем десятилетний стаж административной работы. Средний возраст заместителей деканов по учебной работе — старше 50 лет. В учебной части инспектора моложе 40 лет — редкое исключение.

² Вокруг вузов с репутацией элитных (не только в отношении МГУ) создается атмосфера нездорового ажиотажа в связи с тем, что образование в таком вузе доступно далеко не каждому. Интервью были сфокусированы на проблеме доступности высшего законченного образования, что повлекло за собой ряд вопросов, далеко выходящих за рамки темы «Легко ли поступить в МГУ?»

но-экономических групп населения, так как в последнее время распространено мнение о том, что социальная и материальная дифференциация в обществе неизбежно сказывается на возможностях получения высшего образования в элитном вузе. Часть вопросов была направлена на выяснение факторов получения законченного высшего образования, т.е. на выявление того, что способствует и что мешает студенту завершить обучение в вузе, на выяснение механизмов работы с отчисляемыми студентами, возможности восстановления на прежнем месте учебы. Чтобы понять, с какими проблемами сталкивается студент во время обучения, мы интересовались мнением администрации вуза о проблемах, существующих в студенческой среде, а также о том, как организовано внеаудиторное время студентов.

4.2. Основные итоги интервью

Обобщив материалы экспертных интервью, мы пришли к следующим выводам.

1. Большинство экспертов согласны, что МГУ является элитным вузом и напрямую связывали это с качеством и объемом получаемого образования.

2. Доступ к элитному образованию возможен для всех, кто заблаговременно готовится к поступлению, осуществляет неформальный выбор будущей профессии. Удельный вес иногородних студентов, результаты работы выездных приемных комиссий, работа по распространению учебно-методической литературы для подготовки к поступлению, организация довузовского образования на факультетах, система подготовительных курсов свидетельствуют о стремлении руководства и администрации факультетов МГУ обеспечить доступ к высшему образованию самому широкому кругу абитуриентов.

3. Ограничения доступа к элитному образованию связаны с готовностью к поступлению и обучению. Законченное образование получит тот, кто суммирует хорошие базовые знания, желание учиться, трудолюбие.

4. Тем не менее полностью отрицать действие фактора социального благополучия эксперты не берутся, считают, что на комиссии по отчислению этот фактор самими студентами замалчивается.

5. Отчисление из вуза — крайняя мера, к которой прибегает администрация в отношении прогульщиков и двоечников. Однако после отчисления многие пытаются восстановиться в

течение первых пяти лет. Основным поводом для отчисления является академическая неуспеваемость, в редких случаях болезнь или собственное желание.

6. Трудности социально-психологической адаптации студента в вузе помогла бы преодолеть служба социальной поддержки, психологического консультирования в вузе, на факультетах.

7. Элемент самоорганизации студентов будет способствовать успешному обучению, так как это способствует формированию позитивных кругов общения для студентов, создает благоприятную социальную среду для адаптации и рекреации.

5. Работа с материалами автоматизированной информационной системы «Студент МГУ»

5.1. Особенности информационной базы

Формат и структура АИС «Студент МГУ», к сожалению, создавались изначально (в ректорате) лишь для поиска индивидуальных сведений о студентах МГУ, поэтому нам потребовалось довольно много времени, чтобы привести эти данные к виду массива, пригодного для обобщения и анализа совокупной информации. Для проверки точности внесенных в АИС «Студент МГУ» данных была проведена достаточно трудоемкая работа с архивными материалами деканатов — в частности, с приказами об изменении статуса студентов, по итогам работы в базу данных были внесены соответствующие дополнения¹.

Для получения репрезентативного массива, приближенного к современному моменту, нами были получены записи по курсам, окончившим МГУ за последние пять лет — в 1998—2002 гг. Для всех факультетов, кроме экономического, это были когорты 1993—1997 гг. поступления, а для экономического факультета, на котором с 1991 г. введена двухступенчатая система образования «бакалавриат — магистратура»², когорты 1994—1998 гг. поступления.

Необходимо отметить, что АИС «Студент МГУ» содержит сведения только о российских гражданах и тех иностранных студентах, которые поступают на конкурсной основе и обуча-

ются на общих основаниях¹. Студенты, прибывшие для учебы в МГУ из-за границы и обучающиеся по прямому договору с университетом, учитываются в иностранных отделах факультетов². В этой связи мы не рассматривали зависимость риска прерывания обучения от фактора зарубежного гражданства, знания русского языка и прочих обстоятельств, относящихся к иностранным студентам.

5.2. Вероятности прерывания процесса обучения для студентов разных курсов и разных категорий

Одной из главных задач проекта, которую позволила решить работа с базой «Студент МГУ», была оценка соотношения исходной когорты поступивших и тех, кто окончил университет на момент получения нами данных (в январе 2003 г.). В том числе были определены группы студентов, окончивших МГУ в срок, т.е. без прерывания обучения.

Данные по каждой из когорт поступивших и окончивших показали, что колебания доли студентов, получивших диплом, от года к году были невелики, что дало возможность рассчитать среднюю для всего периода. Самый высокий процент студентов (1993—1998 гг. поступления), не завершивших образование к январю 2003 г., наблюдается на геологическом факультете (более 30%). В срок оканчивают МГУ (рис. 1) от 60% (геологический факультет) до 82% студентов (экономиче-

¹ В соответствии с российским законодательством (и правилами приема в МГУ) на конкурсной основе могут поступать абитуриенты из любой страны. При этом абитуриент может поступать как на бюджетной, так и на внебюджетной основе. В этом случае оплата производится в том же объеме, какой установлен для граждан Российской Федерации. При заключении прямого договора (контракта) с университетом иностранный абитуриент не сдает вступительные экзамены и оплачивает обучение по более высоким ставкам. По понятным причинам, как правило, лишь гражданам бывшего СССР удается сдать вступительные экзамены и обучаться на общих основаниях. Сведения об этих студентах заносятся в базу данных (АИС) «Абитуриент МГУ», а впоследствии переносятся в АИС «Студент МГУ».

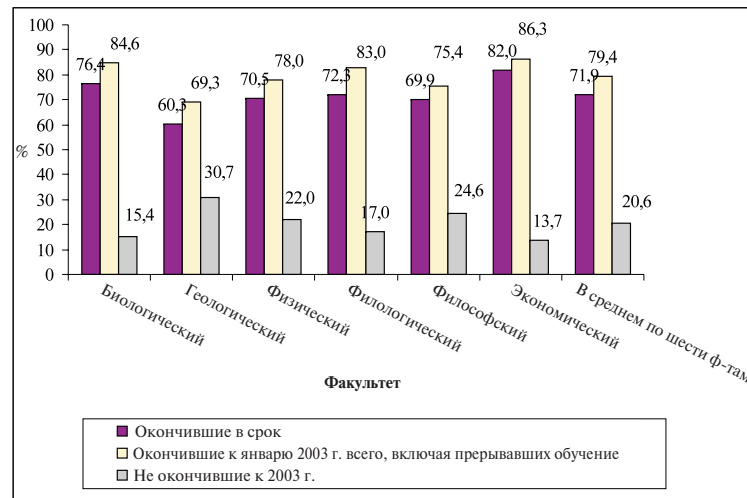
² Эти данные нами не разрабатывались в силу объективных причин. В электронном виде они стали формироваться лишь в последние годы, в связи с чем записи, относящиеся к исследуемым нами когортам 1993—1998 гг. поступления, потребовали бы с нашей стороны значительных затрат времени на обработку. По уточненным сведениям, в настоящее время в МГУ (на договорной основе как иностранцы) обучаются 1644 студента из-за рубежа, в том числе — 295 человека из стран СНГ и Балтии, что составляет около 18% этой категории учащихся. Все иностранные учащиеся (поступившие как на конкурсной, так и на договорной основе как иностранцы) составляют 8,9% численности обучающихся в МГУ. По оценкам сотрудников ректората, вероятность прерывания учебы (главным образом отчисления) для иностранцев значительно выше, чем для российских студентов.

¹ Эта работа была возможной только в отношении самого последнего выпуска, поскольку документы, относящиеся к более ранним годам, оказались недоступны.

² Обучение в бакалавриате длится 4 года, в магистратуре — 2 года.

Рис. 1

Распределение когорт студентов, поступивших в 1993—1997 гг. (экономический факультет — 1994—1998 гг.) по завершенности обучения МГУ к 2003 г., в среднем за период, %



ский факультет). Экономический факультет среди всех факультетов, попавших в выборку, оказался наиболее «благополучным».

Приблизительно 7% базовой когорты поступивших (в среднем по шести факультетам) оканчивают обучение и получают диплом на 1, 2 и 3 года позднее своих сокурсников, не прерывавших обучение. Наши расчеты, выполненные для самых «старших» когорт¹ из пяти последних лет выпусков, показали, что около 70—75% из тех, кто входит в упомянутые 7% студентов, оканчивают МГУ на год позже «своего» курса. Примерно 20% из той же совокупности — через 2 года и остальные — через 3 и более лет². Студенты из когорт более поздних лет поступления, имевшие перерыв в учебе, на мо-

¹ Имеются в виду когорты первых двух-трех лет поступления из выбранного нами пятилетнего интервала, т.е. 1993—1995 гг., в отношении которых в принципе можно сказать, что большинство студентов, прерывавших обучение по тем или иным причинам, к 2003 г. уже или доучились в МГУ с другими курсами, или не вернулись сюда окончательно.

² Расчеты имеют характер оценки, так как прерывавшие обучение студенты из когорт последних лет еще не успели завершить образование. Кроме того, имеются различия между факультетами в распределении оканчивающих МГУ с запозданием.

мент проведения исследования еще могли продолжать учебу, поэтому мы и сделали расчеты только для «старших» когорт.

Прерывание обучения происходит в двух случаях: при отчислении или уходе в академический отпуск (см. табл. 1). Пятилетние наблюдения показали, что в среднем в 75% случаев причиной прерывания обучения является отчисление, хотя на разных факультетах эти пропорции различаются. Прерывание обучения в связи с академическим отпуском более характерно для студентов естественно-научных направлений (27—39%), на гуманитарных факультетах этим объясняются 15—20% всех случаев прерывания учебы.

Таблица 1

Структура причин прерывания обучения в МГУ (средняя для когорт 1993—1997 гг. поступления, для экономического факультета — 1994—1998 гг. поступления), %

Факультеты	Отчислено впервые	Академический отпуск
Биологический	60,8	39,2
Геологический	73,1	26,9
Физический	68,9	31,1
Филологический	79,7	20,3
Философский	85,1	14,9
Экономический	80,3	19,7
В среднем по шести факультетам	74,6	25,4

Данные табл. 2 показывают, что *риск прерывания обучения и его незавершения* выше у иногородних студентов, нежели у москвичей. Почти 75% москвичей и 69% иногородних оканчивают МГУ в срок. Около 19% москвичей и почти четверть иногородних не закончили процесс обучения вообще. Безусловно, в данном случае влияние оказывают и сопутствующие факторы: проживание в родительской семье непосредственно определяет материальное и бытовое благополучие студентов, уменьшает затраты времени на быт и необходимость поиска дополнительного заработка. Кроме того, при этом обеспечивается некоторый контроль со стороны родителей за учебной студента и его (ее) досугом. Как показывают наблюдения (в частности, сделанные на заседаниях комиссии по отчислению), отсутствие такого контроля

сами студенты часто называли важным фактором, приводящим к снижению самодисциплины и впоследствии к отчислению из МГУ.

Таблица 2

Доля студентов разных категорий, окончивших и не окончивших обучение в МГУ к январю 2003 г. (средняя для когорты 1993—1997 гг. поступления, для экономического факультета — 1994—1998 гг. поступления), %

Категории	Окончившие в срок	Окончившие к январю 2003 г. всего, включая прерывавших обучение	Не окончившие к январю 2003 г.
Москвичи	75,4	81,3	18,7
Иногородные	68,9	76,2	23,8
Юноши	67,8	75,0	25,0
Девушки	74,7	82,2	17,8
Бюджетники (экономический факультет)	86,0	89,7	10,3
Платные студенты (экономический факультет)	74,4	79,5	20,5

Юноши по сравнению с девушками также являются более «мобильной» в смысле прерывания обучения категорией. Не окончивших обучение среди юношей заметно больше, нежели среди девушек (25 и 17,8% соответственно). Это объясняется не только более аккуратным и ответственным отношением девушек к учебе, но и большей занятостью мужской части студенчества работой помимо учебы (что подтверждают результаты опроса студентов¹).

Но самые очевидные последствия для процесса обучения и его благополучного завершения имеет фактор бюджетного или внебюджетного финансирования обучения. В табл. 2 были приведены данные только по экономическому факультету МГУ, поскольку здесь обе формы обучения по численности наиболее сбалансированы и сопоставимы. На других факуль-

¹ Подробнее см. ниже.

тетах платная форма обучения не получила распространения, и составление сводной таблицы по шести факультетам было бы, по нашему убеждению, некорректным. Доля студентов, обучающихся на внебюджетной и бюджетной основе, на каждом из шести факультетов МГУ, отражена в табл. 3.

Таблица 3

Распределение студентов МГУ по форме обучения (бюджетная — внебюджетная), %

Факультет	Принявшие участие в анкетном опросе (февраль — апрель 2003 г.)		По данным АИС «Студент МГУ» ¹ , (сведения относятся к совокупной когорте 1993—1998 гг. поступления)	
	Бюджетное	Внебюджетное	Бюджетное	Внебюджетное
Биологический	88,2	11,8	96,8	3,2
Геологический	92,3	7,7	97,1	2,9
Физический	98,8	1,2	96,4	3,6
Филологический	83,2	16,8	87,9	12,1
Философский	88,1	11,9	92,0	8,0
Экономический	61,8	38,2	65,3	34,7
Всего, %	83,9	16,1	88,4	11,6
Всего, человек	1093	209		

Более 80% студентов, принявших участие в анкетном опросе в феврале — апреле 2003 г., и 88,1% всех поступивших в 1993—1998 гг. обучаются на бюджетной основе. Удельный вес платных студентов невелик, в совокупности участников опроса он несколько выше, чем по данным АИС «Студент МГУ». Однако только на экономическом факультете представилось возможным оценивать эту группу отдельно, поскольку на экономическом факультете функционирует платное отделение менеджмента, и количество студентов, обучающихся на этом отделении, составляет более 1/3 всех студентов фа-

¹ Некоторые расхождения в распределениях, полученных на основе опроса студентов и обработки базы АИС «Студент МГУ», связаны с постоянными изменениями в организации форм обучения в МГУ. Напомним, что данные АИС относятся к когортам, поступавшим в МГУ в отдаленные годы, в то время как платное обучение сейчас постепенно получает все большее распространение.

культета. В связи с этим также представляется проблематичным и нецелесообразным рассчитывать вероятности выбытия для этих категорий студентов по курсам, поскольку как в числителе, так и в знаменателе будут слишком малые величины.

Вопреки распространенному в свое время мнению, что платные услуги ценятся субъектом их получения выше, чем бесплатные, студенты, обучающиеся за плату, намного чаще вынуждены прерывать обучение, в основном по причине отчисления из-за академической неуспеваемости. На примере экономического факультета видно, что процент студентов, не окончивших МГУ в течение первых лет после перерыва, среди платных студентов вдвое выше, чем среди студентов, обучающихся бесплатно. Причина этого скорее всего в том, что в современных условиях платное обучение выполняет, помимо образовательной, и иные функции. Оно позволяет слабо подготовленной или не имеющей четких профессиональных ориентаций молодежи решать свои социальные проблемы, например, проблему получения отсрочки от призыва в армию. Вместо того чтобы предоставлять «элитный» уровень образовательных услуг, платная форма обучения, по сути, обслуживает людей, недостаточно подготовленных и часто не способных выдержать конкуренцию при поступлении на общих основаниях на бюджетное отделение¹.

Одной из задач проекта было построение таблиц вероятностей прерывания обучения (выбытия из когорты) на различных курсах (табл. 3, рис. 2).

Таким образом, вероятность отчисления в среднем наиболее высока на 1-м курсе, а к 4-му снижается почти вдвое. Напротив, возрастает вероятность прерывания обучения в связи с академическим отпуском. К 3-му курсу величины вероятностей отчисления и ухода в академический отпуск сближаются. Рост вероятности быть отчисленным на последнем курсе можно объяснить довольно многочисленной группой студентов, оканчивающих курс обучения без защиты дипломной работы.

¹ На экономическом факультете МГУ существует два «вида» платных студентов. На направлении «Менеджмент» полностью отсутствует бюджетное обучение, поэтому все студенты обучаются на договорной основе. При этом реальная ситуация складывается так, что проходной балл бывает достаточно низким — 9, т.е. все экзамены могут быть сданы на «3». На направлении «Экономика» на договорной основе обучаются студенты, которые не набрали проходной балл. Иногда (в зависимости от имеющихся мест) такая возможность предоставляется также абитуриентам, набравшим 9 баллов.

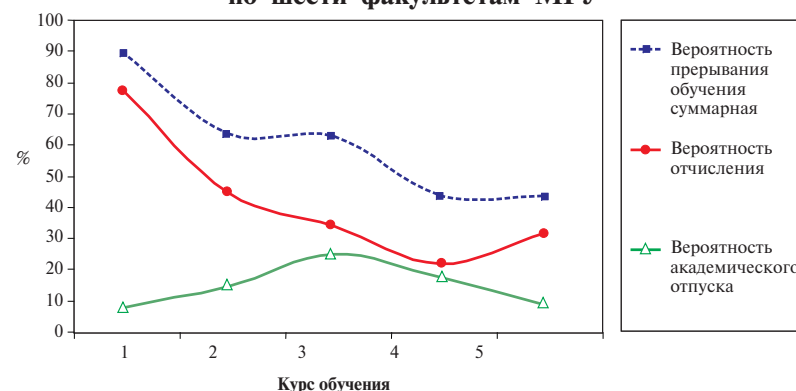
Вероятности прерывания обучения на факультетах МГУ на каждом курсе для когорт 1993—1998 гг. поступления

Курс	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Фило-софский	Экономический	В среднем по шести факультетам
1	0,058	0,173	0,092	0,052	0,101	0,090	0,094
2	0,045	0,087	0,076	0,079	0,080	0,041	0,068
3	0,063	0,107	0,063	0,064	0,061	0,044	0,067
4	0,059	0,068	0,037	0,055	0,054	0,017	0,048
5	0,037	0,040	0,053	0,062	0,050	—	0,048
6	—	—	0,016	—	—	—	—

По факультетам характер данных соотношений сохранялся с незначительными колебаниями. Можно отметить, что после отчисления наибольший процент тех из них, кто впоследствии был восстановлен и окончил МГУ, наблюдается на филологическом факультете и достигает 35%. В этом состоит специфика факультета, студенты которого часто находят работу по специальности еще в процессе обучения и прерывают обу-

Рис. 2

Вероятности прерывания обучения на различных курсах для когорт 1993—1998 гг. поступления, в среднем по шести факультетам МГУ



чение, в том числе и на выпускных курсах. Однако впоследствии многие из них все-таки возвращаются в университет для завершения образования.

5.3. Причины отчисления

Основные формальные причины отчисления отражены в табл. 4¹. Необходимо отметить подчас решающую роль субъективного фактора при определении причины отчисления — чем более либеральный подход к студентам свойствен руководству факультетов, тем менее «строгими» будут формулировки.

Лидирующая причина отчисления — академическая неуспеваемость, которую иногда в приказе об отчислении маскируют формулировкой «отчислен по собственному желанию». Именно поэтому отчисление по собственному желанию является второй по рейтингу причиной и аккумулирует от 12 (экономический факультет) до 24% (биологический факультет) всех отчислений. Эта наиболее нейтральная формулировка может, по нашему мнению, относиться к ряду других истинных причин отчисления.

Таблица 5

Причины отчисления студентов МГУ из когорт, поступивших в 1993—1998 гг., в среднем для когорт указанных лет поступления (для экономического факультета — 1994—1998 гг., для прочих факультетов — 1993—1997 гг.), %

Причины отчисления	Факультет					
	Экономический	Биологический	Филологический	Философский	Геологический	Физический
Отчислен за академическую неуспеваемость	54,5	53,3	46,6	51,4	51,4	41,1
Отчислен за нарушение учебной дисциплины	2,6	0,0	1,0	12,0	10,8	15,9
Отчислен за нарушение правил внутреннего распорядка	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
Отчислен за недостойное поведение	1,3	0,0	0,5	0,0	0,0	0,8

¹ Перечень причин сформулирован в классификаторе кодов переменных базы данных АИС «Студент МГУ».

Причины отчисления	Факультет					
	Экономический	Биологический	Филологический	Философский	Геологический	Физический
Отчислен по собственному желанию	12,0	24,4	20,7	11,4	21,4	19,0
Отчислен по состоянию здоровья	1,3	0,7	2,9	0,6	0,8	3,6
Отчислен в связи с выездом за границу	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Отчислен в связи с выполнением учебного плана	0,0	11,1	11,5	4,6	0,5	2,6
Отчислен в связи со смертью	3,0	2,2	3,8	2,9	1,1	1,6
Отчислен в связи с отменой приказа о восстановлении, зачислении	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,2
Переведен в другой вуз	6,9	4,4	0,0	2,3	2,7	8,3
Переведен на другой факультет МГУ (любая форма обучения)	3,0	2,2	0,5	2,3	10,0	2,0
Переведен на дневное обучение данного факультета	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Переведен на вечернее обучение данного факультета	9,0	0,0	2,9	0,6	0,0	0,0
Отчислен по прочим причинам	0,4	1,5	8,7	12,0	1,4	4,4

Примечание: приведены распределения (по формальным причинам) всех студентов, для которых имел место факт отчисления, вне зависимости от дальнейшей его или ее биографии.

5.4. Материалы наблюдений на заседании комиссии по отчислению

Для уточнения представленных в базе «АИС Студент» данных о структуре причин отчисления студентов и получения представления о самой процедуре отчисления, зимой и летом

2003 г. было организовано посещение двух заседаний комиссии по отчислению экономического факультета. На заседаниях рассматриваются дела студентов, имеющих 3 и более задолженности по окончании экзаменационной сессии (на практике 4 и больше). На заседании комиссии по отчислению по итогам летней сессии присутствовали 12 студентов: 1-й курс — 6 человек, 2-й курс — 4 человека, 3-й и 4-й курсы — по 1 человеку¹.

Среди лиц, представленных к отчислению, преобладают студенты 1-го и 2-го курсов. На заседания комиссии, за редким исключением, попадают уже должники со стажем (из 12 студентов (летняя комиссия) 9 имели серьезные проблемы с учебой и ранее). К заседанию комиссии студенты, имеющие проблемы с учебой, пытаются собрать все аргументы в свою пользу.

Выдвигались следующие причины.

- Состояние здоровья (3 человека). После обсуждения у одной из студенток этот мотив признан необоснованным (представленная справка не дает права на освобождение от занятий).
- Материальное положение (3 человека). Эта причина выдвигалась студентами платного отделения. В двух случаях главным мотивом вызова на комиссию стала неуплата за обучение.
- Личные обстоятельства. Как правило, это слабо мотивированные ссылки на личные проблемы и проблемы в семье (3 человека), которые студенты считают достаточным объяснением своей неуспеваемости и основанием для отсрочки отчисления.

Остальные студенты не могли четко обосновать причины задолженностей (не успел набрать нужного количества баллов к экзамену, случайно пропустил контрольную работу, неудачно выбрал сложный спецкурс для обучения и т.д.).

Главный вывод: большинство студентов, представленных к отчислению (за редким исключением), прежде всего халатно относятся к своим обязанностям.

Нередки случаи, когда абитуриент успешно сдает вступительные экзамены и фактически не приступает к нормальным занятиям. По-видимому, стресс, связанный с поступлением,

¹ Некоторые характеристики: трое студентов перевелись на факультет из других вузов, трое студентов обучаются на платном отделении, одна студентка — инвалид детства.

оказывается непреодолимым препятствием для реализации целей, ради которых было предпринято столько усилий. Еще одна категория кандидатов на отчисление — студенты из провинции, для которых «соблазны» Москвы также оказываются фактором, отвлекающим от учебы.

На заседании зимней комиссии по отчислению наибольшее впечатление на нас произвели два случая. В первом случае студентка из Волгограда, чьи родители сами являются преподавателями вуза, и для них кого поступление дочери в МГУ было одним из важнейших событий жизни (и потребовало немалых затрат на репетиторов), не сдала ни одного экзамена в первой же сессии. На заседании комиссии она сказала, что в таком городе, как Москва, человеку, впервые оказавшемуся без родительской опеки, трудно преодолеть искушение приобщиться к разнообразным формам досуга, чем она и занималась вместо учебы.

Следует отметить, что кандидаты на отчисление нередко прибегают к искажению реальных фактов, даже не задумываясь о придании своим объяснениям какой-либо достоверности. Так, во втором из отмеченных нами случаев студентка не сдала сессию, мотивируя это необходимостью работать в связи с трудным материальным положением. Местом работы был один из ресторанов сети «МакДоналдс». Однако, отвечая на вопросы членов комиссии по отчислению, она сообщила, что прибыла из одного из нефтедобывающих регионов России, учится на платном отделении (оплата 4000 у.е. в год) и проживает в квартире, которую для нее снимают родители. Решение комиссии отчислить ее из МГУ или перевести ее в вуз по месту жительства родителей она прокомментировала следующим образом: «*Переводите в любой вуз, только в Москве*». Это еще раз, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии реальной мотивации при выборе места учебы у части абитуриентов, особенно обучающихся на платной основе.

5.5. Кому удается завершить образование после перерыва?

Расчеты однозначно показывают, что лица, уходящие в академический отпуск, в большинстве случаев имеют намерение закончить обучение. Если три четверти случаев прерывания обучения приходятся на отчисления, то среди студентов, все же окончивших МГУ после перерыва, на четырех из обследованных шести факультетов подавляющее большинство вернулись из академического отпуска. В среднем по шести

факультетам за 1998—2002 гг. успешно завершили образование в МГУ более 60% лиц, бравших академический отпуск, и лишь 17,6% отчисленных.

Таким образом, отчисление является наиболее неблагоприятным вариантом прерывания обучения в МГУ, после чего лишь единицы находят возможность вернуться в университет и закончить образование. После отчисления, равно как и после академического отпуска у москвичей больше шансов возобновить учебу, чем у иногородних. А девушки и после отчисления, и после академического отпуска чаще успешно заканчивают учебу, нежели юноши.

Самый высокий процент завершивших обучение после отчисления на филологическом факультете (соответственно 34,5 против средних 17,6%). На экономическом и философском факультетах, напротив, лишь 11% отчисленных оканчивают впоследствии учебу на том же факультете.

Академический отпуск не мешает успешно окончить МГУ более чем 71% студентов этой группы на филологическом и философском факультетах. В то же время менее половины студентов-геологов, бравших академический отпуск, в течение ближайших лет возобновляют и успешно завершают обучение в университете.

Таблица 6

Доля закончивших обучение среди отчисленных и бравших академический отпуск. В среднем для когорт 1993—1996 гг. поступления (1999—2002 гг. окончания МГУ), %¹

Доля закончивших обучение среди		Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	В среднем по шести ф-там
Всех студентов	Отчисленных	17,8	15,1	15,5	34,5	11,4	11,0	17,6
	Бравших академический отпуск	62,1	49,4	56,3	71,4	71,4	56,8	61,2

¹ Расчеты сделаны без учета последней когорты — 2002 г. выпуска или 1997 г. поступления (1998 г. — для экономистов), поскольку студенты из этой совокупности, прерывавшие обучение, еще не успели доучиться.

Доля закончивших обучение среди		Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	В среднем по шести ф-там
Москвичей	Отчисленных	25,9	15,0	18,2	37,0	13,5	5,5	19,2
	Бравших академический отпуск	55,1	52,4	60,8	79,5	66,7	63,6	63,0
Иногородных	Отчисленных	4,0	15,2	13,7	26,1	8,1	16,7	14,0
	Бравших академический отпуск	71,1	46,5	51,9	40,0	80,0	54,5	57,3
Юношей	Отчисленных	12,1	13,5	16,2	25,6	13,5	6,3	14,5
	Бравших академический отпуск	74,2	30,0	55,4	77,8	12,8	56,3	51,1
Девушек	Отчисленных	22,1	17,3	12,5	36,6	8,3	21,8	19,8
	Академический отпуск	55,4	77,1	60,7	70,0	66,7	58,3	64,7

6. Результаты анкетного опроса студентов

6.1. Подготовка и методика проведения опроса

В анкетном опросе приняли участие 1328 студентов дневного отделения с разных курсов (кроме выпускных¹). Полученные сведения позволяют считать выборку репрезентативной, в том числе — по факультетам МГУ² (см. табл. 7).

Для проведения опроса была разработана анкета, содержащая 41 вопрос. Поскольку обследование проводилось, как

¹ В период проведения опроса студенты-выпускники уже не посещали занятия, а работали над дипломными проектами, поэтому обследование этих студентов было практически невозможным.

² Данные табл. 7 показывают, что полученные нами анкеты в целом отражают распределение студентов по факультетам, следовательно, выборка может считаться репрезентативной.

правило, во время или после занятий, мы стремились разработать анкету, заполнение которой не требовало бы значительного времени. Поэтому мы включили в нее ограниченное число вопросов, которых, однако, оказалось достаточно для получения: представления о самих респондентах, а также их мнения относительно факторов, способствующих или мешающих успешной учебе в университете. В «автобиографическом» блоке вопросов в частности, выяснялось, сколько раз респондент пытался поступить в МГУ, имелись ли у него или у нее перерывы в учебе, с чем они были связаны и так далее. В целом вся анкета ориентировала респондента на размышления о причинах и обстоятельствах «внутриуниверситетской» мобильности, т.е. изменений статуса респондента на протяжении периода обучения.

6.2. Основные характеристики совокупности опрошенных

Контингент студентов на разных факультетах заметно отличается по гендерному признаку. В среднем доля юношей составила 42%, а девушек — 58% опрошенных, но среди студентов филологического факультета девушек было почти 90%, а среди физиков напротив, преобладали юноши — 70,2%.

Таблица 7

Распределение опрошенных студентов по факультетам

Факультет	Численность опрошенных, человек	Доля опрошенных, %	Численность студентов по базе АИС «Студент МГУ» ¹ , %	Выпуск бакалавров и специалистов дневного отделения, 2000 г. ² , %
Биологический	187	14,1	12,0	14,0
Геологический	144	10,8	15,2	11,7
Физический	356	26,8	26,5	25,1
Филологический	163	12,3	16,1	16,1
Философский	127	9,6	9,4	9,1
Экономический	351	26,4	20,8	24,0
Всего	1328	100	100	100

¹ Имеется в виду та ее часть, которая была предоставлена в наше распоряжение для проведения исследования, т.е. сведения о когортах, окончивших МГУ в 2002 г. и поступивших в 1993—1997 гг. (экономический факультет — 1994—1998 гг.) (см. начало разд. 5).

² Данные приводятся по ежегодному справочнику МГУ, чтобы еще раз проиллюстрировать репрезентативность полученного в ходе анкетного опроса массива.

Как видно из табл. 8, не все из опрошенных студентов смогли с первого раза поступить в МГУ. С наибольшими для себя трудностями столкнулись студенты философского факультета: более 25% поступали 2 раза и еще 7% — 3 или 4 раза. Похожая ситуация — на физическом и биологическом факультетах. В то же время наибольшее число студентов, поступивших с первого раза — на экономическом и геологическом факультетах. Ситуация требует дальнейшего осмысления, так как причины могут быть различны. Так, на экономическом факультете долгие годы держится самый высокий конкурс и не поступившие студенты могут отказываться от дальнейших попыток, а на геологическом факультете, где больше всего иногородних студентов, давней традицией стало проведение региональных вступительных экзаменов для абитуриентов.

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос: «Сколько раз Вы пробовали поступать в МГУ?», %

Факультет	1 раз	2 раза	3 раза	4 раза	5 раз	6 раз	В среднем, раз
Биологический	80,3	15,8	2,2	0,5	0,5	0,5	1,27
Геологический	85,1	12,1	0,7	1,4	0,7	0	1,21
Физический	79,7	11,3	6,7	1,5	0,9	0	1,33
Филологический	81,7	16,5	1,8	0	0	0	1,20
Философский	67,4	25,6	4,7	2,3	0	0	1,42
Экономический	86,8	11,7	1,2	0,3	0	0	1,15
Всего	81,3	14,2	3,1	0,9	0,4	0,1	1,25

Большинство из опрошенных студентов в процессе обучения миновали проблемы, которые могли бы привести к перерывам в обучении. На вопрос анкеты: «Были ли у Вас перерывы в учебе?», утвердительно ответили в среднем лишь 5.3% студентов (табл. 9)¹. Наиболее острая ситуация в этом плане складывается на философском и геологическом факультетах

¹ Безусловно, вероятность прерывания обучения является функцией «стажа» студенческой жизни. В нашем опросе принимали участие студенты разных курсов, за исключением выпускных. Поэтому приведенные распределения имеют характер оценки, и, скорее всего, если бы мы опросили выпускников, среди них доля имевших перерывы в учебе, была бы выше.

(9,4 и 6,8% положительных ответов соответственно). Более благополучно обстоят дела у студентов-биологов и экономистов. Несколько неожиданным оказалось «среднее» положение в таблице такого сложного факультета, как физический, показатели которого совпадают со средними данными по выборке в целом.

Таблица 9

**Распределение ответов на вопрос:
«Были ли у Вас перерывы в учебе?», %**

Факультет	Да	Нет
Биологический	3,6	96,4
Геологический	6,8	93,2
Физический	5,3	94,7
Филологический	6,1	93,9
Философский	9,4	90,6
Экономический	3,7	96,3
Всего	5,3	94,7

41% опрошенных студентов работают. Здесь, правда, необходимо отметить, что опрос не проводился среди студентов выпускных курсов, которые в наибольшей степени вовлечены в сферу дополнительной занятости¹.

Особенно высока доля работающих среди студентов-филологов и геологов (60,5 и 53,2% соответственно). Меньше всех работают будущие экономисты и биологи (33,9 и 32,1% соответственно).

Юноши в целом чаще, чем девушки, совмещают учебу с работой: среди них работающих на 6,4% больше, чем среди девушек. Всего же число работающих юношей достигает 45%.

Интересно распределение работающих по характеру занятости. В ответе на этот вопрос прослеживается существенная дифференциация по факультетам. Так, работающих студентов-экономистов сравнительно немного, однако в 35,8% слу-

чаев эта работа уже имеет постоянный характер. То же самое относится к большей по величине доле работающих студентов философского факультета. Менее всего связаны постоянными обязательствами по работе студенты-биологи и геологи.

Немногие из работающих студентов (в среднем 41,1%) сумели устроиться на работу по специальности. По данным обследования, чаще всего работают по специальности студенты-филологи и экономисты. Сложнее всего найти работу будущему философу. Никаких различий по гендерному признаку в данном распределении не наблюдается. В некотором смысле полученное соотношение может быть обусловлено особенностями современного рынка труда и наличием принципиальных возможностей получить работу по специальности.

Вопрос «Что Вы предполагаете делать после окончания МГУ» давал возможность двух вариантов ответа. 757 человек выбрали только один вариант ответа, а 527 — два варианта ответа. Около половины всех респондентов собираются продолжить учебу (48,6% в среднем по шести факультетам). Максимальный показатель на экономическом факультете — 56%¹, минимальный — 30% — на филологическом.

Работать по специальности намерены 34% респондентов (на философском факультете — всего 14%), и примерно 16% собираются выбрать работу, не связанную с получаемым образованием.

Одним из важных вопросов анкетного обследования был вопрос о том, что важнее для работодателя: наличие диплома МГУ или конкретных знаний. Наличие диплома студенты оценили как менее значимый фактор, нежели наличие конкретных знаний. В среднем лишь одна пятая студентов считает, что наличие диплома МГУ более важно. Несколько больше студентов-геологов и экономистов склоняются к факту наличия престижного диплома как более значимому (23,1 и 21,6% соответственно). Наличие конкретных знаний более всего ценится работодателем по мнению 85% студентов философского и 82% студентов биологического факультетов.

В связи с тем, что некоторые студенты прекращают (в том числе временно) учебу из-за работы, мы включили в анкету вопрос: «Могли бы Вы прервать обучение в МГУ, если Вам предложат работу, которая Вас устроит и в материальном, и в содержательном отношении?» Ответ на этот вопрос — резуль-

¹ Так, по данным исследования миграционных установок выпускников вузов, проведенного в 2001—2002 г. Центром по изучению проблем народонаселения экономического факультета, среди студентов выпускных курсов работают около 72% (в том числе на биологическом и экономическом факультетах — 66—68% респондентов).

¹ Это связано с двухступенчатой системой обучения на факультете; опрос проводился среди студентов бакалавриата, значительная часть которых, как правило, продолжают обучение в магистратуре.

тат раздумий студентов не только о важности диплома, но и, вероятно, о принципиальной возможности найти хорошую работу в сочетании с рядом других мотивов, которые не нашли отражения в анкете. В результате мы наблюдаем несколько более высокую долю студентов философского — 23,3% и геологического факультетов — 21,6%, ответивших положительно на этот вопрос. Однако в целом более 80% студентов не хотели бы прерывать обучение.

Подавляющее большинство студентов считают свой выбор вуза правильным. При ответе на вопрос: «Если бы Вам представилась возможность заново выбирать место обучения, Вы бы выбрали...» неоспоримое преимущество было отдано своему вузу и своему факультету. От 56,6% респондентов на философском до 72,9% на биологическом факультете снова выбрали бы тот же вуз и факультет.

Среди студентов геологического, филологического и философского факультетов относительно меньше респондентов, которые при возможности нового выбора пошли бы учиться на свой факультет, в отличие от физиков и биологов, которые, по их мнению, сделали правильный выбор и в отношении вуза, и в отношении факультета. Однако эти различия нивелируются при сложении результатов ответов на два первых вопроса (даже не выбрав свой факультет, студенты выбрали бы свой вуз). В другом вузе г. Москвы хотели бы учиться в среднем всего около 4% респондентов, в другой стране — 2,8%. Практически единицы желали бы учиться в вузе в другом городе.

Если выбор вуза в целом для студентов МГУ можно, по их мнению, признать правильным, то выбор специальности некоторые из студентов ставят под сомнение. (В среднем только 60—74% студентов на разных факультетах при возможности нового выбора остановились бы на той же специальности.) Сильнее других сомневаются в правильности своего выбора студенты-геологи: менее 50% выбрали бы ту же специальность. Практически аналогичная ситуация наблюдается и среди филологов.

6.3. Мнения студентов о факторах, влияющих на процесс обучения в университете

Одной из основных задач опроса было выяснение того, как студенты оценивают значимость разных факторов, влияющих

на: поступление в МГУ, прерывание обучения, успешную учебу и пр. Результаты опроса и ранги факторов, полученные в результате разработки базы данных обследования, представлены в табл. 9—12. Фактически ответы на указанные вопросы являются квинтэссенцией всего обследования: именно они помогают более или менее точно выяснить мотивацию поведения студентов в процессе обучения. Заданные в общей форме (безотносительно личности самого студента), эти вопросы дают возможность более точно оценить ситуацию в целом. При этом, безусловно, личный опыт каждого играет не последнюю роль.

Студентам было предложено оценить различные факторы по 5-балльной системе. Ранжирование факторов дало возможность построить своеобразную модель, отражающую мировоззрение студента МГУ. По ряду факторов (особенно относительно мотивации поступления в МГУ) наблюдаются заметные совпадения мнений студентов всех факультетов. Другие факторы, напротив, выявляют существенную разницу, обусловленную спецификой обучения и студенческой среды различных факультетов.

6.3.1. Мотивация поступления в МГУ

Ряд факторов, оказывающих влияние на поступление в вуз, был предложен на рассмотрение студентов в следующем вопросе: «По личному опыту и опыту Ваших знакомых, ответьте, пожалуйста, почему люди поступают в МГУ?» (см. табл. 10).

На первое место студенты почти единодушно поставили фактор престижности диплома МГУ. Второе место вполне обоснованно отводится учебе в МГУ как залогом хороших знаний. Достаточно распространенным (3-е место) является мнение о том, что учеба в МГУ служит основой для успешной научной карьеры.

По отдельным категориям студентов наблюдался ряд расхождений по некоторым позициям. Так, около 70% всех юношей поставили оценки 1—3 при рассмотрении фактора возможности отсрочки армии, а для студентов из других регионов России (не Москва и не Московская область) поступление как способ переехать в Москву — на 4-м месте. А в среднем факторы прагматического порядка (поступление во избежание призыва в армию, или как способ для иногородних переехать в Москву) оказались в конце списка.

Сравнительная оценка студентами факторов, помогающих учиться в МГУ, в порядковой и 5-балльной шкалах

Факторы	Средние баллы													
	Ранги					Факультеты								
	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Софский	Экономический	МГУ в целом	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Софский	Экономический	МГУ в целом
Индивидуальные способности	2	1	1	1	2	1	1	4,6	4,5	4,5	4,6	4,4	4,5	4,53
Хорошая базовая школьная подготовка	9	5	5	8	7	8	8	3,5	3,7	3,5	3,5	3,3	3,2	3,42
Обеспеченность учебниками, учебно-методическими материалами	7	9	8	7	4	5	7	3,7	3,2	3,4	3,5	3,6	3,4	3,46
Современная лабораторная и экспериментальная база	5	8	9	9	10	10	9	3,8	3,3	3,3	3,1	2,8	2,6	3,12
Преподаватели (помогают, хорошо объясняют, доступны для консультаций)	3	3	3	3	3	4	3	4,3	4,1	4,0	4,0	3,9	3,8	3,97

Окончание табл. 11

Факторы	Средние баллы													
	Ранги					Факультеты								
	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Софский	Экономический	МГУ в целом	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Софский	Экономический	МГУ в целом
Занятия с репетиторами	12	12	12	12	12	11	12	2,0	2,1	2,1	2,1	2,2	2,4	2,15
Изнакомства и связи родителей	13	13	13	13	13	13	13	1,7	2,0	1,8	1,8	2,1	1,8	1,83
Высокий материальный достаток в семье	11	11	11	11	11	12	11	2,1	2,4	2,1	2,1	2,5	2,2	2,21
Хорошее здоровье	8	7	6	4	6	7	5	3,6	3,3	3,5	3,8	3,5	3,3	3,49
Моральная поддержка родителей и друзей	10	10	10	10	9	9	10	3,0	3,0	2,9	2,9	2,8	2,6	2,84
Взаимопонимание и поддержка в группе, на курсе	6	6	7	6	8	6	6	3,0	3,5	3,4	3,6	3,1	3,4	3,46
Интерес к преподаваемым предметам	1	2	2	2	1	2	2	3,7	4,3	4,4	4,6	4,6	4,4	4,46
Заинтересованность в высоких оценках для будущих перспектив трудоустройства, получения высокой стипендии, продолжения образования	4	4	4	5	5	3	4	4,0	3,9	3,7	3,6	3,6	3,8	3,77

**Сравнительная оценка студентами причин прерывания обучения в МГУ,
в порядковой и 5-балльной шкалах**

Факторы	Ранги						Средние баллы							
	Факультеты						Факультеты							
	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Фи-зиче-ский	Фи-ло-логи-че-ский	Фи-ло-соф-ский	Эко-номи-че-ский	МГУ в це-лом	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Фи-зиче-ский	Фи-ло-логи-че-ский	Фи-ло-соф-ский	Эко-номи-че-ский	МГУ в це-лом
Индивидуальные ка-чества (неспособ-ность учиться, адап-тироваться к нагруз-кам, отсутствие самодисциплины, лень)	1	1	1	1	2	1	1	4,2	4,4	4,12	4,3	3,8	4,1	4,16
Слабая школьная подготовка	13	13	13	13	13	13	2,1	2,6	2,17	2,2	2	2,2	2,2	2,2
Трудности адаптации к университетской системе обучения (отсутствие постоян-ного контроля со сто-роны преподавателей и администрации за посещением занятий, текущим восприяти-ем информации, уровнем знаний)	11	10	9	11	11	10	2,8	3	2,98	3,1	2,6	2,7	2,87	

Продолжение табл. 12

Факторы	Ранги						Средние баллы						
	Факультеты						Факультеты						
	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Фи-зиче-ский	Фи-ло-логи-че-ский	Фи-ло-соф-ский	Эко-номи-че-ский	МГУ в це-лом	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Фи-зиче-ский	Фи-ло-логи-че-ский	Фи-ло-соф-ский	Эко-номи-че-ский
Отсутствие условий для подготовки к за-нятиям (дома, в обще-житии, на факультете)	8	11	11	10	8	11	3,1	2,7	2,78	3,1	3	2,7	2,85
Проблемы в семье (конфликты между ро-дителями, развод роди-телей, болезнь или уг-рата одного из близких родственников и т.п.)	6	7	7	5	6	5	3,5	3,3	3,09	3,6	3,2	3,3	3,28
Необходимость рабо-тать для того, чтобы материально помо-гать родителям или родственникам, со-держать себя	3	2	2	3	1	3	3,7	3,7	3,57	3,8	3,9	3,5	3,63
Изменение матери-ального положения и невозможность опла-ты дальнейшего обу-чения по контракту	2	8	10	2	3	2	4	3,7	3,2	2,93	3,9	3,8	3,42
Потеря интереса к выбранной профес-сии, специальности	4	3	3	4	4	7	3,6	3,7	3,31	3,7	3,5	3,2	3,43

Факторы	Ранги						Средние баллы							
	Факультеты						Факультеты							
	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	МГУ в целом	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	МГУ в целом
Плохое состояние здоровья (длительные пропуски занятий, подтвержденные справками)	5	5	6	7	7	9	7	3,6	3,5	3,13	3,3	3,1	3	3,22
Отсутствие моральной поддержки родителей, друзей, отрицательное отношение родителей к продолжению учебы	12	12	12	12	12	12	12	2,7	2,7	2,45	2,4	2,2	2,3	2,45
Наличие собственной семьи, рождение ребенка	7	4	4	6	5	6	5	3,4	3,5	3,24	3,5	3,3	3,2	3,33
Чрезмерное увлечение другими (помимо учебы) видами деятельности, которые представляет университет (КВН, художественная самодеятельность, занятия спортом, компьютерными играми и Интернетом и пр.)	10	9	8	9	10	4	9	2,9	3	3,07	3,1	2,6	3,3	3,05

Факторы	Ранги						Средние баллы							
	Факультеты						Факультеты							
	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	МГУ в целом	Биологический	Геологический	Физический	Филологический	Философский	Экономический	МГУ в целом
Личные конфликты с преподавателями	9	6	5	8	9	8	8	3	3,5	3,14	3,2	2,9	3,1	3,15
Социальное происхождение и ощущение неравенства по сравнению с сокурсниками	14	14	14	14	14	14	14	2	2,1	1,79	1,9	1,8	1,9	1,91
Проживание до поступления в МГУ не в Москве	15	15	15	15	15	15	15	1,7	1,8	1,63	1,7	1,8	1,7	1,7

6.3.4. Что определяет трудности в учебе?

Среди предложенных вариантов ответа о факторах, определяющих сложность обучения в МГУ, студенты не отдали явного предпочтения ни одному. Наибольший балл (3,24 балла по 5-балльной шкале) относится к отсутствию доступа в компьютерные классы, множительной технике, библиотечным фондам в удобное время (табл. 13). На втором месте — неудовлетворительное содержание учебных программ и трудности в понимании преподавателей (оба фактора оценены в среднем в 3,09 балла). На третьем месте — перегруженность занятиями и необеспеченность учебной литературой (оба фактора набрали по 3,04 балла).

Все значения оценок факторов, определяющих сложность обучения в МГУ, настолько близки, что расхождения в рангах по факультетам, по нашему мнению, в большинстве случаев носят случайный характер. Совпадают с реальным положением дел жалобы студентов-экономистов на перегруженность аудиторными занятиями. Именно в последние годы на факультете аудиторная нагрузка максимальна¹. Студентов-филологов и филологов волнует неудовлетворительное содержание учебных программ: этому фактору они отдали 3-е место, в то время как в целом по МГУ он занимает 5-е место. Для всех студентов-немосквичей отсутствие доступа в компьютерные классы, к множительной технике и пр. — значительно более важный фактор. Особенно нехватку в этой области ощущают студенты из стран СНГ и из других регионов России (кроме Московской области).

7. Заключение

1. Анализ институциональной базы показал отсутствие системы подзаконных нормативных актов, регулирующих процедуры отчисления, восстановления и перевода студентов в высших учебных заведениях. Как правило, эти правила устанавливаются администрацией каждого факультета по-своему, что приводит к преобладанию субъективного подхода к решению судьбы каждого конкретного студента. Следует обратить особое внимание на отчисления, связанные с состоянием здоровья студентов. Они происходят из-за отсутствия качественного медицинского контроля при поступлении в вуз, сниже-

¹ В настоящее время для студентов первого курса программа пересмотрена в сторону снижения этой нагрузки.

Таблица 13
Сравнительная оценка студентами факторов, определяющих трудности в учебе, в порядковой и 5-балльной шкалах

Факторы	Ранги						Средние баллы						
	Факультеты						Факультеты						
	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Физи-че-ский	Фи-ло-со-ф-ский	Эко-но-ми-че-ский	МГУ в це-лом	Био-логи-че-ский	Гео-логи-че-ский	Физи-че-ский	Фи-ло-со-ф-ский	Эко-но-ми-че-ский	МГУ в це-лом	
Перегруженность аудиторными занятиями	5	3	3	2	5	3	2,9	3	2,76	3,2	2,9	3,4	3,04
Необеспеченность учебной литературой	2	6	4	5	2	4	3,3	2,6	2,57	2,9	3,8	3,4	3,04
Плохая лабораторно-экспериментальная база	4	5	5	6	6	6	3	2,6	2,45	2,6	2,8	2,6	2,64
Неудовлетворительное содержание учебных программ (повторы)	6	4	6	3	3	5	2,9	3	2,28	3,2	3	3,2	3,09
Отсутствие доступа в компьютерные классы, к множительной технике, к библиотечным фондам в удобное для студентов время	1	1	2	1	1	3	3,6	3,1	2,82	3,4	3,8	3,2	3,24
Трудности в понимании преподавателей (на лекциях, на семинарских занятиях), слишком высокая/низкая квалификация преподавателей, проблемы с методикой преподавания	3	2	1	4	4	2	3,1	3,1	3,1	3,1	2,9	3,2	3,09

ния уровня требований, предъявляемых к состоянию здоровья абитуриента при поступлении.

2. Представляется, что в области государственной политики материальной поддержки студентов имеется значительный и нереализованный потенциал: имеется в виду как мизерный размер стипендии, так и отсутствие системы стимулирования экономической активности студентов, отсутствие системы поддержки наиболее успевающих и целеустремленных студентов, поддержки молодых студенческих семей и т.д.

Кроме того, необходимы специальные программы, способствующие социальной адаптации иногородних студентов к жизни в крупном городе и в новой среде.

3. Различия в организации обучения в школе и вузе целесообразно компенсировать специальными программами, способствующими адаптации первокурсников к новым технологиям, формам и схемам обучения, отличным от школьных.

Необходимо также развитие более гибких систем высшего образования, введение новых, ускоренных программ обучения¹ и новых квалификационных уровней. Помимо прочих преимуществ, эти меры позволят молодым специалистам в случае необходимости менее болезненно и с меньшими потерями корректировать профиль образования, добиваясь более адекватной профессиональной подготовки.

4. Подводя итоги проведенному исследованию, мы можем признать, что изучение объективных и субъективных обстоятельств, сопутствующих процессу получения высшего образования и проводящих к перерывам в учебе или ее прекращению навсегда, является перспективной и весьма интересной темой. Во-первых, категории студентов, которые мы изучали, безусловно, не исчерпывают многообразия социально-экономических групп, которые можно выделить в совокупности учащихся. Как отмечалось выше, достаточно многочисленная (с точки зрения статистического наблюдения) совокупность иностранных студентов в МГУ также испытывает действие различных факторов, которые повышают риск прерывания обучения. Каковы эти факторы и в какой степени каждый из них влияет на непрерывность учебы для иностранных студентов — эти вопросы могут стать предметом нового исследования.

¹ В МГУ существуют ускоренные программы обучения, но только в рамках второго высшего образования. Срок обучения при этом, по существующим нормативам, не может быть меньше 3 лет, и, как правило, оно продолжается 3,5 года.

Еще одна категория студентов, относящаяся к группе, уязвимой с точки зрения доступности высшего образования и адаптации в жизни в целом, представлена инвалидами, сиротами, лицами, подвергшимися воздействию радиации и другими «льготниками». Несмотря на малую численность этой совокупности студентов в МГУ (по данным ректората, среди когорт, поступивших в 1993—1998 гг. на факультеты, включенные нами в исследование, всего 61 человек или менее 1% всех учащихся, относились к лицам названных категорий), студенческая биография этих людей также нуждается в изучении. Отметим, что среди них было относительно меньше прерывавших или не окончивших обучение, нежели среди всей совокупности студентов. Мы полагаем, что исследование механизмов адаптации этих студентов к особенностям учебного процесса и пребывания в элитном вузе может также стать темой специального исследования.

На наш взгляд, очень продуктивным может стать проведение сравнительного исследования по схожей программе в других вузах, расположенных в разных городах России.

С точки зрения развития исследовательских задач, несомненно, важнейшим направлением должно быть изучение следующего этапа в жизни вчерашних студентов. В таком исследовании должно преобладать понимание того, что высшее образование не является самоцелью. Главная цель состоит в том, чтобы человек по окончании вуза оказался востребованным на рынке труда, чтобы полученные знания действительно проявили себя как капитал, приносящий как материальную, так и моральную выгоду. Это важно не только для самого человека, но и для общества в целом.

Раздел 3

Особенности проблем доступности высшего образования для отдельных групп населения

*Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Д.В. Зайцев,
Е.В. Белозерова, Г.Г. Карпова, Э.К. Наберушкина,
В.В. Печенкин, А.А. Чернецкая*

Доступность высшего образования для инвалидов

1. Введение

По данным Министерства труда и социального развития, в России в 2002 г. насчитывалось 10,8 млн. инвалидов, из них: 1,8 млн. — инвалиды I группы, 7 млн. — инвалиды II группы, 2 млн. — инвалиды III группы. Инвалидов Отечественной войны в России насчитывается 400 тыс. человек, по трудовому увечью — 44 тыс., инвалидов детства — 421 тыс., детей-инвалидов — 685 тыс., инвалидов по общему заболеванию из числа участников Великой Отечественной войны — 710 тыс., бывших военнослужащих — 75 тыс. и других категорий — 3,5 млн.¹

Реализация прав инвалидов на образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социальной политики в отношении к инвалидам. В отечественной истории высшего образования можно выделить несколько периодов, различающихся по возможностям его получения инвалидами². В первой трети XX в. талантливые одиночки самостоятельно поступали в вузы и осваивали учебную программу, опираясь на семейную поддержку, так как никаких специальных условий не создавалось.

С 1930 по 1960 г. возникли единичные специализированные программы в технических вузах, ориентированные на отдельные виды инвалидности, в том числе в МВТУ им. Баумана, Северо-Западном политехническом институте в Ленинграде. Однако эта проблема была периферийной для государственной политики, общественного мнения и системы управления высшей школой в целом.

¹ Выступление Министра труда и социального развития А. Починка на заседании Государственной Думы 05.02.2003 // Бюллетень Минтруда и социального развития РФ. № 217(665). Ч. 1. С. 18—25.

² См.: Научно-методическое обеспечение индивидуализации образовательного маршрута и психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования. Пособие для преподавателей вузов / Сост. С.А. Гончаров, В.З. Кантор, М.И. Никитина и др. СПб., 2002.

С 1960 по 1990 г. происходят некоторые сдвиги в общественном сознании и государственной политике. Ряд центральных вузов принимает инвалидов на групповое и индивидуальное обучение (Институт культуры, Мухинское высшее училище, Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, Ленинградский государственный университет, Ленинградский политехнический институт), расширяется количество доступных для инвалидов специальностей. Однако по-прежнему отсутствует нормативная база включения инвалидов в высшее образование для страны в целом. В провинциальных вузах ситуация практически не меняется, программы социальной и психологической реабилитации студентов инвалидов отсутствуют, либо разрозненны и непоследовательны.

С 1990-х гг. изменяется политика в отношении инвалидов, принимаются новые нормативные акты в соответствии с международным гуманитарным правом. Россия присоединилась к принятым 20 декабря 1993 г. на 48-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов, в которых провозглашался принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность. В 1990-е гг. принимается Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992), разработан проект ФЗ «О специальном образовании», принята новая Конституция Российской Федерации, дающая инвалидам право на самоопределение, приняты ФЗ «О социальной защите инвалидов» (1996), гарантирующий индивидуальные программы реабилитации, и Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000). Кроме того, реализуется целый ряд федеральных целевых программ, посредством которых несколько вузов получили целевое финансирование на укрепление материально-технической базы высшего образования инвалидов¹. В этот период растет прием инвалидов в вузы, расширяется количество и вариативность образовательных программ, в том числе гуманитарного профиля. Вместе с тем редкость интегрированных программ, т.е. программ, по которым инвалиды обучаются наряду

¹ Президентская программа «Дети России» (подпрограмма «Дети-инвалиды»); президентская комплексная программа «Социальная поддержка инвалидов на 2000—2005 гг.»; федеральная программа «Развитие образования России»; федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды» (2001—2005 гг.); государственная научная программа «Университеты России»; федеральная целевая программа «Национальная технологическая база» (базовая технологическая программа «Технологии подготовки кадров для национальной технологической базы»).

со всеми остальными, в средних школах и целый комплекс других факторов сужают выбор в высшем образовании для молодых людей с инвалидностью.

В настоящее время сформировалось четыре основных направления деятельности вузов в области подготовки инвалидов: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для инвалидов; Центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; Центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах. В 2001 г. в 299 вузах системы Минобразования России обучалось 11 073 студентов-инвалидов, в том числе в политехнических — 4454 человек; в классических университетах — 3591 человек; в педагогических вузах — 2161 человек; экономических — 840 человек. При этом число таких студентов было распределено в этих вузах неравномерно: в четырнадцати — более ста, в 52 высших учебных заведениях обучалось от 50 до 100 инвалидов, а численность студентов с инвалидностью во всех остальных вузах — до нескольких десятков¹. По состоянию на 2000 г. специализированные программы для инвалидов реализовывались в 2000 г. в трех вузах: в Московском институте-интернате для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы (250 студентов), в Государственном специализированном институте искусств (Москва) и в Институте социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета. А группы с частичной интеграцией действовали в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана (155 студентов), Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург, 146 студентов) и в Московском педагогическом государственном университете (110 студентов).

По данным управления специального образования при Министерстве образования Российской Федерации, за период с 1996 по 2000 г. прием инвалидов в вузы России увеличился втрое. В настоящее время численность студентов-инвалидов в российских вузах продолжает расти. Она увеличилась с 5,4 тыс. человек в 2002 г. до 14,5 тыс. в 2003 г.

В результате за период с 1996 по 2003 г. удельный вес инвалидов среди студенчества вырос с 0,08 до 0,4%. Это положительная тенденция, хотя до европейского уровня здесь еще далеко (во Франции доля инвалидов среди студентов составляет 5%)².

¹ По данным управления специального образования Министерства образования Российской Федерации.

² Утро.ру от 14.07.2003. <http://www.utro.ru/news/2003/07/14/213915.shtml>.

2. Предпосылки исследования

Инвалидность, как показывают социологические исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, сопровождается ограничениями всего жизненного пространства и возможностей¹.

Разнообразные аспекты неравенства в системе образования поднимаются Д.Л. Константиновским². Большое влияние на осмысление воспроизводства неравенства в образовании оказали исследования П. Бурдьё³, согласно которому школы и университеты ретранслируют изначально неравные социально-экономические условия в различную степень одаренности; поэтому в вузы, номинально открытые для всех, попадают на самом деле только представители определенных социальных групп, усвоившие необходимые социальные и культурные диспозиции.

Примерно с середины 1960-х гг. социологам Европы и Северной Америки стало ясно, что дети-инвалиды, в особенности выпускники школ-интернатов в системе образования пополняют наименее квалифицированные социально-профессиональные группы, занимая низкостатусные позиции, которые не требуют качественного обучения или способностей, приносят низкий доход и имеют низкий престиж⁴. Получению качественного высшего образования инвалидами препятствуют множественные структурные ограничения, характерные для обществ со сложной стратификационной структурой.

Проблемы и перспективы внедрения инклюзивного образования для инвалидов — образования, основанного на принципах включения в учебный процесс тех, кто обладает особыми потребностями, обсуждаются в России начиная с

¹ Добровольская Т.Н., Шабалина Н.Б. Инвалиды: дискриминируемое меньшинство? // Социологические исследования. 1992. № 5; Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов: Саратовский гос. техн. ун-т, 1997; Gleeson V. Geographies of Disabilities. L.; N.Y.: Routledge, 1999.

² Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В.Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

³ Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. L.: Sage, 1977.

⁴ Davis K., Moore W.E. Some principles of stratification // R Bendix., S.M Lipset. (eds.). Class, Status and Power. N.Y., 1966.

1990-х гг.¹ В ряде вузов учреждаются программы довузовской подготовки абитуриентов с инвалидностью², создается и развивается система услуг, сопровождающих студента-инвалида на всем пути к получению диплома.

В данном исследовании проблематика доступности высшего образования инвалидов рассматривается как компонент политики инвалидности, которая понимается в русле критической социальной теории, социальной модели инвалидности, анализа политики с позиций социального конструирования и прикладных исследований. Социальная модель инвалидности представляет инвалидов как реальную социальную группу, тем самым стремясь оформить идентичность инвалидов как субъектов собственного опыта и политических акторов. Социальная модель пытается добиться для инвалидов тех же гражданских прав, которыми пользуются не-инвалиды. Данная интерпретация позволяет идентифицировать те барьеры, которые испытывают студенты-инвалиды в сфере высшего образования.

Мы полагаем, что феномен инвалидности и социальная политика оказывают друг на друга взаимное влияние. При этом реализация инвалидами их прав как граждан социального государства зависит от степени участия государства в решении проблем инвалидов, вклада общественных движений инвалидов в формулирование социальной политики и общественного признания инвалидности как следствия социальной несправедливости, а не медицинского диагноза. Модель политики инвалидности, складывающаяся в современной России, характеризуется максимальной вовлеченностью государства в системное решение проблем инвалидов как миноритарной группы, подлежащей реабилитации и интеграции, при этом само общественное устройство не изменяется. Независимая жизнь и свободный выбор жизненных стратегий инвалидами сегодня обсуждаются лишь наиболее вовлеченными в данную проблематику кругами — общественными организациями инвалидов, некоторыми университетскими преподавателями и исследователями.

Исследователи указывают на важную роль семьи и общественных организаций в совместной работе вузов и других субъектов образовательного процесса, когда речь идет о высшем

образовании для студентов с инвалидностью. Необходимо специально отметить представителей общественных организаций инвалидов¹, вносящих в дискуссию перспективу непосредственного опыта и потому обладающих правом на экспертизу образовательных проектов.

В соответствии с концепцией Министерства образования России, студент и инвалид — это два разных статуса, предполагающих дополняющие друг друга отношения между индивидом, вузом и государством². В связи с этим высшее образование инвалидов в целом представляется развивающимся по двум сценариям. В первом случае студент с инвалидностью имеет в вузе статус обычного студента со всеми вытекающими отсюда плюсами и минусами. Положительные стороны подобной ситуации связаны скорее с моральной точкой зрения, которую транслируют сами инвалиды: речь идет о том, чтобы к инвалидам относились так же, как и ко всем остальным, так как это означает реальное равенство, уважение человеческого достоинства, партнерство. Вместе с тем при таком развитии событий многие студенты с инвалидностью оказываются исключенными из учебного процесса в силу непригодности вузовского образовательного пространства к их особенностям.

Во втором случае студент с инвалидностью имеет в вузе статус не только студента, но и инвалида. Это отражается в учебных планах³, методах преподавания, расчета нагрузки и особенностях штатного расписания высшего учебного заведения, а также в том спектре услуг и приспособлений вузовской среды, которые позволяют абитуриенту, а впоследствии студенту-инвалиду освоить навыки учения, поведения в интегри-

¹ Зарубина И.Н. Возможно ли обучение лиц с нарушением зрения в высших учебных заведениях? // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушениями зрения. Материалы научно-практической конференции. Н. Новгород, 2000.

² Концептуальные подходы к созданию системы профессионального образования инвалидов в Российской Федерации. Материалы представлены Т. Волосовец. Министерство образования Российской Федерации, 2003.

³ При этом говорят о коррекционной составляющей учебного плана и реабилитационном компоненте высшего образования. Коррекционную составляющую финансирует Министерство образования Российской Федерации, а реабилитационную компоненту обеспечивает регион. Осуществляемые параллельно с учебным процессом мероприятия по медико-социальной реабилитации в рамках реализации индивидуальных реабилитационных программ обеспечивают более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности. Профессиональная реабилитация позволяет и инвалиду восстанавливать конкурентоспособность на рынке труда, создает основу для равных возможностей. См.: Концептуальные подходы к созданию системы профессионального образования инвалидов в Российской Федерации. Материалы представлены Т. Волосовец. Министерство образования Российской Федерации, 2003.

¹ Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1997; Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100—106.

² Филиппов Д.Е., Бурмистров В.А., Антропов А.И. Система довузовской подготовки в Челябинском государственном университете как основа обеспечения доступности высшего образования для выпускников средних учебных заведений города // Стратегия расширения доступности высшего образования в Челябинской области. Челябинск: Челябинский государственный университет, 1999.

рованной (смешанной) среде, беспрепятственно добраться до нужного места в вузе, иметь доступ к специальной технике и библиотеке.

Примеров вузов, в которых реализуется второй подход, не так много. До 2000 г. только три уполномоченных вуза (МГТУ им. Баумана, Московский институт-интернат и Новосибирский государственный технический университет) предоставляли специальные образовательно-реабилитационные программы для студентов-инвалидов в форме госзаказа¹. В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 14 января 2000 г. № 36 «О федеральной целевой программе «Социальная поддержка инвалидов на 2000—2005 г.», осуществляется создание и оснащение этих и некоторых других модельных центров среднего и высшего профессионального образования и другие меры по профессиональной реабилитации инвалидов. Кроме упомянутых выше трех вузов, среди тех, что ведут образовательные программы для инвалидов по госзаказу, следует назвать Красноярский торгово-экономический институт, Московский городской педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге.

Следует отметить, что помимо тех программ, которые поддерживаются Министерством образования Российской Федерации, существуют и первопроходцы, которые по собственной инициативе и при грантовой поддержке реализуют разные модели высшего образования инвалидов. Так, в Челябинском государственном университете с 1992 г. обучались инвалиды, сначала в форме эксперимента, а с 1995 г. вуз перешел к систематической работе по созданию условий для студентов-инвалидов со всеми видами нарушений. Здесь создана образовательно-реабилитационная среда, обеспечивающая студенту-инвалиду условия освоения профессиональных образовательных программ, осуществляется социально-психологическая поддержка. Финансирование программы расширения доступности высшего образования осуществляется из проекта ТЕМПУС, внебюджетных средств вуза и средств Челябинской области, выделяе-

¹ Станевский А.Г. Проектирование содержания университетского технического образования инвалидов по слуху // Профессиональное образование инвалидов. М.: Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. С. 85—88; Птушкин Г.С. Организация профессионального обучения в специальном государственном образовательном учреждении // Профессиональное образование инвалидов. С. 70—88; Саркисян Л.А. Об интегрированном обучении в Московском институте-интернате // Профессиональное образование инвалидов. С. 22—25.

мых органами образования, социальной защиты, другими властными структурами.

3. Цель и задачи исследования

Целью исследования выступает анализ возможностей и барьеров повышения доступности высшего образования для инвалидов. Для достижения данной цели были решены следующие исследовательские задачи.

1. Обобщены и систематизированы современные исследовательские работы по проблемам образовательной мобильности и интеграции инвалидов.

2. Проанализированы особенности российского законодательства на федеральном и местном уровнях с точки зрения проблем доступности высшего образования для инвалидов.

3. Проанализированы причины возникновения мотивационных и академических барьеров, возникающих на входе инвалидов в систему высшего образования, по данным 32 полуструктурированных интервью с инвалидами — абитуриентами и выпускниками средних школ из Саратова и Самары.

4. Изучен опыт организации современных программ высшего образования для инвалидов в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Казани, Челябинске по данным полуструктурированных интервью и документальным источникам.

5. Разработана модель и сформирован банк данных по потребностям инвалидов Саратова и Саратовской области в профессиональном образовании (842 человека), в том числе с использованием анкетирования (290 человек).

6. Проведен анкетный опрос 366 студентов и 106 преподавателей саратовских и челябинских вузов, проведены 34 глубоких интервью с экспертами — представителями администрации вузов из Саратова, Москвы, Новосибирска, Санкт-Петербурга, Челябинска, Красноярска о возможностях обучения инвалидов в высшей школе.

7. Разработаны рекомендации для вузов, специалистов органов образования и системы труда и социального развития по вопросам расширения доступа инвалидов к высшему образованию, основанные на принципах интегрированного (смешанного) образования и индивидуального подхода. Для Саратовского государственного технического университета разработаны конкретные рекомендации по интегрированному образованию и реализации модели довузовской подготовки и высшего бизнес-образования для инвалидов.

4. Зарубежный опыт интеграции инвалидов в сфере образования

В ряде стран мира начиная примерно с 1970-х гг. ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов. Внедрение таких законов и иных документов выражается в комплексе мер позитивной дискриминации, или системы привилегий в обществе для получения равных возможностей в дискриминируемой группе. Для того чтобы система позитивной дискриминации могла функционировать, применяются так называемые аффирмативные действия — меры по продвижению представителей меньшинства за счет сокращения привилегий мажоритарной группы. Политиками, социологами, активистами общественных организаций сегодня обсуждается вопрос расширения доступа социально уязвимых групп к качественному среднему и высшему образованию. В этой связи говорят о формировании системы политического и экономического влияния на студенческий состав высшей школы; в том числе о мерах по подготовке к поступлению в вуз выходцев из социально уязвимых слоев и созданию максимально благоприятной среды в процессе их обучения; речь, в частности, идет об инвалидах, представителях семей мигрантов, расовых меньшинств, бедных, сельского населения.

Государственная политика в отношении инвалидов за рубежом сегодня строится на принципах нормализации, т.е. создания для инвалидов возможностей полноценного участия в жизни общества, восприятия интересов и нужд инвалидов как нормальных, обычных, удовлетворение этих потребностей в обычных, а не сегрегирующих условиях и соблюдения прав человека¹. Австралия, Италия и Скандинавские страны особенно четко фиксируют права инвалидов. В Австралии, например, есть активное подтверждение принципа «наименее ограничительной среды» и делается акцент на противозаконности дискриминации инвалидов. В Швеции делаются попытки перейти от системы пособий к созданию условий участия инвалидов во всех сферах общественной жизни. Несмотря на позитивную установку государственной политики, участие инвалидов в образовании и занятости все еще низкое. Для повышения эффективности реализации политики равных прав

¹ См.: Шипицына Л.М. Интеграция — ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Профессиональное образование инвалидов. С. 38—46.

создаются национальные программы межведомственного сотрудничества по координации и согласованию политики, учитывающей потребности инвалидов¹.

Законодательство, регламентирующее послешкольное образование инвалидов, существенно различается в разных государствах. В Скандинавских странах, например, студенты имеют право в течение трех лет обучаться по программе бакалавриата после завершения обязательного образования, в Италии законодательство в основном затрагивает вопросы экспертизы и социального обеспечения детей-инвалидов, но охватывает и студентов начальных курсов. Некоторые законодательные акты зарубежных стран ориентированы на оказание помощи молодежи, включая инвалидов, впервые выходящих на рынок труда. Во Франции, например, все студенты, оканчивающие школу до сдачи выпускных экзаменов, присуждающих сертификат профессиональной квалификации, имеют право на дальнейшее образование, расширяющее их возможности трудоустройства. Законодательство регулирует вопросы обеспечения инвалидов специальным оборудованием, приспособлениями, транспортными средствами и услугами, а также гарантирует доступность общественных зданий.

Существуют значительные межгосударственные различия предлагаемых форм организации данной работы. Они опираются на школьные и внешкольные ресурсы, причем наиболее эффективные услуги — те, которые используют возможности всех возможных ресурсов. В Австралии существует система комплексной профессионально-образовательной ориентации инвалидов. Однако эта процедура не обязательная, и результаты исследований свидетельствуют о том, что только половина целевой группы имеет доступ к ней. Сходная организация работы существует в Италии и Великобритании, но лишь для инвалидов определенных возрастных групп. В этих двух странах есть преимущество — данная процедура обязательна и включает ежегодный мониторинг результатов. В Великобритании обязательно участие родителей в качестве партнеров в данном процессе. В Испании создается комплексная система жизненного планирования, включающая формирование образовательных и профессиональных целей для всех выпускников школы, но пока ее ресурсы недостаточны, и такая практика введена еще не во всех школах.

¹ Post-Compulsory Education for Disabled People // Centre for Education Research and Innovation. Paris: OECD, 1998.

Переход от обязательного к дополнительному образованию молодых инвалидов в Ирландии облегчен благодаря тому, что выпускные классы обязательного и начальный период последующего образования объединены в единую систему. В Финляндии, где сильны позиции школы, непрерывность обеспечивает персонал средней школы, обязанный оказывать поддержку своим бывшим ученикам. В Швеции велика роль школы в консультировании — каждая школа имеет работника, ответственного за образовательное и профессиональное ориентирование, к консультированию молодых инвалидов могут привлекаться другие специалисты (консультанты муниципалитета), частично финансируемые Шведским агентством специального образования.

Финансирование послешкольного образования инвалидов осуществляется в двух направлениях: первое — финансирование организаций, оказывающих помощь инвалидам, и второе — предоставление денежных средств или оборудования, специальных приспособлений или услуг непосредственно инвалидам или людям, осуществляющими уход за ними. Почти все рассматриваемые страны выделяют дополнительные средства для учреждений, осуществляющих работу с инвалидами, и это обычно закреплено в государственном законодательстве. Именно государство выступает основным агентом финансирования, однако в ряде случаев дополнительную поддержку оказывают Европейский Социальный Фонд и общественные организации инвалидов.

Финансирование, предусмотренное для организаций, может быть в форме единовременной субсидии для конкретных целей, например на модификацию зданий для обеспечения физической доступности учебной среды, или оно может осуществляться регулярно, чтобы покрывать дополнительные издержки в связи с обучением студентов со сниженной платой за обучение. Такое финансирование выделяется конкретным учреждениям. Так, колледжи, прошедшие экспертизу, становятся модельными центрами, в которых созданы идеальные условия для обучения инвалидов, эти учреждения получают государственное финансирование, обеспечивают все другие колледжи вспомогательными средствами, методическими и специальными учебными материалами. Учреждения могут получить государственное или муниципальное финансирование на основании сведений о конкретных поступивших инвалидах, что позволяет более точно определить размер выделяемых денежных средств.

Размер финансирования учреждений, осуществляющих обучение инвалидов, зависит от того, ориентированы ли они

на обеспечение интеграции. В то время как условия получения пособия по инвалидности различаются в разных странах, цели, на которые оно может быть истрачено, во многом сходны: адаптация жилья, сопровождение, помощь на дому, обеспечение доступности посредством специального оборудования, учебных программ, транслитерации текстов, приобретение транспортных средств. Академическое высшее и поствузовское образование доступно далеко не всем инвалидам. В Норвегии только 7% студентов-инвалидов продолжают свое обучение на академических курсах. В Финляндии наибольшая численность инвалидов — на таких курсах профобучения, как домоводство (домашняя экономика), кулинария, уборка, металлообработка, эксплуатация машин и строительство. В Квебеке (Канада) численность студентов-инвалидов, обучающихся на факультетах социальных наук и управления, выше, чем естественных.

В процессе обучения на этапе послешкольного образования студенты-инвалиды сталкиваются с различными проблемами, среди которых — незнание своих прав и возможностей, необходимость приобретения специального оборудования, обучающего материала и ряд других. Решение данных вопросов возлагается на систему специальных служб, функционирующих в рамках учебного заведения. Предоставляемые услуги включают связь с сообществом, информирование, отслеживание доступности курсов, кураторство, консультирование и содействие студентам в получении индивидуальной помощи, специальных учебных материалов и оборудования. В Финляндии, Ирландии, Италии, Норвегии и Великобритании к решению возникающих в процессе обучения проблем подключаются медицинские, психологические и социальные службы. Общее для всех стран — комплексность услуг, предоставляемых как в рамках образовательных учреждений, так и региональными или государственными службами, коммерческими или общественными организациями.

5. Российское и международное законодательство в сфере социальной интеграции и высшего образования инвалидов

Права лиц с психическими и физическими недостатками отражены в ряде документов Организации Объединенных Наций: Всеобщая декларация прав человека (1948); Декларация прав ребенка (1959); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (утверждена резолюцией 11-й сессии Генеральной конференции ООН по вопросам образования, нау-

ки и культуры (1960) (ратифицирована СССР в 1962 г.); Декларация социального прогресса и развития (1969); Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971) (не ратифицирована); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о техническом и профессиональном образовании (1989); Конвенция о правах ребенка (1989) (ратифицирована Россией в 1990 г.); Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993)¹.

Среди документов, разработанных по данному вопросу Советом Европы, особое значение имеет Европейская социальная хартия (1961).

В соответствии со ст. 17 Конституции Российской Федерации (1993) в России признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права. Конкретизация положений Конституции содержится в Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»²; в Законе Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании»³ (в редакции от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ⁴); в Федеральном законе от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»⁵, в Указе Президента Российской Федерации от 2 октября 1992 г. № 1157 (с изменениями от 09 сентября 1999 г.) «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов», в Указе Президента Российской Федерации от 1 июля 1996 г. № 1011 «О мерах по обеспечению государственной поддержки инвалидов», в Постановлении Правительства Российской Федерации от 13 августа 1996 г. № 965 «О порядке признания граждан инвалидами», в Приказе Министерства образования Российской Федерации от 12 ноября 2003 г. № 4206 «О совершенствовании

профессионального образования инвалидов», в иных нормативных правовых актах.

Гарантии обеспечения доступности высшего образования для инвалидов можно разделить на две группы: особые права и льготы для инвалидов при поступлении в высшие профессиональные образовательные учреждения; особые гарантии доступности высшего образования для инвалидов непосредственно при осуществлении обучения в вузах.

К реальным институциональным возможностям повышения доступности и качества высшего образования для такой категории абитуриентов, как инвалиды, в первую очередь следует отнести льготы при приеме в высшие учебные заведения. Они предусмотрены Законом «Об образовании», ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также рядом других нормативных актов. В частности, в соответствии с названными документами дети-инвалиды и инвалиды I и II групп, которым согласно заключению учреждения Государственной службы медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих вузах, подлежат внеконкурсному зачислению в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования при условии успешной сдачи вступительных экзаменов¹. Кроме того, на вступительных экзаменах для данных лиц возможно предоставление дополнительного времени на подготовку устного ответа и выполнение письменной работы, но не более полутора часов².

Меры, направленные на обеспечение доступности для инвалидов объектов социальной и производственной инфраструктуры, средств транспорта и связи, предусмотрены в ряде подзаконных актов, среди которых можно назвать, прежде всего, Указ Президента Российской Федерации от 02 октября 1992 г. № 1156 «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности»³ и Постановление Прави-

¹ См.: Сборник международных договоров ООН. М., 1995.

² СЗ РФ. 1995. № 48. Ст. 4563. Федеральными законами от 24 июля 1998 г., 4 января, 17 июля 1999 г., 27 мая 2000 г., 9 июня, 8 августа, 29, 30 декабря 2001 г., 29 мая 2002 г., 10 января 2003 г. в данный закон были внесены изменения.

³ Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 30. Ст. 1797.

⁴ СЗ РФ. 1996. № 3. Ст. 150. Федеральными законами от 16 ноября 1997 г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 24 декабря 2002 г., 10 января 2003 г. в данный закон были внесены изменения.

⁵ СЗ РФ. 1996. № 35. Ст. 4135. Федеральными законами от 10 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 25 июня, 24 декабря 2002 г., 10 января 2003 г. в данный закон были внесены изменения.

¹ См. ст. 16 Закона «Об образовании», ст. 11 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», п. 21 Приказа Минобразования России от 14 января 2003 г. № 50 «Об утверждении Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти».

² Письмо Минобразования России от 25 марта 1999 г. № 27/502-6 «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования» // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. 1999. № 5.

³ Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 1992. № 14. Ст. 1097; СЗ РФ. 1999. № 45. Ст. 5418.

тельства Российской Федерации от 7 декабря 1996 г. № 1449 «О мерах по обеспечению беспрепятственного доступа инвалидов к информации и объектам социальной инфраструктуры»¹. Однако на практике реализация законодательства в части создания беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, инженерной и транспортной инфраструктуры носит локальный характер. Пандусы, эскалаторы, оборудование мест общего пользования отсутствуют практически во всех вузах, а соответствующие должностные лица к какой-либо ответственности не привлекаются.

Еще одной гарантией доступности высшего образования для инвалидов при осуществлении обучения в вузах служит дополнительная материальная поддержка студентов-инвалидов. В соответствии с Федеральным законом «О высшем и послевузовском образовании» и Типовым положением о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки студентов государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, аспирантов и докторантов студенты, признанные в установленном порядке инвалидами I и II групп, в обязательном порядке (независимо от успеваемости) получают государственные (муниципальные) социальные стипендии². Размер такой стипендии на 50% выше обычной академической стипендии³. Следует заметить, что дети-инвалиды не имеют такой привилегии, хотя в соответствии с Законом «Об образовании» и Приказом Минобразования России от 14 января 2003 г. № 50 они наделены равными с другими категориями инвалидов правами и льготами при поступлении в высшие учебные заведения. В частности, на законодательном уровне не определен правовой статус специальных средств общения и передачи информации (например, язык жестов или использование системы Брайля). Это может служить препятствием для получения высшего образования некоторыми категориями инвалидов (слепые, глухонемые).

¹ СЗ РФ. 1996. № 51. Ст. 5806.

² Пункт 24 Типового положения о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки студентов государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, аспирантов и докторантов, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 27 июня 2001 г. № 487 // СЗ РФ. 2001. № 28. Ст. 2888.

³ Статья 16 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

В целях устранения законодательных пробелов в сфере получения образования указанными лицами и создания благоприятных условий для их адаптации и интеграции в общество в 1996 г. был разработан проект федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который предусматривает широкую вариативность образовательных возможностей, включая интегрированное обучение. До настоящего времени данный законопроект не принят.

Но в целом законодательство Российской Федерации в сфере социальной интеграции и высшего образования инвалидов соответствует международным стандартам обеспечения равенства возможностей, а барьеры повышения доступности высшего образования инвалидов следует искать не в нормативно-правовых документах, а в механизме их реализации.

6. Проблемы доступности высшего образования инвалидов с точки зрения субъектов образовательного процесса: анализ эмпирических данных

Полевое исследование осуществлялось в несколько этапов. Задачей первого этапа было установить, поддерживают ли идею интеграции инвалидов в общество посредством высшего образования представители вузовской администрации, сотрудники министерств и студенты. Были проведены интервью с 34 экспертами в Саратове, Самаре, Москве, Челябинске, Санкт-Петербурге, опрос преподавателей (N = 106) и студентов (N = 366) в Саратове и Челябинске¹, составление базы данных молодых инвалидов Саратовской области (N = 842). Задачей следующей этапа было установить особенности и проблемы интеграции с точки зрения студентов-инвалидов, а также мотивы и стратегии абитуриентов-инвалидов. Было собрано 11 интервью со студентами и 21 интервью со старшеклассниками в Саратове и Самаре.

6.1. Отношение студентов к учащимся-инвалидам

Как уже упоминалось, в ЧелГУ уже несколько лет успешно развивается программа интегрированного образования ин-

¹ Выражаем признательность за помощь в проведении опроса в ЧелГУ сотрудникам этого университета во главе с проф. Е.А. Мартыновой.

валидов, реализуется комплекс услуг довузовской подготовки и реабилитационного, социально-психологического сопровождения обучения в вузе.

Доля студентов-инвалидов в крупных вузах Саратова, несмотря на желание данной социальной группы получать высшее образование (по данным опросов и интервью), очень мала¹. В 2002/2003 учебном году в Саратовской государственной академии права обучалось 18 студентов-инвалидов, в Саратовском государственном социально-экономическом университете — 17, в Поволжской академии государственной службы — 7, в Саратовском государственном техническом университете — 19 человек. Лидирует по числу студентов-инвалидов Саратовский госуниверситет, здесь в 2002/2003 учебном году на различных факультетах обучалось более 140 студентов-инвалидов.

Анализ отношения студентов к обучающимся вместе с ними инвалидам основан на выборочном исследовании, респондентами являлись учащиеся четырех вузов города Саратова и Челябинского государственного университета. Челябинские студенты характеризуются особым типом социальной среды, в которой они обучаются благодаря энергично развивающейся в последние годы системе инклюзивного образования в этом вузе.

Целевая выборка формировалась путем отбора тех студенческих групп (по самому широкому кругу специальностей), в которых проходили обучение студенты-инвалиды. Объем выборки составил 276 респондентов в Саратове и 100 респондентов в Челябинском государственном университете. Среди опрошенных студентов преобладали девушки (68,4% в Саратове, 61% в Челябинске). Средний возраст среди респондентов Саратова — 18,7 лет, в Челябинске — 20,2. Респондентам задавался вопрос: «Существуют ли стереотипы и предубеждения в восприятии студентов-инвалидов, которые препятствуют их интеграции в учебный процесс университетов наравне с остальными студентами?»

В определенной степени отношение студентов к этой проблеме демонстрирует распределение ответов респондентов в Саратове на вопрос об их отношении к инвалидам. Чуть больше половины (53,4%) считают, что к студентам-инвали-

дам относятся как к равным, как к обычным студентам. С другой стороны, 36,1% респондентов считают, что существует особое отношение к студентам-инвалидам, а 10,2% опрошенных затруднились ответить (рис. 3 приложения). В Челябинске мы видим примерно такую же ситуацию, но число респондентов, считающих, что к инвалидам относятся, как к обычным студентам, увеличивается до 60%. Таким образом, можно сделать вывод о меньшей остроте восприятия проблемы инклюзивного обучения инвалидов студентами Челябинска.

Среди тех респондентов в Саратове, которые считают, что существует особое отношение студентов к инвалидам, максимальный процент 38,5% (70,3% в Челябинске) видят это в том, что инвалидам стараются оказать моральную поддержку. При этом 21,2% учащихся саратовских и 40,5% учащихся челябинских вузов отметили, что студенты помогают инвалидам в учебе, 17,3 и 16,2% соответственно, — с передвижением (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос:
«Если существует особое отношение к студентам-инвалидам»,
то в чем оно выражается?», %**

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
Стараются оказать моральную поддержку	38,5	70,3
Сторонятся	32,7	8,1
Помогают с учебой	21,2	40,5
Подшучивают	17,3	5,4
Помогают с передвижением	17,3	16,2
Существует отрицательное отношение	14,1	8,1

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Некоторую тревогу вызывает, что студенты из Саратова в 32,7% случаях отметили, что что сокурсники сторонятся инвалидов. Этот факт позволяет говорить о существовании реальной проблемы в налаживании отношений взаимопомощи и толерантности. Кроме этого, 14,1% респондентов в Саратове отметили, что существует отрицательное отношение к студентам-инвалидам среди сокурсников, а в Челябинске численность студентов, отметивших этот вариант ответа, достигает

¹ В вузах Саратова нам с трудом удалось получить данные о численности студентов-инвалидов. Основной источник данных по этому вопросу — студенческий профком, куда учащиеся обращаются по социальным вопросам, однако данные из этого ресурса нельзя назвать полными. Статистика по группам инвалидности и типу заболевания в вузах отсутствует.

8%. По другим вариантам ответа, которые содержат негативное отношение к инвалидам, число студентов в Саратове также в несколько раз больше, чем в Челябинске.

Причины поддержки инвалидов со стороны студентов, не имеющих инвалидность, в основном, определяются уважением общечеловеческих ценностей и готовностью помочь тем, кто находится в трудной ситуации (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Если есть желание помочь, поддержать, то с чем это связано?», %

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
С добротой некоторых студентов	32,5	17,9
Инвалиды во многом обделены и могут рассчитывать хотя бы на малую помощь	25,3	20,5
Мы должны помогать тем, кто испытывает трудности	41,6	43,6
В этом проявляется уважение к любому человеку, независимо от его физических возможностей	40,4	35,9
Студенты-инвалиды вполне справляются с учебой, и их лишь нужно поддержать морально	33,7	43,6
У меня хорошие личные отношения со студентами-инвалидами	11,4	20,5

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Не существует какой-либо одной причины отрицательного отношения к инвалидам, которая бы доминировала над всеми остальными. Респонденты в Саратове выбрали несколько таких причин, среди которых 33,3% отметили страх по отношению к людям с инвалидностью (в Челябинске — 45%), 41,2% — привычку в нашем обществе притеснять инвалидов, относиться к ним свысока, 25,5% — поправки, которыми пользуются инвалиды в стенах университета (табл. 3).

Для студентов болезненной темой являются послабления к студентам-инвалидам со стороны преподавателей. В тех случаях, когда это действительно происходит, преподаватели, занижая уровень требований к студентам с ограниченными возможностями, компенсируют отсутствие необходимой для образования инвалидов инфраструктуры, специальных навыков и методических ресурсов, индуцируя тем самым неравенство в

возможностях получить качественное образование. В Саратове в 25% случаев студенты обращают внимание на снижение требований к студентам-инвалидам со стороны преподавателей (25,5%), в Челябинске — в 20%.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Если есть отрицательное отношение, то почему?», %

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
В нашем обществе привыкли инвалидов во всем притеснять, относиться к ним свысока	41,2	15,0
Некоторые не любят людей с инвалидностью, потому что боятся их	33,3	45,0
В нашем обществе слабые, больные никому не нужны	31,4	25,0
Таким студентам всюду делаются поправки	25,5	20,0
Специальность, которой мы учимся, не подходит студентам с инвалидностью	14,7	5,0
Испытываю личную неприязнь	14,9	5,0

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

С мнением о том, что необходимо предпринимать специальные меры для расширения возможностей инвалидов в получении высшего образования, согласилось 81,6% респондентов Саратова и 88% респондентов Челябинска. На фоне несовершенного состояния соответствующей системы интеграции инвалидов в систему образования в современной России данные исследования демонстрируют терпимость среди студентов саратовских вузов, да и в обществе в целом, к проблеме неравных возможностей в области образования. Практически каждый пятый респондент в Саратове (каждый восьмой в Челябинске) либо не задумывается над этим, либо не видит особых проблем в современной ситуации и считает, что дополнительные усилия для ее исправления предпринимать не имеет смысла.

Причины, по которым необходимо помогать инвалидам, отражают приверженность респондентов общечеловеческим ценностям, но слабую рефлексию реальных проблем, которые встают перед инвалидами.

Более половины респондентов (64,3% в Саратове, 58% в Челябинске) указывают на необходимость реализации конституционного права на получение образования, требуют устранения дискриминации инвалидов, которые ограничены не только в своих возможностях, но имеют и барьеры в виде неразвитости инфраструктуры, отсутствия методологических и учебных информационных ресурсов. Около половины респондентов (40,6% в Саратове, 45% в Челябинске) обращают внимание на неприспособленность инфраструктуры системы образования для инвалидов. Еще треть респондентов считают, что поддержка инвалидов должна осуществляться в нашей стране и именно это характеризует Россию как цивилизованное государство.

Одна из острых проблем, на которую в первую очередь указывают респонденты, — отсутствие необходимой инфраструктуры, архитектурных решений, позволяющих инвалидам посещать университетские аудитории (табл. 4).

Таблица 4

**Распределение ответов на вопрос:
«Что необходимо сделать, чтобы высшее образование стало доступным для инвалидов?», %**

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
Широко освещать в СМИ положительный опыт обучения инвалидов в вузе	17,6	29,5
Повысить качество обучения инвалидов в школах	29,7	35,8
Специально готовить инвалидов к поступлению в вуз	39,5	32,6
Улучшить финансирование вузов	38,7	29,5
Оборудовать здания вузов пандусами, лифтами, эскалаторами	59,8	58,9
Разработать программы поддержки инвалидов в процессе учебы	44,1	49,5
Развивать дистанционное обучение	17,6	41,5
Обеспечить вузы средствами обучения инвалидов (особые компьютеры, компьютерные программы, библиотеки)	48,8	48,4

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Оборудование зданий пандусами, лифтами, эскалаторами — очевидный для всего цивилизованного мира и фактически один из важнейших способов устранения барьеров для инвалидов. Однако данную меру считают целесообразной чуть более половины опрошенных студентов, чего явно недостаточно для создания общественного фона для разрешения проблемы формирования независимого стиля жизни для людей с ограниченными возможностями и, в частности, неравного доступа к системе высшего образования.

В развитых странах индустрия образования имеет в своем распоряжении целый арсенал высокотехнологичных решений, которые помогают инвалидам получать образование. Специальные компьютерные программы позволяют озвучивать тексты на электронных носителях, существуют принтеры, позволяющие конвертировать эти тексты в тексты, набранные шрифтом Брайля. Различные устройства компенсируют ограниченные возможности инвалидов по зрению, слуху, моторным и сенсорным реакциям, фактически компенсируя ограничения по широкому спектру диагнозов. При практически полном отсутствии такой специализированной техники в системе образования России только 48,8% опрошенных студентов в Саратове и 46% в Челябинске указывают на необходимость обеспечения учебных заведений специализированным компьютерным оборудованием, специальными информационными ресурсами. Это можно объяснить либо неинформированностью студентов на этот счет, либо их незаинтересованностью в проблеме.

С положением о необходимости разработки специальных программ поддержки инвалидов в процессе учебы согласились 44,1% опрошенных в Саратове и 49,5% — в Челябинске. Еще меньше респондентов (39,5% в Саратове, 32,6% в Челябинске) считают необходимым ввести специальную подготовку инвалидов к поступлению в вуз, адаптации к вузовским требованиям.

Примерно треть студентов (29,7% в Саратове, 35,8% в Челябинске) в качестве одного из факторов подготовки инвалидов к высшему образованию называют систему школьного образования, которая, в свою очередь, должна быть реформирована и адаптирована к нуждам людей с ограниченными возможностями. На наш взгляд, важно создать условия, позволяющие инвалидам получать общее среднее образование не в изоляции (в домашних условиях) или в коррекционных (сегрегационных) учреждениях, а в обычной школе, среди обычных учащихся. Это будет способствовать не только более

полной реализации конституционных прав инвалидов, но и повышению доступности для них среднего специального и высшего профессионального образования. Коррекционные школы правомерно было бы преобразовать в многопрофильные учреждения. Данные учреждения могли бы стать модельными методическими центрами, центрами апробации инновационных образовательных технологий, комплексных программ реабилитации.

Альтернативой присутствию инвалидов на занятиях в университете является дистанционное образование, использующее компьютерные технологии связи. Одной из наименее важных по частоте упоминания респондентами в Саратове задач является именно образование на базе университетов специальных дистанционных курсов, которые позволили бы инвалидам получать образование дома (17,6%).

При ответе на этот вопрос мы видим различие в восприятии перспектив дистанционного образования в двух городах, попавших в выборку. В Челябинске этот вариант ответа отметили вдвое больше респондентов (41,5%). Дистанционный способ получения образования предполагает наличие достаточно дорогого комплекта компьютерного и коммуникационного оборудования у самого инвалида (телефон, модем, компьютер), что поднимает другую важную проблему неравенства в доступе к информационным ресурсам, информационным технологиям как таковым¹.

Саратовские студенты чаще отдают предпочтение дистанционному способу образования, чем их однокурсники.

Итак, большинство респондентов видят решение проблемы доступности высшего образования для инвалидов в первую очередь в развитии транспортной, информационной, технологической инфраструктуры вузов. В целом респонденты нашей выборки представляют себе барьеры, которые возникают перед инвалидами, желающими получить высшее образование. Эту информацию они получили либо в университете, наблюдая студентов-инвалидов в процессе обучения в вузе, либо дома, имея среди близких друзей или родственников человека с ограниченными возможностями. Респонденты эмоционально реагируют на проблему обеспечения равного права на высшее образование для всех граждан России и выступают за гарантированную реализацию этого права в рамках государственных программ. Вместе с тем студенты плохо информированы

о реальных барьерах, возникающих перед людьми с ограниченными возможностями при попытке получить качественное высшее образование. Студенты поддерживают общечеловеческие гуманистические цели по преодолению этих барьеров, но конкретные пути решения этой задачи не вызывают у них активного отклика.

6.2. Отношение вузовских преподавателей к интегрированному образованию

Выборку составили 50 саратовских и 56 челябинских преподавателей, преподававших в студенческих группах, в которых проходили обучение студенты-инвалиды. Почти половина опрошенных преподавателей (45,2% в Челябинске и 43,3% в Саратове) отметили тот факт, что они испытывали необходимость в особых знаниях и умениях, необходимых для работы при работе в группах, где есть студенты-инвалиды (рис. 1 Приложения). К числу таких знаний и умений преподаватели отнесли индивидуальные способы работы с материалом (50%); умение организовать учебный процесс так, чтобы он соответствовал возможностям студентов-инвалидов успевать за ходом лекции (48,0%); подбор адекватных критериев оценки (42%); знания по психологии инвалидов (37,5%); навыки активизации их участия в семинарских занятиях (30%); индивидуальный подход к студенту (12,5%). При этом ответы преподавателей саратовских вузов отличаются от ответов преподавателей челябинских вузов, у которых опыт работы со студентами-инвалидами больше, следующим образом: представители челябинцев значительно реже испытывают трудности в том, чтобы студенты-инвалиды успевали за ходом лекции, чем саратовские преподаватели (61,5 и 33,3%), и чтобы достичь активного участия студентов-инвалидов в семинарских занятиях (42,3 и 16,7%).

Помимо потребности в специальных профессиональных педагогических навыках все опрошенные преподаватели, проводя занятия со студенческими группами, в которых учатся инвалиды, чувствовали дополнительное эмоциональное напряжение, поскольку им приходится уделять дополнительное внимание студенту с инвалидностью (47,9%); чувствовать себя неуверенно ввиду необходимости применять новые методы и приемы обучения (31,3%); испытывать неловкость от того, что в группе есть студент-инвалид (29,2%); тратить больше времени на подготовку к занятиям (12,5%).

¹ Печенкин В.В. Информационные технологии в социальной структуре общества. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 58—68.

Распределение ответов на вопрос: «Есть ли, на Ваш взгляд, у студентов желание помочь, поддержать; с чем это связано?», %

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
С добротой некоторых студентов	51	29
Хорошие личные отношения со студентами-инвалидами	38	24
Студенты-инвалиды вполне справляются с учебой, и их лишь нужно поддержать морально	35	47
В этом проявляется уважение к любому человеку, независимо от его физических возможностей	19	30
Инвалиды во многом обделены и могут рассчитывать, хотя бы на малую помощь	14	24
Мы должны помогать тем, кто испытывает трудности	14	41

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Противоположные тенденции прослеживаются в ответах на вопрос о наличии условий для обучения инвалида в вузе, если сравнивать ответы респондентов Саратова и Челябинска. Лишь 3,3% опрошенных преподавателей Саратова полагают, что в их вузе такие условия есть, а 85% уверены, что нет. Преподаватели Челябинска работают в иной ситуации: 69,4% считают, что в их вузе созданы достаточные условия для обучения инвалидов, хотя 16,3% думают иначе. При этом преподаватели из Челябинска отмечают в качестве дополнительных условий обучения наличие пандусов и лифтов; специальные учебные пособия и учебное оборудование, приспособленное для слепых и слабовидящих; указательные таблички, выполненные шрифтом Брайля; подготовительные курсы; дополнительные занятия; помощь подготовленного персонала.

Мнение об отношении преподавателей к студентам-инвалидам разделило опрошенных преподавателей на две равные по объему группы. Примерно по 40% респондентов, что практически совпадает с данными по студенческой выборке, имеют противоположные суждения по этому поводу. Первая группа (43,1%) отмечает наличие особого отношения преподавателей к инвалидам, вторая, примерно такая же по объему (42,2%), считает, что особого отношения у преподавателей к

На вопрос: «Отличается ли студенческая группа, в которой есть студенты-инвалиды, каким-то особым психологическим климатом?» в целом по выборке утвердительно ответили 30,4% респондентов, отрицательно — 57,8% (рис. 2 Приложения). Ключевым понятием, описывающим психологический климат в такой группе, стало дружелюбие (42,5%). Соперничество и конкуренция характеризуют студенческую группу, где учится инвалид, значительно реже (12,5%). По мнению 56,4% респондентов, студенты относятся к обучающимся инвалидам как к обычным студентам, 30,7% респондентов считают, что существует особое отношение. Такое отношение, по мнению опрошенных преподавателей, выражается в том, что студенты стараются оказать моральную поддержку инвалиду (40,0%); помогают с передвижением (36,0%); помогают с учебой (32,0%); сторонятся (18,0%) (табл. 5).

Таблица 5

Распределение ответов преподавателей на вопрос: «Если у студентов существует особое отношение к их однокурсникам-инвалидам, то в чем оно выражается?», %

Варианты ответов	Саратов	Челябинск
Стараются оказать моральную поддержку	41	70
Помогают с передвижением	41	54
Помогают с учебой	37	46
Сторонятся	22	23
Подшучивают	19	8
Существует неприязненное отношение	4	8

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов.

В ответах также прослеживается различие между респондентами из разных городов: саратовские респонденты практически вдвое чаще челябинских указывают на особое отношение к студенту-инвалиду (38,3 и 19,5%), реже отмечают отношение к инвалиду как к обычному студенту (51,7 и 63,4%) (рис. 3 Приложения). Мы полагаем, что такое нейтральное отношение преподавателей из Челябинска обусловлено более длительным и интенсивным опытом общения с такими студентами.

Желание студентов помочь, поддержать преподаватели связывают в первую очередь с добротой некоторых студентов (44,4%), с хорошими личными отношениями, с тем, что студенты-инвалиды вполне справляются с учебой, и их нужно лишь поддержать морально (38,9%) (табл. 6).

студентам-инвалидам не существует. Эти данные демонстрируют существование особого стиля отношений преподавателей со студентами-инвалидами, что может быть вызвано стремлением компенсировать ограниченные возможности в доступе к информации, инфраструктуре.

Среди причин особого отношения преподавателей наиболее часто упоминаются желание оказать моральную поддержку (Саратов — 44,4%, Челябинск — 68,8%). Предъявление заниженных по сравнению с остальными студентами требований к инвалидам отмечают 42,2% саратовцев и 20% челябинцев. Приведенные данные показывают совпадение мнения преподавателей и студентов, отражая в целом достаточно общую тенденцию, но при этом имеют значительные внутренние различия между позициями преподавателей саратовских и челябинских вузов: значительно чаще челябинские преподаватели, чем саратовские, отмечают оказание моральной поддержки (68,8 и 44,4%); почти вдвое чаще саратовцев челябинские преподаватели выражают особое отношение к студентам через дополнительные консультации или индивидуальные занятия (37,1 и 17,8%); вдвое реже они отмечают заниженные требования к студентам, имеющим инвалидность (Саратов — 42,2%, Челябинск — 20,0%); и наконец, неприязненное отношение к студентам-инвалидам встречалось в ответах преподавателей из Саратова (8,9%) и отсутствовало у преподавателей из Челябинска.

Обсуждение на совещаниях преподавателей и административных работников вуза вопросов методики и этических вопросов преподавания инвалидам отметили всего 8,3% респондентов из Саратова (по сравнению с 52% из Челябинска), столько же респондентов затруднились в ответе (ср.: 18,0% челябинской выборки) и 83,3% ответили отрицательно (ср.: 30,0% челябинской выборки). На вопрос о целесообразности обучения инвалидов в специальных, отдельных вузах и на факультетах ответили положительно 31,8% всей выборки, причем саратовские респонденты давали такой ответ в два раза чаще (41,7 и 20%). Предпочтение инклюзивному обучению инвалидов отдают 53,3% выборки, возражают 26,2% респондентов (32,2% саратовской и 18,8% челябинской выборки).

Большинство опрошенных (78,5%) считают, что необходимо предпринимать специальные меры, чтобы расширить возможности инвалидов в получении высшего образования, поскольку «получение высшего образования является правом каждого, а инвалидам трудно поступить в вуз» (66,0%), «помощь инвалидам характеризует Россию как цивилизованную страну»

(56,0%), «высшее образование инвалидам необходимо, чтобы найти интересную работу, сами инвалиды хотели бы получить высшее образование» (45,0%), но «вузы для них не приспособлены» (42,0%). Почти 8% опрошенных в саратовской выборке ответили, что нет необходимости расширения доступности высшего образования, около 6% заявили о своем безразличии. Между тем, в челябинской выборке таких ответов не встречалось.

6.3. Отношение вузовской администрации к интегрированному образованию

Решение проблем доступности высшего образования для инвалидов во многом связано с отношением к практикам интеграции представителей администрации вузов. В их компетенции находятся вопросы создания безбарьерной и интегрированной среды, социально-психологической поддержки, коррекционного и реабилитационного сопровождения. В исследовании приняло участие 13 женщин и 5 мужчин в возрасте от 30 до 60 лет — представители администрации государственных и двух частных вузов, где обучаются инвалиды: МГТУ им. Баумана, МГПУ (Москва); РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург), Северо-Западный технический университет (Санкт-Петербург); Новосибирский государственный технический университет; Татарский институт содействия бизнесу (Казань); Красноярский торгово-экономический институт; Челябинский государственный университет; Самарский государственный педагогический университет, Медицинский институт РЕАВИЗ (Самара); Поволжская академия госслужбы (Саратов), Саратовский госуниверситет, Саратовская государственная академия права, Саратовский государственный социально-экономический университет, Саратовский государственный технический университет. В Саратове, Самаре, Москве и Санкт-Петербурге респонденты опрашивались по месту их работы, интервью с респондентами из вузов Казани, Красноярска, Челябинска проводилось на конференциях.

С одной стороны, в целом ряде вузов России существуют комплексные программы обучения, сопровождения и поддержки инвалидов, которые разработаны высшим учебным заведением и реализуются им. Актуальной проблемой для многих вузов является нестабильность финансирования. Во-первых, в связи с тем, что не все высшие учебные заведения являются экспериментальными площадками. А во-вторых, часть из них имеют статус негосударственных и вынуждены

для организации процесса обучения инвалидов привлекать средства спонсоров.

С другой стороны, в подавляющем большинстве вузов России (в том числе в большинстве саратовских вузов) такие программы отсутствуют, и инвалиды могут рассчитывать лишь на социальную стипендию при отсутствии какой-либо помощи от вуза, обучаясь в условиях неприспособленности среды. Наряду с социальной стипендией эти вузы предоставляют инвалидам место в общежитии в первую очередь. Некоторые представители вузовских администраций указывают, что в принципе единой системы помощи студентам-инвалидам быть не должно, поскольку «...для каждого инвалида нужны свои меры помощи».

Опыт показывает, что инвалид может овладеть любой специальностью, если есть соответствующие условия, психологической настрой и хоть какие-то физические возможности. В настоящее время инвалиды учатся по таким направлениям, как государственное и муниципальное управление, информационные технологии, менеджмент туристического бизнеса, педагогика, психология, социальная работа, филология, экономика, юриспруденция. Таким образом, спектр получаемых инвалидами специальностей достаточно широк.

Внутренние документы, отражающие особенности процедуры приема абитуриентов-инвалидов в вуз, в большинстве учреждений высшего образования отсутствуют. Некоторые эксперты говорили о том, что это создает особые сложности, например, в случае необходимости выбора между несколькими равноценными абитуриентами-инвалидами (когда число желающих превышает число мест). При этом лишь в отдельных вузах абитуриентам-инвалидам идут навстречу и в зависимости от специфики нарушения увеличивают время экзамена, заменяют устный экзамен письменным (Самарский медицинский институт РЕАВИЗ), несмотря на то, что инвалиды имеют право на данные формы поддержки в соответствии с законодательством Российской Федерации. С точки зрения ряда администраторов вузов, данные послабления излишни, так как в дальнейшем инвалиду придется учиться с обычными студентами. Иногда складывается ситуация, когда члены приемной комиссии вынуждены отказать инвалиду в обучении на определенной специальности в связи с особенностями его физического состояния. Например, когда абитуриент, у которого отсутствует одна из верхних конечностей, хочет стать стоматологом.

В качестве основных проблем, возникающих в ходе подготовки специалистов высшего образования среди инвалидов,

респонденты прежде всего указывали на архитектурно-планировочную неприспособленность зданий вузов (отсутствие лифтов), более низкий темп усвоения учебного материала инвалидами, отсутствие специальных дидактических технических средств, необходимость дополнительных консультаций преподавателя.

Во многих вузах преподаватели проводят дополнительные консультации для инвалидов, в ряде случаев имеет место реализация элементов индивидуального учебного плана: «*Инвалиды выполняют весь образовательный стандарт для высшей школы. Потом еще прямо в расписании ставят индивидуальные занятия с инвалидами. Идет оплата из внебюджетных средств. Просто так никто работать не будет*» (жен., 45 лет, Красноярск); «*Дали ей контрольную работу, письменную. Она просто элементарно не успевает. Она, конечно, стесняется рассказывать. Я ей раньше дала дипломную работу. Сразу как она пришла, я сказала: давайте эту девочку распределим, нам она очень понравилась, девочке надо помочь. Мы ей дали сразу же с первого курса руководителя. Вот такими маленькими шажочками, сейчас она что-то делает, ходит, что-то приносит, сейчас видно, что она не выпадает из общей массы*» (жен., 50 лет, Саратов).

О реконструкции зданий вузов в плане повышения степени их доступности для инвалидов никто из администраторов серьезно не говорит, объясняя это тем, что число инвалидов пока незначительно и устанавливать лифт нецелесообразно. Кроме того, все опрошенные увязывают вопрос создания безбарьерной среды с необходимостью (и отсутствием) дополнительного финансирования. Сами вузы не рискуют из внебюджетных средств тратить на это деньги: «*Просто таких расходов статей у вуза может и не быть, куда эти пандусы и не вписываются. Мы с этим столкнулись. Вот когда КРУ [контрольно-ревизионное управление] начинает проверять, очень трудно бывает объяснить*» (жен., 50 лет, Саратов). Когда администраторы вузов изыскивают средства на такие расходы, это оборачивается дополнительными рисками и хлопотами: «*Все лето сидели, КРУ объяснительные писали. Доказывали, что мы благое дело делаем*» (жен., 45 лет, Красноярск).

В качестве одной из важнейших особенностей интегрированного высшего образования респондентами подчеркивалось позитивное влияние на обычных студентов присутствия в группе инвалида, а инвалиды, несомненно, расширяли бы круг своих друзей и знакомых, а также получали возможность первоначальной профессиональной самореализации.

Проблема подготовки преподавательского состава к работе в условиях интегрированного образования пока только артикулируется респондентами. Никакой специальной подготовки для работы в группах, где учатся инвалиды, в настоящее время преподаватели не проходят. Соответственно ни о каких дополнительных критериях оценки работы преподавателей речь не идет. Однако при решении вопроса о возможности работы преподавателя в смешанных (интегрированных) группах в ряде вузов учитываются морально-этические качества человека, его желание, умение найти общий язык со студентами, симпатии к преподавателю со стороны студентов.

Относительно необходимости расширения доступности высшего образования для инвалидов респонденты высказываются, ориентируясь на общие гуманистические положения: *«Каждый достоин, жить так, как он хочет жить. Общество должно дать возможности для развития»* (жен., 48 лет, Саратов); *«Инвалиды такие же люди и имеют право учиться в вузе. ...Высшее образование — это пропуск в жизнь. Без высшего образования человек и не нужен никому <...> А инвалид без высшего — как бы вдвойне инвалид»* (жен., 50 лет, Саратов). Основным мотивом получения высшего образования для инвалида, по мнению респондентов, выступает важность высшей школы как необходимого, нормального этапа социализации. В то же время ряд экспертов считают, что часть инвалидов стремится попасть в вуз *«для себя, для общего развития»*, *«чтобы чем-то заниматься»*, *«чтобы доказать себе, что может преодолеть трудности»*.

Некоторые представители вузовской администрации в своих интервью демонстрируют устойчивые стереотипы в отношении инвалидов, опасение и недоверие, которые являются частью институциональных барьеров для высшего образования инвалидов. В частности, по утверждению ряда опрошенных, наиболее подходящими для инвалидов являются специальности, которые нельзя отнести к разряду сложных, технологичных: *«Что-нибудь, не требующее больших физических затрат, секретари, делопроизводители, библиотекари. Работа, которая требует отвечать только за себя, за результаты своего труда»* (жен., 45 лет, Саратов). Рассуждая о факторах, влияющих на решение инвалидов поступить в вуз, респонденты указывали прежде всего на позицию семьи инвалида в данном вопросе. Подчеркивали, что не инвалид, а его родители в первую очередь решают, поступать ему или нет, и в какое образовательное учреждение. Следовательно, успешность мероприятий по обучению инвалида, прежде всего, зависит от стремления, желания семьи помочь ему в этом и, конечно, от ее ресурсов.

Наличие в вузе безбарьерной среды, специальных образовательных и социальных программ, подготовленных кадров, персональных ассистентов будет выступать для инвалида и его семьи в качестве условия получения высшего образования. Однако в российских вузах все это встречается редко. Анализ респондентами специфики межличностных отношений в контексте процесса обучения в вузе показывает, что со стороны обычных студентов не наблюдается негативного отношения к инвалидам. Чаще всего имеет место проявление доброты, заботы, помощи: *«Отношение нормальное. По крайней мере, если это колясочник, то им помогают, поднимают на себе на верхний этаж, и такое случается»* (жен., 45 лет, Челябинск).

Со стороны преподавателей при необходимости оказывается консультативная помощь, проводятся дополнительные индивидуальные занятия, иногда вносятся изменения в процесс обучения инвалида. Кроме того, обнаруживают себя и практики помощи инвалидам на зачетах, экзаменах, что подчас выражается в снижении уровня требований к имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам, завышении оценок. Во многом позитивное отношение к инвалидам определяется неплохой успеваемостью таких студентов, даже по сравнению с обычными студентами, прилежанием, ответственностью. Многие эксперты подчеркивали наличие повышенного чувства ответственности, усидчивости, что позволяло им в короткие сроки догнать сокурсников и даже опередить многих из них: *«У нас есть инвалиды, которые учатся лучше, чем здоровые... уже на старших курсах, поскольку они с большим интересом к учебе относятся, обычно они начинают выравниваться»* (муж., 48 лет, Самара); *«Хотя вот те инвалиды, которые учатся сейчас, неплохие знания показывают. Даже иногда лучше, чем нормальные. Почему? Не знаю. Может, им больше заниматься нечем? Все ведь по дискотекам, клубам, ...свидания, любовь — а у них этого нет. Вот и сидят, занимаются»* (жен., 50 лет, Саратов). Интересно, что упомянутое стереотипное мнение об инвалидах как асексуальных закомплексованных субъектах нам доводилось слышать и относительно того, что вузовских выпускников с инвалидностью с особой охотой в качестве штатных сотрудников запрашивают бизнес-фирмы, полагаясь на их особые качества усидчивости и добросовестности в работе.

Большинство респондентов практически не имеют представления о международных стандартах подготовки студентов-инвалидов. Опрашиваемым только известно, что инвалиды обучаются за рубежом вместе со всеми, для инвалидов с на-

рушением опорно-двигательной системы созданы все условия для беспрепятственного передвижения. Лишь один из опрошенных вспомнил об опыте обучения инвалидов в Болонском университете. В саратовских вузах международная деятельность в направлении развития интегрированных программ для инвалидов не ведется. Вузы других городов (МГПУ, МГТУ, СамГПУ, ЧелГУ) хотя и имеют зарубежные контакты в области интеграции инвалидов, но их развитие затруднено в силу традиционных для России финансовых проблем.

К сожалению, администрация вузов, представители деканатов не собирают статистику трудоустройства своих выпускников с инвалидностью. Некоторые выпускники-инвалиды, о которых известно респондентам, достаточно успешно работают по специальностям, полученным в вузе. В частности, инвалид с нарушением зрения трудоустроился в школу-интернат для слабовидящих детей учителем музыки, инвалид с нарушением опорно-двигательного аппарата, обучавшийся на физико-математическом факультете, работает учителем математики в массовой школе. Часть выпускников-инвалидов продолжает обучение в аспирантуре вузов, некоторые остаются в вузе в качестве преподавателей (опыт МГГИИ, ЧелГУ, СамГПУ).

Эксперты стремились подчеркнуть, что вуз ни в коей мере не собирается препятствовать процессу получения инвалидом высшего образования и готов оказывать всю необходимую ему в этом поддержку, как консультативного характера, так и экономического (например, установление доплат за высокую успеваемость, что разрешено Законом «Об образовании»). В частности, вуз мог бы удлинить срок обучения инвалида в соответствии с индивидуальной реабилитационной программой, расширить спектр рекламных мероприятий в отношении предлагаемых специальностей, мог бы оказывать помощь в трудоустройстве выпускников-инвалидов.

Таким образом, высшее образование инвалидов развивается сегодня вопреки существующему негативному социальному отношению, которое выражается в бездействии, явном или неявном противодействии со стороны общества, в частности, в скрытых дискриминирующих практиках, реализуемых приемными комиссиями. Централизованной помощи в процессе обучения инвалиды не получают, и создание адекватных образовательных условий в основном зависит от усилий семьи инвалида, иногда от частной инициативы однокурсников, профессорско-преподавательского состава, администрации вузов. Административные работники хотя и признают необходимость расширения доступности высшего образования, но

во избежание лишних неприятностей предпочитают не разворачивать широкомасштабных мероприятий по социально-образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на то что в России существует законодательная основа для обучения инвалидов в вузах, механизмы реализации данного процесса отсутствуют, что негативно сказывается на степени доступности высшего профессионального образования для социально уязвимых категорий населения.

6.4. Мнение старшеклассников и студентов с инвалидностью о доступности высшего образования

В нашем исследовании были проанализированы причины возникновения мотивационных препятствий и барьеров, обусловленных трудностями усвоения образовательной программы, возникающих на входе инвалидов в систему высшего образования, по данным 32 полуструктурированных интервью с инвалидами — абитуриентами и выпускниками средних школ из Саратова и Самары. Кроме того, мы беседовали с выпускниками вузов прошлых лет, имеющими инвалидность, — активистами общественных организаций.

Инвалиды, обучающиеся в массовых школах, имеют достаточно высокую мотивацию к поступлению в вузы города. Практически все наши собеседники, заканчивающие среднюю школу, включая и тех, кто находится на домашнем обучении, ориентированы на продолжение обучения в средних специальных или высших учебных заведениях. Дети, посещающие школу общего образования, демонстрируют большую уверенность в своих силах и в выборе будущей специальности, предполагающей высшее образование. Менее уверены в своей достаточной подготовке к поступлению в вуз старшеклассники, находящиеся на домашнем обучении. Как правило, они ориентированы на получение среднего специального образования как подготовительного этапа к высшему образованию.

Определяющая роль в построении и реализации образовательной стратегии ребенка-инвалида принадлежит семье. В выборе профессии основную роль играют родители, близкие родственники, реже — учителя. Важную роль играют общественные организации инвалидов, особенно в тех городах, где они активны. При анализе интервью, проведенных в Самаре, мы отметили, что в семьях детей-инвалидов (как правило, с нарушением опорно-двигательной системы), посещающих и активно контактирующих с общественными организациями

инвалидов, выбор будущей профессии происходит осознанно, будущие абитуриенты приобретают уверенность в своих силах, владеют информацией об условиях обучения, могут объяснить, чем продиктован данный выбор. Наш респондент, инвалид-колясочник, отмечает, что *«в общественной организации инвалидов “Десница” (Самара) я узнал о возможности очно-заочного обучения. Высшее образование нужно, в “Деснице”, наверное, все с высшим образованием»* (муж., 16 лет, школьник на домашнем обучении, Самара). В данном случае члены «Десницы» выступают как референтная группа, влияя на дальнейший выбор профессии респондента.

Большинство специальных (коррекционных школ) I и II типа не реализуют программы среднего общего образования. Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Недостаточное материально-техническое обеспечение специальных школ не способствует высокому качеству обучения. Во многих случаях невозможно реализовать углубленное изучение отдельных предметов, недоступны факультативы, предметные олимпиады. Так, к примеру, до 1995 г. в школе-интернате для детей с нарушением функций опорно-двигательной системы г. Саратова дети получали полное среднее образование. В настоящий момент предусмотрено девятилетнее обучение, т.е. выдается аттестат о неполном среднем образовании, что значительно снижает стартовые возможности выпускника в отношении получения дальнейшего образования, приобретения специальности и успешной интеграции в общество. Вероятно, по этой причине, отмечая значимость высшего образования, наши респонденты, выпускники специализированной школы-интерната для детей с ограниченными возможностями психофизического здоровья, считают, что для них высшее образование недоступно.

Невысокий уровень знаний выпускников специальных школ не позволяет им конкурировать со сверстниками, обучающимися в школах общего образования. Выпускники школы-интерната для детей с ограниченными возможностями низко оценивают свой уровень знаний. Из семи опрошенных пятеро настойчиво употребляют следующие термины: *«я не смогу», «это не для меня», «наверное, у меня не получится»*. И хотя в своих планах на будущее они хотели бы получить высшее образование, им это кажется невозможным. Причем ряд респондентов четко осознают роль специализированной школы в качестве структурного барьера. Такая самооценка

подчас формируется из-за особого отношения персонала к будущему воспитанников.

Один из выпускников специализированной школы-интерната говорит о своих ощущениях следующим образом: *«Когда я туда захожу [в интернат], меня распирает, я чувствую, что мне там тесно, я по-другому себя ощущаю, когда выхожу за ворота. Мне никогда не нравилось общаться там с кем-то из здоровых людей, потому что на той территории меня воспринимали как человека с ограниченными возможностями, я себя таким не считаю»* (муж., 23 года, студент, Саратов). Инвалидам детства приходится выбирать будущую профессию из ограниченного перечня доступных, которые зачастую не пользуются спросом на рынке труда. Они практически не имеют возможности повысить квалификацию, получить смежную или другую профессию. Таким образом, конкурентоспособность инвалидов на рынке труда очень невысока.

Необходимо отметить такой важный аспект, как информация о системе высшего образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Как показало исследование, потенциальные абитуриенты-инвалиды практически не знают своих прав, специфики сдачи вступительных экзаменов, плохо ориентируются в выборе специальности. Информационная поддержка, оказываемая по сети Интернет общественными организациями инвалидов, может сыграть важную роль в процессе интеграции инвалидов в общество. Однако наши респонденты показывают неосведомленность и о льготах для абитуриентов с инвалидностью при поступлении в высшее учебное заведение, и о специальностях, вузах, являющихся сегодня базовыми для получения образования людьми с ограниченными возможностями. Данная информация является специфической и труднодоступной. Возможно, поэтому, выпускники ориентируются на уже известные «проверенные» специальности.

Наши респонденты как в Самаре, так и в Саратове были единодушны во мнении, что кроме «общих» препятствий при поступлении в вуз, связанных с вступительными экзаменами и оценкой уровня знаний, абитуриент-инвалид испытывает дополнительные трудности, что ограничивает доступ инвалидов к высшему образованию. Среди факторов отрицательной мотивации в отношении поступления в вуз следует отметить, во-первых, отсутствие безбарьерной среды. Важное препятствие, на котором акцентировали внимание потенциальные абитуриенты-инвалиды, — недоступность физической среды, отношение к инвалиду. Если мы изменим это отношение, то

проблему с доступностью можно будет решить намного легче: *«Препятствия? Ну, наверное, моральные. Боязнь, что не так тебя поймут люди, но я этого не боюсь. Я думаю, другие, которые дома сидят, — такие забытые»* (жен., 16 лет, школьница на домашнем обучении, Самара)

Некоторые респонденты высказывались за создание специальных учебных заведений для инвалидов, что продиктовано не спецификой обучения лиц с ограниченными возможностями физического здоровья, а желанием быть как все: *«если колясочники, то с колясочниками [чтобы] учились. <...> Потому что мы друг друга понимаем. Потому что ограниченные возможности (говорит это, смеясь). Как-то все не то. Но не по себе будет. Потому что все будут смотреть на коляску, как на чудо какое-то»* (муж., 18 лет, учащийся техникума, Саратов).

Тем не менее большинство респондентов хотели бы обучаться в вузе, где есть программы интегрированного образования, принимать участие не только в учебном процессе, но и в общественной жизни вуза. Проблематичной становится и социальная интеграция студента-инвалида, в частности, если высшее образование осуществляется в дистанционной форме: *«Он дома в четырех стенах сидит. А нужно, чтобы он всегда был в обществе, чтобы других знал. Там все по-другому у него будет, будет складываться другое мнение. <...> Потому что тот, кто инвалид, может быть, думает, что он никому не нужен. У него такое может быть чувство, что он никому не нужен. А нужно, чтобы он чувствовал себя нормально»* (муж., 16 лет, учащийся специальной школы, Саратов).

Таким образом, анализ интервью старшеклассников и выпускников школ, потенциальных абитуриентов вузов позволил выделить основные препятствия в получении высшего образования инвалидами: отсутствие архитектурной безбарьерной среды, т.е. непригодность учебных заведений и их транспортная недоступность; устойчивые негативные стереотипы в обществе, в том числе и у преподавателей, по отношению к детям с ограниченными возможностями, низкий уровень базовых знаний абитуриентов-инвалидов, полученных в школах, интернатах, при домашнем обучении, что резко сокращает их доступ к высшему образованию.

Опросы экспертов среди инвалидов, в качестве которых выступали лидеры общественных организаций, показывают, что статус инвалида во многом зависит от систематических усилий родителей инвалида по продвижению ребенка в структуре образования. Отказываясь от помещения ребенка-инвали-

да в специализированный интернат, родители вступают в «борьбу» с косностью, бюрократичностью и стереотипностью системы советского, а сейчас российского института образования. Притязания самих студентов-инвалидов на получение высшего образования, безусловно, сопряжены с установками семьи. Однако чаще планируют и поступают в вузы инвалиды, имевшие опыт интегрированного образования. Опыт совместного обучения инвалидов и не инвалидов снимает страхи и напряжения по поводу коммуникаций со студенческой средой, добавляет инвалидам уверенности в доступности для них учебного материала.

В настоящее время действуют льготы для инвалидов, поступающих в вуз. Отношение студентов-инвалидов к этим льготам двойственное. С одной стороны, льготы нужны. Материальный фактор сегодня стал мощной причиной неравенства возможностей. Основная масса родителей детей-инвалидов не имеют возможности нанимать репетиторов или оплачивать обучение своих детей в платных лицеях и на коммерческих отделениях вузов. Высшее образование для большинства семей с детьми-инвалидами на платной основе вообще не приемлемо, основная часть семейного бюджета в таких семьях уходит на оплату услуг системы здравоохранения.

Есть и другая точка зрения, которая высказывалась экспертом-инвалидом. Его позиция достаточно жесткая — убрать льготы при поступлении для инвалидов. Обоснована эта позиция тем, что нужны не льготы, а условия в обществе, в структуре образования, позволяющие инвалиду конкурировать с другими при поступлении в вуз. Иными словами, речь идет о том, что повысить уровень конкурентоспособности инвалида при поступлении в вуз возможно лишь, создав действенную систему непрерывного интегрированного образования, сформировав толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями в обществе.

Основным условием реализации принципа доступности, в том числе высшего образования, является создание безбарьерной среды в обществе. Барьеры физического пространства в первую очередь ограничивают человека в свободе выбора, передвижения, организации собственной деятельности, планирования собственного будущего. Поступить в вуз решаются только единицы инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата, пугает отсутствие лифтов, скользкие полы, короткие перемены (недостаточно времени для передвижения по аудиториям) и пр.

7. Анализ базы данных по образовательным потребностям инвалидов Саратовской области

В 2003 г. нами была создана электронная база данных по образовательным потребностям инвалидов. Базу данных после предварительной чистки и отбора релевантных документов составили 830 записей об инвалидах, собранных при помощи социальных работников и представителей районных медико-социальных экспертных комиссий (МСЭК) в Саратове, Энгельсе, Ртищеве, ряде других городов, сел и поселков Саратовской области. Информация предоставлялась клиентами МСЭК на добровольной основе. В основном в связи с желанием продолжать образование, поэтому записи содержат контактную информацию, фамилию, имя и отчество, характер инвалидности и группу инвалидности. Возрастной состав инвалидов, состоящих в базе данных, варьируется от 16 до 35 лет, здесь состоит 46,7% женщин и соответственно 53,3% мужчин. Более половины записей (53,2%) содержат информацию об инвалидах III группы, менее 40% (36,9%) — инвалиды II группы, 6,8% отражают статус «ребенок-инвалид» и лишь 3% характеризуют инвалидность I группы — самую тяжелую степень инвалидности. Столь незначительная доля инвалидов первой группы отражает их маргинальное положение.

Анализ материалов, содержащихся в базе данных, позволил установить, что среди инвалидов преобладают безработные и незанятые (включая тех, кто заявил себе как о домохозяйке, или находящемся в отпуске по уходу за ребенком, или в длительном отпуске без сохранения заработной платы) — их более половины (52,4%). Основную часть безработных инвалидов составляют те, которые приобрели инвалидность в течение жизни (среди лиц с приобретенной инвалидностью 66,6% безработных). Среди инвалидов детства половина респондентов (50,4%) еще продолжают учебу в разных учебных заведениях.

Группа инвалидности, как мы полагаем, оказывает значительное влияние на характер занятости — по мере возрастания степени инвалидности (от III группы к I) уменьшается доля тех, кто занят на должностях, требующих высшего образования, и увеличивается численность незанятых. У инвалидов III группы 4,2% от их числа работают на должностях, требующих высшего образования, а доля безработных составляет 38,6%. Среди лиц с самой тяжелой I группой инвалидности нет тех,

кто работает на должности, требующей высшего образования, а доля безработных выше почти в два раза (73,7%).

Таблица 7

Характер занятости инвалидов различных групп инвалидности, %

Группа инвалидности	Чем Вы занимаетесь?				Число ответивших, человек
	Должность, требующая высшего образования	Должность, не требующая высшего образования	Учащийся	Безработный	
I	—	10,5	15,8	73,7	19
II	0,9	7,5	17,3	74,3	214
III	4,2	26,0	31,1	38,6	334

Анализируя базу данных, мы нашли свидетельства того, что существует определенная зависимость между характером обучения инвалидов в средней школе, возможностью получения высшего образования и дальнейшей возможностью работать на должности, требующей высшего образования. Было установлено, что диплом о высшем образовании имеет каждый третий инвалид, закончивший обычную среднюю школу (33%), в то время как среди тех, кто заканчивал специализированную школу-интернат, и тех, кто проходил обучение на дому, лишь каждый пятый имеет диплом о высшем образовании (23 и 21% соответственно). Следует отметить, что получение высшего образования не гарантирует для инвалидов должности, соответствующей квалификации — лишь 16,4% обладателей дипломов вузов работают на должности, требующей высшего образования, более половины выпускников вузов являются безработными (54,1%).

Таблица 8

Занятость в соответствии с полученной квалификацией для лиц, обладающих дипломами о высшем и среднем образовании, %

Уровень образования	Должность, требующая высшего образования	Должность, не требующая высшего образования	Студент	Безработный	Число ответивших, человек
Высшее	16,4	23,0	6,6	54,1	61
Среднее специальное	1,0	30,8	5,6	62,6	198

В целом, опираясь на эти данные, можно предположить, что обладание вузовским дипломом предоставляет его обладателю некоторые преимущества на рынке труда по сравнению с лицами, имеющими диплом о среднем специальном образовании. Среди выпускников средних специальных учебных заведений незанятых лиц значительно больше (62,6%).

8. Выводы

Концепция независимой жизни инвалидов — это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических и экономических процессах, это свобода выбора и свобода доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию.

Очевидно, что концепция независимой жизни как возможности для инвалида самому определять и выбирать, принимать решения и управлять жизненными ситуациями пока еще находится в стадии формирования. Во многом ее воплощение зависит от реализации политики государства в сфере высшего профессионального образования инвалидов.

Доступность высшего образования для инвалидов трактуется всеми респондентами как возможность свободного выбора факультета и специальности и отсутствие финансовых, бюрократических или иных социальных барьеров. Несмотря на существующее федеральное законодательство, гарантирующее льготы для абитуриентов с инвалидностью (например, Закон «Об образовании»), целый ряд факторов делает поступление инвалидов в вуз проблематичным.

Мотивация абитуриентов-инвалидов к поступлению в вуз снижается из-за низкого качества подготовки (например, в интернатах для инвалидов)¹, из-за боязни неприспособленности к потребностям инвалидов среды, а также из-за отсутствия специальных приспособлений и оборудования в вузах, затрудненной мобильности ввиду недоступности специального транспорта.

Доступность качественного высшего образования снижается также из-за отсутствия так называемой реабилитационной

¹ Некоторые студенты приходят в вуз прямо после школы, где они получили неплохую подготовку и поощрялись на дальнейший образовательный рост. Многие же респонденты-старшеклассники демонстрировали неверие в свои силы и психологическую неготовность обучаться в вузе. Поэтому интеграция должна начинаться с дошкольного и школьного образования и продолжаться в системах дополнительного и высшего образования.

компоненты высшего образования, которая требует дополнительных бюджетных ассигнований и должна предоставляться наряду с образовательными услугами. Для многих студентов-инвалидов ситуация ухудшается в силу низкого экономического статуса их семей, что выражается в недостаточных условиях домашней подготовки, отсутствии телефона, компьютера, электронной коммуникации.

Большинство университетов России не обеспечены даже минимальными условиями, необходимыми для обучения в них инвалидов. Эти условия касаются архитектуры зданий и аудиторий, дверных проемов и лестниц, мебели и оборудования, обустроенности столовых, библиотек и туалетов, отсутствия комнат отдыха и стульев в коридорах, медицинских кабинетов, необходимых для повседневных нужд некоторых студентов-инвалидов.

Как правило, в вузах не существует внутренних правил по работе с инвалидами, которые могли бы облегчить вопросы приема, зачисления и обучения инвалидов (время на экзамены, вид экзамена). Администрация и преподаватели этих вузов убеждены, что абитуриент-инвалид должен оцениваться на общих основаниях.

Учреждения высшего образования не имеют финансовых возможностей реконструировать свои помещения по принципам универсального дизайна из собственных бюджетных средств¹. Внебюджетные средства расходуются на базовые нужды вузов, при этом особые потребности инвалидов при ремонте и реконструкции помещений не учитываются.

Преподаватели отмечают более высокий уровень ответственности и трудолюбия среди студентов-инвалидов по сравнению с их однокурсниками. В ряде вузов предоставляются консультации студентам и преподавателями по целому комплексу вопросов, связанных с подготовкой инвалидов. Однако в большинстве вузов, где подготовка инвалидов не выделена в качестве особой задачи, подобная деятельность отсутствует или ведется стихийно, не оплачивается и имеет низкий эффект, иногда бывает связана с неформальными практиками завышенного оценивания или занижения требований, что ухудшает атмосферу в студенческой среде².

¹ Недостаток финансирования является большим вопросом для многих вузов, особенно в том случае, когда этот вуз не является бенефициаром целевых федеральных программ, не получает средства из регионального или городского бюджета, от благотворительных фондов.

² См.: Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102—110; Ярская-Смирнова Е.Р. Понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 295—301.

В большинстве вузов не предоставляется никаких программ переподготовки или повышения квалификации преподавателей, работающих с инвалидами, тогда как сами преподаватели считают вопрос переподготовки и разработки специальных методик актуальным. Студент-инвалид в рядовых вузах далеко не всегда считает нужным заявлять о своей инвалидности, поскольку, во-первых, не знает о дополнительных льготах, которые ему полагаются по закону, а во-вторых, не уверен в том, что ему следует занимать исключительную позицию в отношениях с преподавателями и однокурсниками.

Имеется недостаток внутренних правил, которые могли бы облегчить вопросы приема, зачисления и обучения инвалидов. Некоторые вузы разрабатывают эти правила в инициативном порядке (время на экзамены, вид экзамена). В других убеждены, что абитуриент-инвалид должен оцениваться на общих основаниях.

Политика в сфере высшего образования для инвалидов ориентируется на инвалидов как социальное меньшинство, оставляя за государством и учебными заведениями, а не за самими абитуриентами, выбор образовательной программы и места обучения: большинство существующих программ специализированы по диагнозу и локализованы в отдельных регионах, что существенно сужает образовательный выбор инвалида. В условиях недостатка приспособленной среды, средств, программ, методов и человеческих ресурсов в ряде случаев дополнительные усилия предпринимаются членами семьи студента-инвалида, преподавателями, однокурсниками, администрацией вузов.

В настоящее время у абитуриентов с инвалидностью есть только две альтернативы. Первая — поступать в вуз по месту жительства, где скорее всего нет приспособленной безбарьерной среды, подготовленных к работе с инвалидами преподавателей. Еще одна альтернатива — отправиться в другой регион, где такая среда есть¹. Здесь же возникает еще одна про-

¹ Отечественные вузы в разное время и по разным причинам начинали работу по обучению инвалидов и приобретали этот бесценный опыт. В некоторых случаях такое решение принималось правительством, в иных случаях инициатива принадлежала руководителю высшего учебного заведения или кому-то из его команды. При этом, как правило, речь шла о «специализации» вуза на той иной категории инвалидов. В некоторых случаях программа осуществляется при поддержке Министерства образования, в иных — при поддержке зарубежных фондов. В некоторых вузах сформировался «традиционный» набор предложений для абитуриентов-инвалидов, например, компьютерные технологии и дизайн. В других вузах из года в год предложения меняются в зависимости от набора на те или иные специальности.

блема, связанная с тем, что студент, приехавший из другого региона, должен «привозить с собой» финансирование своей реабилитационной программы, что затруднено в силу расхожести ведомств, неотлаженности данной процедуры.

Академический опыт студентов-инвалидов сильно различается от вуза к вузу и от факультета к факультету. Отношение студентов и преподавателей к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования зависит от того, как определяется инвалидность, доступны ли необходимые услуги, от индивидуальных качеств и опыта студентов, политики, проводимой на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя.

Внеакадемические аспекты высшего образования — не менее важный фактор успешного обучения. Преподаватели делают акцент на положительной роли интеграции для личного роста студентов-неинвалидов. Студенты с инвалидностью, в свою очередь, получают большие возможности для интеграции.

Тем не менее администрация и преподаватели вузов зачастую недооценивают потенциал студентов и абитуриентов-инвалидов, полагая, что главной целью получения инвалидами высшего образования является общение, а после вуза они все равно устроятся на «какую-нибудь не очень сложную и не очень ответственную работу». Между тем, существует много примеров, когда инвалиды делают успешную карьеру в бизнесе, заканчивают с блестящими результатами школу, вуз, аспирантуру. Изменению культурных предубеждений в отношении студентов с инвалидностью может способствовать политика репрезентации, т.е. та система образов, та идеология, которая формируется в обществе по отношению к инвалидности, в том числе на уровне вуза, в средствах массовой информации.

9. Рекомендации по расширению доступности высшего образования для инвалидов

При реализации политики высшего образования инвалидов необходимо считать основным приоритетом концепцию независимой жизни. Для этого требуется предпринять следующие шаги.

- Развивать политику интеграции инвалидов с самого раннего возраста: в детских садах, школах, учреждениях профессионального и дополнительного образования. Повышать численность студентов-инвалидов в системе

высшего образования, увеличивать число вузов и центров, обучающих инвалидов, расширять вариативность образовательных программ. Расширять выбор образовательной программы и места обучения инвалидов, а не помещать их в образовательные резервации, специализированные по диагнозу и локализованные в отдельных регионах. Развивать дистанционное обучение инвалидов.

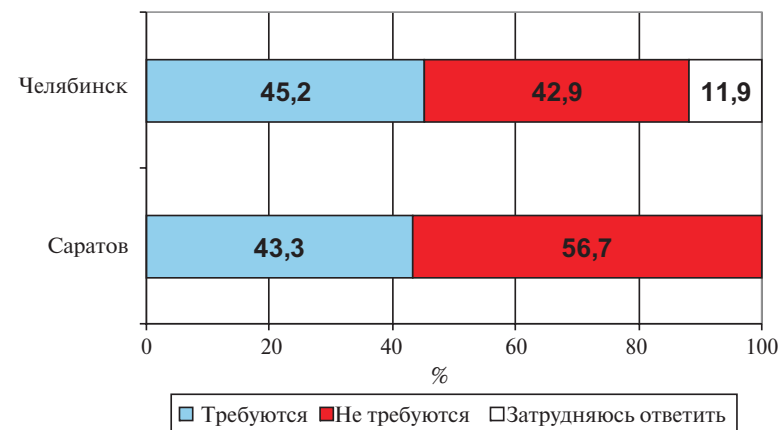
- Разработать меры расширения участия инвалидов в высшем образовании, включить показатели обучения инвалидов в систему рейтинговых оценок вузов. Выработать единые национальные нормы практики обучения инвалидов в отношении программ подготовки персонала, включая квалификационные требования, этику, методы обучения и оценки работы студентов.
- Развивать межведомственное взаимодействие; создавать вспомогательные службы и технологические ресурсы в вузах и межвузовских центрах содействия высшему образованию инвалидов. Расширить круг вузов в разных регионах, получающих целевое финансирование на реабилитационную и коррекционную составляющие высшего образования инвалидов. Для этого разработать систему стимулирования вузов посредством конкурсов грантов и целевых программ финансирования, в зависимости от их участия в предоставлении образовательных услуг инвалидам. Включать в эту систему как те вузы, число студентов-инвалидов в которых превышает 100 человек, так и вузы, которые только начинают работу в данном направлении.
- Важно добиться скорейшего принятия федерального закона «О специальном образовании».
- Усилить требования к выполнению контрольных нормативов по созданию безбарьерной среды в вузах. Развивать транспортные услуги для студентов-инвалидов. Оказывать государственным и негосударственным вузам содействие в разработке внутренней нормативной базы по приему и обучению инвалидов, методическую поддержку в вопросах организации приемных экзаменов, довузовской подготовки, учебного процесса. Обеспечить разнообразные программы переподготовки и повышения квалификации преподавателей, работающих с инвалидами. Систематически повышать квалификацию преподавателей, обучающих студентов-инвалидов.

- Содействовать трудоустройству и проводить анализ карьеры вузовских выпускников-инвалидов. Разработать формы информационного обеспечения для работодателей с целью продвижения выпускников-инвалидов на рынке труда (буклеты, видеоклипы, другие материалы, распространяемые на встречах с работодателями в вузах, на ярмарках вакансий, в центрах карьеры при вузах, электронных агентствах трудоустройства студентов). Предупреждать и устранять элементы дискриминационной институциональной политики в учреждениях. Осуществлять позитивную репрезентацию инвалидов на уровне вуза. Привлекать средства массовой информации по созданию положительного имиджа высшего образования инвалидов.

Приложение

Рис. 1

Потребность преподавателей вузов в особых знаниях и умениях для работы с инвалидами, %



Мнения преподавателей о наличии в группах, где есть студенты-инвалиды, особого психологического климата, %

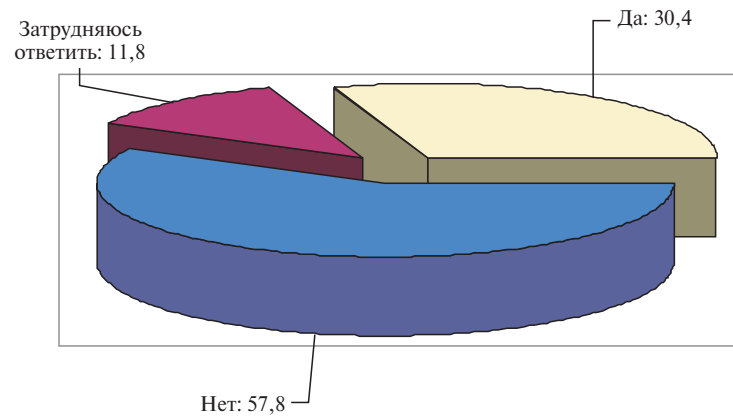
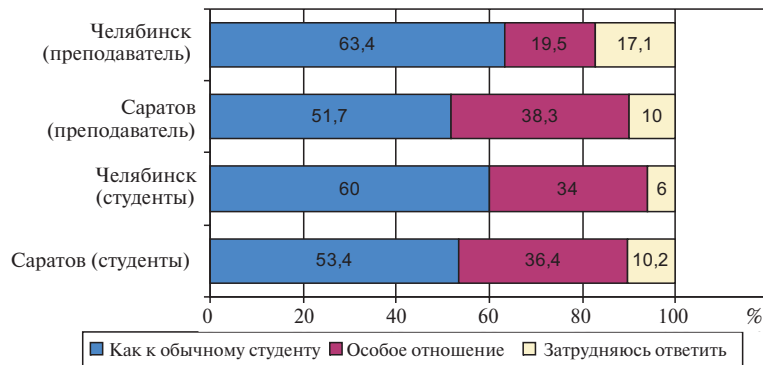


Рис. 3

Отношение к студентам-инвалидам, %



Иммигранты в регионах России: доступность высшего образования как фактор адаптации и социальной стабильности

1. Описание исследования

1.1. Мигранты, проживающие на территории России

С 1990 г. Россия является одним из самых крупных принимающих центров не только на постсоветском пространстве, но и в Европе, и в мире в целом. При этом многие факторы, включая демографическую и геополитическую ситуацию¹, указывают на то, что Россия останется принимающей страной на долгое время.

В настоящее время численность вынужденных переселенцев из стран СНГ и Балтии и беженцев, имеющих официальный статус, составляет более 800 тыс. человек. Еще примерно 3—4 млн. человек составляют вынужденные мигранты из стран СНГ и Балтии, около 1 млн. — из дальнего зарубежья, не получившие официальный статус². Таким образом, общая численность иммигрантов в России превышает 5% ее населения. Это достаточно значимая группа, от условий адаптации и интеграции которой зависит социальная стабильность в России в целом и во многих ее регионах.

Однако информации об этой группе населения очень мало, так как подавляющее большинство иммигрантов не попадает в официальные статистические сводки в силу чрезвычайно узкого легитимного пространства для иммиграции в Россию. Поэтому практически единственным источником ин-

¹ Имеется в виду более стабильное экономическое положение России по сравнению с другими странами СНГ и Юго-Восточной Азии; демографические проблемы, связанные с абсолютным уменьшением численности населения; «прозрачность» границ со странами СНГ, наличие в России больших национальных диаспор.

² Население России — 2001. Девятый ежегодный демографический доклад / Отв. ред. А.Г. Вишневецкий. М., 2002. С. 158. Красинец Е., Кубишин Е., Тюрюканова Е., Нелегальная миграция в России: выбор стратегии регулирования // Иммиграционная политика западных стран: альтернативы для России / Под ред. Г. Витковской. М.: MOM, 2002. С. 250.

формации о поведении мигрантов являются выборочные полевые социологические исследования.

1.2. Мигранты как уязвимая группа с точки зрения доступности высшего образования

Иммигранты представляют собой очень неоднородную совокупность, однако в целом их можно охарактеризовать как одну из социально уязвимых групп населения России, для которой затруднен доступ к получению многих социальных услуг, в том числе, и к получению высшего образования.

Уязвимость мигрантов является результатом действия многих факторов. Во-первых, многие из них оказываются в иной этнокультурной и языковой среде. Первые волны постперестроечной иммиграции в Россию в начале 1990-х гг. носили в основном вынужденный характер и состояли, главным образом, из этнических русских из бывших республик СССР. Но уже и в этих потоках заметные по численности группы составляли турки-месхетинцы, армяне, азербайджанцы, грузины, афганцы и др. Во второй половине 1990-х гг. в Россию потекли большие потоки экономических, в том числе трудовых мигрантов, среди которых стали доминировать представители коренных народов стран СНГ и Азиатско-Тихоокеанского региона. Дети таких мигрантов испытывают языковые и психологические трудности в процессе школьного обучения, являющегося необходимым условием доступности высшего образования (ВО).

Во-вторых, иммигранты оторваны от привычного социального окружения — знакомых, друзей, родных. Они не имеют в стране въезда социальных связей, играющих большую роль в адаптации, в решении жизненных проблем и удовлетворении различных жизненных потребностей, включая потребность в получении образования. Роль таких неформальных социальных связей особенно велика в современной России, где они часто заменяют несовершенные законы, государственные институты и неразвитое гражданское общество, которые пока не в силах обеспечить социальную справедливость и равенство возможностей.

В-третьих, социальный статус многих иммигрантов резко понижается по сравнению с тем, который они имели в своих странах. На российском рынке труда иммигранты получают в основном низкоквалифицированные рабочие места, на которые не претендует местное население. Зачастую бывшие городские семьи, на протяжении нескольких поколений занимавшиеся интеллектуальным трудом, вынуждены селиться в

российских селах и «переквалифицируются» на ручной сельскохозяйственный труд. Это также является серьезным фактором дезадаптации.

В-четвертых, осуществляемая в России и отдельных ее регионах миграционная¹ и социальная политика, существующее жилищное законодательство ставят мигрантов в чрезвычайно уязвимое положение. Им трудно, а порой и невозможно получить регистрацию и легализовать свое присутствие на территории России не только из-за препятствий со стороны властей, но и в силу отсутствия законодательной защищенности арендодателей жилья. В результате иммигранты в массовом порядке вытесняются в теневые сферы в плане отношений занятости, жилищного обустройства и др., они оказываются лишены социальной защиты, а для их детей становится затруднен доступ к бесплатному школьному и послешкольному образованию.

И наконец, в-пятых, стремительная трансформация миграционной ситуации после жизни за «железным занавесом», заметное изменение этнического состава населения в ряде регионов и городов России в результате масштабной иммиграции вызвали рост антимигрантских настроений в обществе. Прежде всего в местах наибольшего притока мигрантов — в Московском регионе, в российском Предкавказье, на юге Поволжья и в ряде других регионов.

1.3. Цель и задачи исследования

Важным фактором интеграции мигрантов является доступность высшего образования для них или их детей. Значительная часть этой группы имеет повышенную установку на получение высшего образования. Русскоязычные переселенцы из стран СНГ² представляют собой высокоурбанизированную

¹ Россия позиционирует себя как принимающая страна, что подтверждено основными программными документами — Концепцией регулирования миграционных процессов, одобренной решением Правительства Российской Федерации от 1 марта 2003 г., Концепцией демографического развития, Концепцией действий на рынке труда на 2003—2005 гг., где страна декларирует свою заинтересованность в приеме иммигрантов, в первую очередь из государств — участников СНГ. Однако такие декларации должны сопровождаться формированием комплексной политики интеграции мигрантов, чего пока не происходит. Напротив, в миграционной деятельности до настоящего момента преобладали меры, направленные на ограничение миграции и прав мигрантов.

² В свое время выходцы из России восполняли дефицит именно квалификационного потенциала в этих странах, в отличие от стран Балтии, где они восполнили преимущественно дефицит демографического потенциала.

группу и имеют высокий образовательный и квалификационный уровень, который в среднем значительно выше, чем у принимающего российского населения. Но экономические, социальные, культурные, психологические и другие ресурсы мигрантов очень ограничены. В этих условиях доступность качественного образования для молодых мигрантов является своего рода компенсационным ресурсом, позволяющим в будущем надеяться на повышение социального статуса хотя бы второго поколения мигрантов.

Целью исследования было оценить уровень высшего образования, выявить факторы и ограничения его доступности для молодого поколения иммигрантов, включая вынужденных мигрантов, проживающих в разных регионах России, в городской и сельской местности; предложить меры социальной политики, направленные на повышение доступности высшего образования для мигрантов как важного фактора их адаптации и интеграции в России.

В ходе исследования решались следующие *задачи*:

- проанализированы условия получения детьми иммигрантов довузовского образования, дополнительной довузовской подготовки, поступления в вузы;
- изучены идеальные установки выпускников школ-иммигрантов и их родителей на получение высшего образования;
- измерен потенциал поступления в вуз (определена доля имеющих намерение поступать в вуз после окончания 11-го класса школы), изучены поведенческие стратегии молодых мигрантов на рынке образовательных услуг;
- определен «разрыв» между идеальной установкой, потенциалом и реализованным доступом к ВО;
- определены основные факторы, препятствующие реализации установок на получение высшего образования у молодых иммигрантов: экономические, социальные, территориальные, культурно-психологические, институциональные;
- разработаны рекомендации для социальной политики (образовательной, миграционной, поселенческой и др.), направленной на повышение доступности высшего образования для мигрантов как фактора их адаптации и интеграции в России.

1.4. Методология исследования

Исследование проводилось в трех регионах России — Московском регионе (Москва и Московская область); Смолен-

ском регионе (Смоленск и Смоленская область) и в Ставропольском крае (включая Ставрополь). Москва представляет собой крупный центр притяжения мигрантов; Смоленская область — регион с относительно спокойной миграционной ситуацией и отношением к мигрантам со стороны властей; Ставрополье — регион с неблагоприятной миграционной обстановкой и ярко выраженной антимигрантской политикой.

Целевыми группами или объектами исследования были:

- 1) иммигранты — выпускники 11-х классов;
- 2) родители мигрантов-выпускников 11-х классов;
- 3) семьи иммигрантов, имеющие в своем составе молодых людей от 15 до 25 лет, или сами молодые мигранты — члены таких семей¹.

В исследовании участвовали мигранты, приехавшие в Россию после 1990 г. и, как правило, прожившие в России не менее трех лет, включая как вынужденных переселенцев и беженцев, так и экономических мигрантов из стран СНГ. Общим признаком отбора респондентов было наличие постоянного места жительства или гражданства в другой стране до переезда в Россию в 1990-х гг. Хотя к моменту опроса некоторые мигранты уже успели приобрести российское гражданство или вид на жительство в России, но элементы дезадаптации все же сохранились, поэтому они также были включены в выборочную совокупность.

Выборочные опросы мигрантов проводились во всех трех регионах России параллельно в два этапа. На первом этапе (апрель-май 2003 г.) были проведены выборочные опросы молодых иммигрантов — выпускников 11-х классов средних школ и их родителей. Анкета распространялась как «парная»: анкета для ученика и вкладыш — для его родителей (заполнялся любым из родителей или заменяющих их родственников). Опрос проводился в школах. Его целью было выяснить доступность качественного среднего образования для детей мигрантов, их основные проблемы на этом этапе, установки на получение высшего образования, основные препятствия и ожидания. Общий объем выборки составил 403 школьников и 379 родителей.

¹ Все выборочные совокупности носили целевой характер и не претендуют на строгую репрезентативность в отношении генеральной совокупности, в качестве которой выступают все учащиеся мигранты — выпускники 11-х классов, их родители, а также группа мигрантов в возрасте от 15 до 25 лет. Требование репрезентативности затрудняется также тем, что характеристики генеральной совокупности нам неизвестны. Однако численный состав опрошенной совокупности достаточен для того, чтобы сделать качественные выводы и дать количественные оценки основных требуемых параметров.

На втором этапе (июнь — август 2003 г.) в домохозяйствах опрашивались молодые иммигранты 15—25 лет, имеющие среднее образование. Его целью было выяснить реальное поведение семей и детей мигрантов на рынке образования, реализацию их ожиданий, основные проблемы и факторы, которые повлияли на ограничение в доступе к ВО. Общий объем опрошенной совокупности составил 309 человек. Параллельно с выборочным социологическим опросом мигрантов-выпускников 11-х классов и молодых мигрантов, завершивших образование не более 10 лет назад, в ходе исследования был проведен также опрос 149 экспертов, в качестве которых выступали руководители школ, классные руководители и т.п.

Таблица 1

Численность опрошенных респондентов, человек

Респонденты	Московский регион	Смоленский регион	Ставропольский регион	Всего
Ученики 11-х классов	100	150	153	403
Родители учеников 11-х классов	88	145	146	379
Мигранты 15—25 лет	131	50	128	309
Эксперты	49	63	37	149

Примечание: как правило, «парные» анкеты заполнялись учеником и его родителем, однако в числе вернувшихся анкет «родительских» несколько меньше, так как некоторые родители отказывались от заполнения.

Исходя из задач исследования аналитический подход базировался на выделении нескольких уровней анализа, сопоставление которых в конечном счете приводит к обобщенной оценке доступности высшего образования для мигрантов в России:

- выявление и анализ идеальных образовательных установок на получение высшего образования у молодого поколения мигрантов;
- выявление и анализ потенциальных установок на получение высшего образования или потенциала поступления в вуз у молодого поколения мигрантов, основанных на реально существующих интенциях (намерениях) и мотивации;
- анализ реализованных установок на получение высшего образования у молодого поколения мигрантов или реализованного потенциала поступления в вуз.

В качестве основного показателя, характеризующего доступность высшего образования для целевой группы исследования,

был принят «разрыв» между идеальными, потенциальными и реализованными установками на получение высшего образования.

2. Доступность высшего образования для мигрантов из СНГ: идеальные и потенциальные установки (результаты опроса мигрантов — выпускников 11-х классов и их родителей)

2.1. Общие ориентации на получение высшего образования и факторы отказа от получения высшего образования

2.1.1. Идеальные установки молодых мигрантов на получение высшего образования

В целом мигранты отличаются высокими идеальными установками на получение высшего образования, что характерно как для самих молодых людей, так и для их родителей¹. В среднем 91,5% респондентов-выпускников 11-х классов 2003 г. хотели бы получить высшее образование и 94,2% респондентов-родителей хотели бы дать своему ребенку высшее образование. Причем в Ставропольском крае и в Смоленской области ориентации на высшее образование несколько выше, что, вероятно, объясняется большей долей в выборках этих регионов вынужденных мигрантов из числа советской интеллигенции, отличающихся высокими образовательными установками. В Москве и Московской области же состав мигрантов более разнообразный. Среди мигрантов больше доля трудовых мигрантов, в том числе из малых городов и сел, установки которых на высшее образование несколько ниже, но все же их также можно считать высокими, поскольку они не опускаются ниже 80% (табл. 2).

Идеальные установки мигрантов, проживающих в региональных центрах, почти не отличаются от жителей малых городов и сел, в то время как реальный потенциал получения ВО у последних значительно ниже, как мы увидим в дальнейшем.

Причины отказа от установки на получение ВО в интерпретации детей и их родителей приведены в табл. 3. Однако количество ответов здесь настолько невелико, что возможна лишь качественная интерпретация данных. Из выпускников 11-х классов, не имеющих установки на высшее образование,

¹ Хотя в литературе приводятся более высокие идеальные установки, характерные для российских выпускников средних школ: от 93 до 97%. См.: Рощина Я., Другов М. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России // Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин; НИСП. М.: Сигнал, 2003. С. 48.

Таблица 2

**Распределение ответов респондентов о желании получить
(дать ребенку) высшее образование, %**

Ответы	Всего		Ставрополье		Московский регион		Смоленский регион	
	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители
Да	92	94	95	93	85	86	91	96
Нет	4	1	3	1	8	—	4	1
Трудно сказать / Нет ответа	4	4	2	6	7	14	5	3

почти 70% в качестве причины этого указывают нежелание продолжать учиться после школы, а около половины — недостаточность знаний и сложность вступительных экзаменов. Также около половины из этой группы в качестве причины отказа от установки на высшее образование называет недостаток средств на подготовку и обучение в вузе, а также необходимость идти работать для того, чтобы зарабатывать на жизнь. Такие факторы, как отсутствие вида на жительство в России, российского паспорта — оказались в общей массе не существенны. Тем не менее можно предположить, что они оказывают косвенное влияние на доступность высшего образования через экономические ограничения, психологическое состояние и т.п.

Таблица 3

**Причины отказа от получения высшего образования,
% от всей совокупности опрошенных**

Причины	Всего		Ставрополье		Московский регион		Смоленский регион	
	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители
Нет желания дальше учиться	3	4	2	3	7	8	2	3
Недостаточно знаний для поступления в вуз	2	2	2	1	7	10	0	2

Продолжение табл. 3

Причины	Всего		Ставрополье		Московский регион		Смоленский регион	
	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители
Сложно сдать вступительные экзамены	1	7	1	6	2	15	1	6
Недостаточно денег для оплаты дополнительной подготовки к поступлению в вуз	2	7	2	11	2	3	1	3
Недостаточно средств для оплаты обучения в платном вузе	2	11	3	14	2	5	1	10
Отсутствуют связи, необходимые для поступления	0	4	0	3	0	8	0	5
Необходимо идти работать, зарабатывать на жизнь	1	1	1	2	5	3	1	0
Отсутствует российский паспорт	0,3	2	0	2	0	8	0	1
Отсутствуют вид на жительство, регистрация по месту жительства	1	1	0	1	0	3	1	0

Причины	Всего		Ставрополье		Московский регион		Смоленский регион	
	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители	11-классники	Родители
Не хочу зависеть от родителей	0	0	0	0	0	0	0	0
Проблемы со здоровьем	0,3	1	0	1	0	0	0	2
Хочу создать свою семью	1	0	0	0	0	0	0	0

Примечание: хотя на этот вопрос отвечали только те, кто отказывается от получения высшего образования, проценты в каждой клетке таблицы приведены к общей совокупности опрошенных (поэтому суммы по столбцам меньше 100%). Эти же данные в процентах от тех, кто отказывается от получения высшего образования, приведены в табл. 2 приложения.

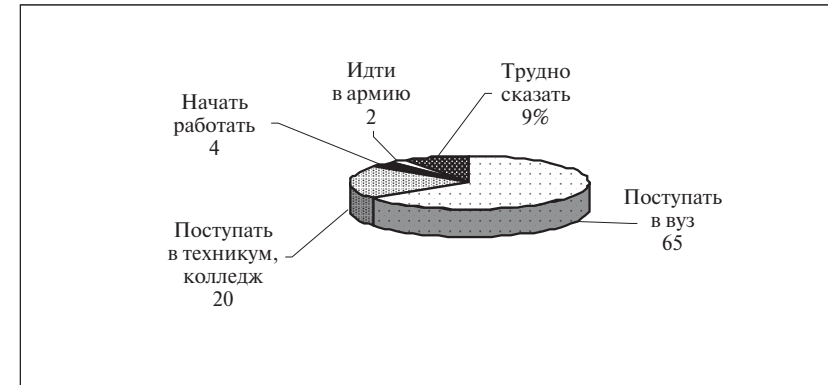
Поскольку проценты в таблице посчитаны от общей совокупности опрошенных, то по этим данным мы можем судить и о соотношении отдельных факторов между собой, и об их распространенности среди выпускников школ. Так, отсутствие желания учиться дальше и недостаточность средств для оплаты обучения в платном вузе, как и прочие материальные факторы, являются наиболее значимыми и в несколько раз более распространены, чем, например, желание создать свою семью или отсутствие легального статуса в России. В целом от 2,3 до 1,7% мигрантов — выпускников 11-х классов указали на то, что материальные факторы являются причиной их отказа от получения высшего образования. Может показаться, что это совсем немного и не должно вызывать беспокойства. Однако, если привести тот же показатель, только по данным опроса родителей выпускников, то цифры будут значительно выше: от 7 до 11% родителей указали на влияние материального фактора на отказ от получения ВО их детьми. Родители также существенно выше оценивают влияние фактора отсутствия нужных связей на отказ от поступления в вуз, особенно в Москве и Московской области (около 8% родителей отметили этот фактор).

2.1.2. Потенциальные установки молодых мигрантов на получение высшего образования

Намерения детей мигрантов непосредственно после окончания средней школы представлены на рис. 1.

Рис. 1

Намерения мигрантов после окончания 11-го класса школы, %



65% мигрантов — выпускников школ намерены поступать в вуз. Этот показатель отличается от идеальной установки на 27 процентных пунктов. По сравнению с соответствующим показателем для российских выпускников эти данные примерно на 12 процентных пунктов ниже¹.

Потенциальные установки не сильно варьируются по регионам: в Московском регионе потенциал поступления в вуз после 11-го класса составляет 63%, в Ставрополье — 65%, в Смоленске — 67%. Однако внутри регионов наблюдается значительная дифференциация потенциальных установок мигрантов в зависимости от места их проживания (см. табл. 4).

Как правило, в крупном городе потенциал поступления в вуз значительно выше, чем в малых городах и селах. Правда, Московская область является исключением из этого правила. Если в Московской области преобладают вынужденные мигранты из стран СНГ, большей частью — русские из числа

¹ Омельченко Е., Гончарова Н., Лукьянова Е. Доступность высшего образования в современной России // Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин; НИСП. М.: Сигнал, 2003. С. 13.

бывшей советской интеллигенции, приехавшие на постоянное жительство и обладающие традиционно высокими образовательными ориентациями, то в самой Москве много трудовых мигрантов, в том числе принадлежащих к титульным этносам стран СНГ и приехавших на время. Поэтому в Московской области потенциальные установки на получение высшего образования выше, чем в Москве, на 17%.

Таблица 4

Намерения мигрантов получить высшее образование непосредственно после окончания школы по городским и сельским поселениям, %

Ответы	Всего		Ставрополье		Московский регион		Смоленский регион	
	Города-центры регионов	Село и малые города	Ставрополь	Село и малые города	Москва	Село и малые города	Смоленск	Село и малые города
Поступить в вуз	71	57	68	61	60	77	85	51
Поступить в техникум, колледж	15	28	20	19	13	15	10	33
Начать работать	4	2	2	7	11	0	2	1
Идти в армию	1	3	1	3	2	8	0	4
Трудно сказать / Нет ответа	9	10	9	10	14	0	3	11

2.1.3. Оценки шансов на поступление в вуз

Реалии жизни накладывают ограничения на возможность практической реализации идеальных и потенциальных установок на получение высшего образования. И родители, и ученики это хорошо понимают: их средние оценки реальных шансов на поступление в вуз близки — 68—69%. О 90—100% шансах говорят только 25% опрошенных выпускников и их родителей.

В среднем оценки шансов на поступление в вуз практически не отличаются у выпускников школ в областных центрах

и в селах, малых городах. Однако в селах Смоленской области, например, этот показатель составляет всего 55%.

Если приведенные самооценки потенциальных абитуриентов объективны, то в вуз (во всяком случае, на дневное отделение) поступят лишь две трети из них. Учитывая, что доля потенциальных абитуриентов в общей совокупности выпускников-мигрантов составляет примерно 65%, то в вузе окажется 40—45% от всех мигрантов-выпускников средних школ.

Проведенный нами анализ показал, что мигранты ориентируются на получение высшего образования именно в России: лишь в 5 случаях (2%) из всех опрошенных потенциальных абитуриентов мигрант — выпускник российской средней школы планирует получить высшее образование за границей (в Европе или Америке) и в 2 случаях — в стране, из которой он прибыл. Чаще всего (в 81% случаев) планируется поступление в вузы своего же региона. В вузы столицы планируют поступать 7% абитуриентов из регионов и еще 5% опрошенных поедут поступать в другие города России. Таким образом, миграцию с целью учебы в среднем планируют около 15% потенциальных абитуриентов, причем в регионах их доля выше за счет предполагаемой миграции в столицу. В Смоленске, например, каждый четвертый из тех, кто собирается поступать в вуз, или каждый шестой из общей совокупности респондентов планирует миграцию с целью учебы в вузе.

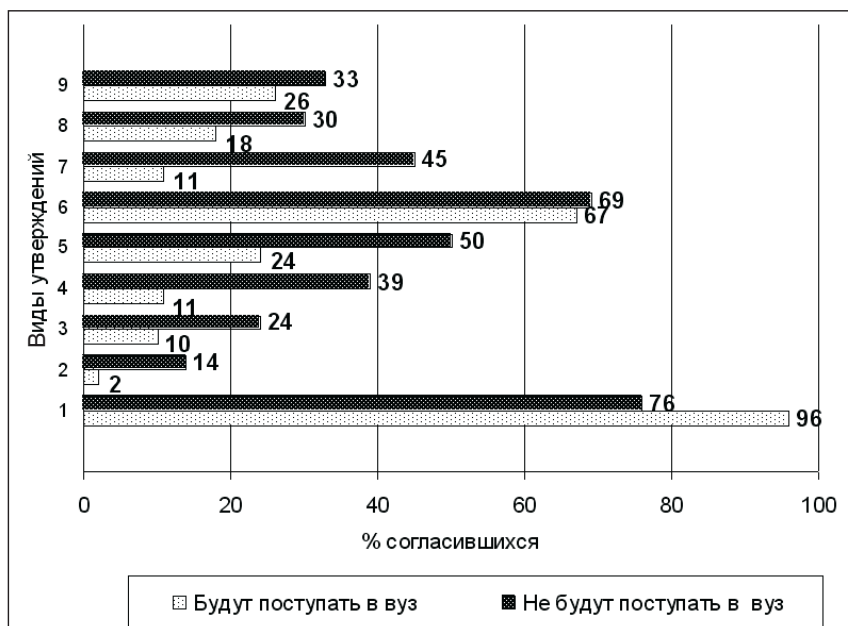
Более детальный анализ отношения мигрантов выпускников 11-х классов средней школы к высшему образованию и необходимости его получения приведен на рис. 2 и в табл. 5. Эти данные еще раз подтверждают, что престиж высшего образования очень высок и среди детей, и среди родителей, как в целом по обследованной совокупности мигрантов, так и в каждом отдельном регионе. Более 90% опрошенных считают, что сегодня высшее образование необходимо.

Связь высшего образования с будущим благосостоянием также очевидна для наших респондентов. Нарушавшаяся в начале перестройки естественная зависимость потенциальных размеров оплаты труда и широты экономических возможностей от инвестиций в образование восстанавливается, и те, перед кем стоит выбор получать или не получать высшее образование, ощущают это лучше всех, что и отразилось в ответах на вопросы анкеты. Небольшое число опрошенных считают, что высшее образование не способно принести материальную обеспеченность, или наоборот, что

процветание может быть легко достигнуто без образования. Другая распространенная точка зрения состоит в том, что высшее образование не дает нужных знаний, его получают ради «бумажки» (диплома), — так считает почти каждый седьмой.

Рис. 2

Отношение мигрантов — выпускников школ к высшему образованию и возможности его получения в зависимости от намерения поступать в вуз, %



1. В наше время высшее образование необходимо.
2. Высшее образование не приносит денег, поэтому оно не нужно.
3. Высшее образование не дает нужных знаний, его получают ради «бумажки» (диплома).
4. Надо сначала начать зарабатывать, а потом получать высшее образование.
5. Я бы получил(а) высшее образование, если бы не надо было столько тратить денег на подготовку и поступление.
6. Возможность получить высшее образование прямо зависит от благосостояния родителей.
7. Высшее образование в любой форме для меня сейчас недоступно.
8. Для меня доступна только вечерняя форма обучения в вузе.
9. Получение высшего образования означает 5 лет зависимости от родителей.

Единодушное согласие вызвал также тезис о том, что возможность получить высшее образование прямо зависит от благосостояния родителей: так считают почти 80% родителей и около 70% учеников (табл. 5). Приведенные цифры вызывают особую тревогу, учитывая, что здесь речь шла не о качественном или престижном образовании, а о доступе к высшему образованию как таковому.

Таблица 5

Распределение ответов мигрантов — выпускников школ и их родителей об отношении к высшему образованию, %

Варианты ответов	11-классники	Родители
1. В наше время высшее образование необходимо	89	89
2. Высшее образование не приносит денег, поэтому оно не нужно	6	4
3. Высшее образование не дает нужных знаний, его получают ради «бумажки» (диплома)	15	14
4. Надо сначала начать зарабатывать, а потом получать высшее образование	21	16
5. Я (мой ребенок) бы получил(а) высшее образование, если бы не надо было столько тратить денег на подготовку и поступление	33	43
6. Возможность получить высшее образование прямо зависит от благосостояния родителей	68	78
7. Высшее образование в любой форме для меня сейчас недоступно	23	28
8. Для меня (для моего ребенка) доступна только вечерняя форма обучения в вузе	22	31
9. Получение высшего образования означает 5 лет зависимости от родителей	28	33

При оценке возможности получения высшего образования во главу угла ставится материальное благополучие семьи (родителей). Роль денег в доступности высшего образования («Я бы получил(а) высшее образование, если бы не надо было столько денег тратить на подготовку и поступление») гораздо сильнее подчеркивается родителями — 43% против 33% у учеников.

Материальный фактор существует также в форме обеспечения ребенка в период учебы в вузе. Каждый четвертый ученик и каждый третий родитель считают, что обучение в вузе означает 5 лет зависимости от родителей. Очевидно, что требуют отработки институциональные механизмы, позволяющие студентам вузов обеспечивать себя в период учебы.

Другие, нематериальные, факторы отходят на второй план. Так, например, фактор наличия дискриминации по национальному признаку при получении высшего образования отмечают всего 11% респондентов-родителей.

Таким образом, материальный фактор реально является препятствием в доступе к высшему образованию как минимум для 33—43% мигрантов. Это может проявляться в разных формах:

невозможность внести плату за прием в хорошую школу, откуда поступление в вуз более вероятно;	}	33—43%
невозможность оплатить репетиторов и другие формы подготовки в вуз;		
невозможность заплатить за обучение в платном вузе;		
необходимость зарабатывать на жизнь — фактор невозможности «отложенного» заработка.		15—20%

Сравнение оценок учеников и их родителей относительно доступности высшего образования говорит о том, что констатация его недоступности в любой форме на данный момент несколько чаще исходит от родителей, чем от самих учеников (28% против 23%). Это же касается и доступности наиболее качественного и полноценного (дневного) образования. В целом 44% учеников — мигрантов и почти 60% их родителей указали на недоступность для них дневной формы обучения в вузе.

2.2. Основные факторы, влияющие на формирование образовательных установок мигрантов — выпускников 11-х классов

Для анализа факторов, оказывающих влияние на образовательные стратегии и поведение мигрантов — выпускников 11-х классов средней школы мы выделили две основные группы детей:

- планирующие непосредственно после окончания средней школы поступать в вуз;

- не планирующие непосредственно после окончания средней школы поступать в вуз.

Существенные различия в социально-демографических, экономических и других характеристиках этих двух групп детей и их родителей позволяют выявить *основные факторы, детерминирующие формирование установок у детей мигрантов на получение высшего образования и поступление в вуз.*

2.2.1. Пол

В целом среди опрошенных 11-классников преобладают девушки — отсев мальчиков происходит еще при переходе из 9-го в 10-й класс. Еще выше доля девушек в потоке выпускников, планирующих поступление в вуз, — 59%. В целом планируют поступать в вуз 72% опрошенных девушек и лишь 61% ребят.

2.2.2. Этническая принадлежность

57% опрошенных детей мигрантов относят себя к русской национальности и, вероятно, принадлежат к первым волнам постсоветской эмиграции из бывших республик СССР. Другие славянские национальности составляют еще около 6% (украинцы, белорусы). Доля мигрантов неславянских национальностей (в основном армяне, грузины и азербайджанцы) составила в нашей выборке около 30%.

Среди потенциальных абитуриентов наблюдается некоторое смещение в сторону славянских национальностей: потенциал поступления в вуз (доля имеющих намерение поступать в вуз после окончания школы) среди русских составляет 72%, белорусов — 88%, грузин — 50%, армян — 58%. Таким образом, неравенство в области притязаний на высшее образование молодых мигрантов, представителей разных национальностей, достаточно выражено.

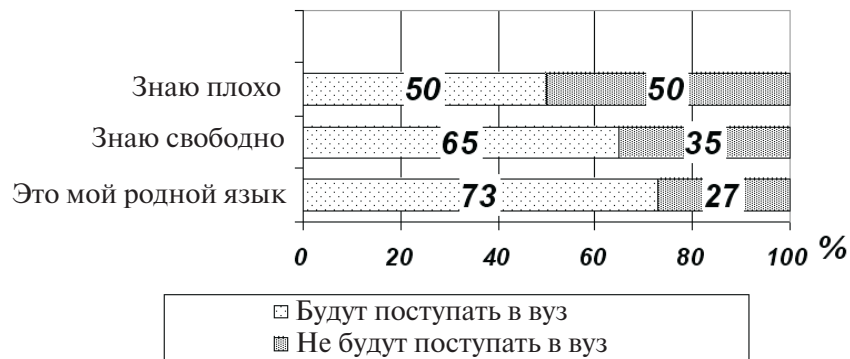
2.2.3. Степень владения русским языком

Степень владения русским языком оказывает сильное влияние на доступность российского высшего образования для мигрантов. Для 52% молодых мигрантов, попавших в нашу выборку, русский — родной язык, еще 18% владеют русским свободно. Хотя плохо владеющих русским среди мигрантов из СНГ немного, но все же 30% мигрантов не считают свое владение языком свободным.

Среди тех, для кого русский — родной язык, потенциал поступления составляет 73%, а среди тех, кто не свободно владеет русским языком, — примерно 50%. Недостаточное знание русского языка, таким образом, является фактором,

Рис. 3

Намерения мигрантов — выпускников школ поступать в вуз в зависимости от уровня знания русского языка, %



снижающим доступность высшего образования (рис. 3). Этот негативный фактор, порождающий неравенство возможностей получения высшего образования, система среднего общего образования в принципе могла бы ликвидировать с помощью организации специальных языковых курсов для мигрантов, в частности для выпускников школ. Такие курсы могут организовываться либо при специально выбранной для этого школе, либо при администрации района. Языковые программы для потенциальных абитуриентов могут также включаться в общие ориентационные программы для мигрантов, которые проводятся единичными НПО в регионах.

2.2.4. Длительность пребывания в России

62% семей опрошенных мигрантов приехали в Россию в период с 1992 по 1996 г. Начиная с 1997 г. поток вынужденных мигрантов в Россию сокращается, и за 6 лет в период с 1997 по 2002 г. прибыло 34% респондентов¹.

Наибольшим потенциалом поступления в вуз обладают мигранты, приехавшие в 1994—1997 гг. У тех, кто приехал позже и раньше, он заметно ниже. Это говорит о существовании нелинейной зависимости между длительностью пребывания мигрантов и их интеграцией. На процесс интеграции ми-

¹ Тем не менее ежегодный миграционный прирост населения России за счет иммигрантов из стран СНГ и Балтии составляет в последние годы около 250 тыс. человек. (Численность и миграция населения в Российской Федерации в 2002 г. Госкомстат России. М., 2003. С. 138).

грантов большое влияние оказывают также такие факторы, как характер иммиграции (до 1994 г. была больше доля стрессовых миграций), условия приема, отношение властей к мигрантам, политические факторы и пр.

Несмотря на большое число факторов, оказывающих влияние на доступность высшего образования для мигрантов, очевидно, что потенциал поступления в вуз недавно прибывших мигрантов значительно понижен. Поэтому дети недавно прибывших мигрантов, если они являются выпускниками школ, нуждаются в специальных ориентационных программах, помогающих разобраться в российской системе высшего образования.

2.2.5. Причины переезда семей мигрантов в Россию

Причины переезда мигрантов в Российскую Федерацию представлены в табл. 6.

Таблица 6

Причины переезда в Россию (по ответам родителей), %

Варианты ответов	Ставрополье	Московский регион	Смоленский регион	Всего
Из-за притеснения, международных конфликтов, войны	40	21	33	35
Экономические или материальные причины (низкий уровень жизни в стране выезда)	24	44	32	30
По личным / семейным обстоятельствам	21	23	35	28
Желание дать детям образование на русском языке	13	39	26	22
Отсутствие экономических перспектив для детей в стране выезда	7	31	26	18
Невозможность дать качественное образование детям в стране выезда	6	13	20	13
Другое	8	3	8	8

Как видно из этих данных, «образовательные» причины занимают определенное место в спектре мотиваций переезда в Россию, причем выделяются два ведущих фактора: качество образования и языковой фактор; последний является более значимым. От 13% мигрантов в Ставрополье до 38% в столичном ре-

гионе отметили желание дать детям образование на русском языке в качестве одного из мотивов переезда в Россию. Невозможность дать детям качественное образование в стране выезда отметила несколько меньшая доля опрошенных — в среднем 13%.

Миграция в целях образования (рис. 4) — один из наиболее прогрессивных и выгодных для страны видов миграционного притока с точки зрения качества трудовых ресурсов, интеграции и вклада мигрантов в экономику. Учитывая это, Россия должна создать максимально благоприятные условия для учебной миграции и повышения образования уже приехавших мигрантов. На статистическом уровне влияние причин миграции на доступность высшего образования четко не проявляется, однако, как мы уже отмечали выше, стрессовость миграции накладывает отпечаток на весь процесс адаптации и интеграции молодого поколения мигрантов. В 19% случаев дети мигрантов нуждаются в интенсивной психологической и психотерапевтической реабилитации, специально направленной на адаптацию к школьному процессу и возможность продолжить образование.

Рис. 4

Доля собирающихся поступать в вуз среди мигрантов — выпускников школ, по категориям в зависимости от причины переезда в Россию, %



Хотя потенциал поступления не сильно дифференцирован в зависимости от причины переезда, все же общая закономерность заключается в том, что чем более стрессовая миграция, тем хуже адаптивные способности мигрантов и соответственно ниже потенциал поступления. Поэтому наивысший потенциал поступления у тех, кто переехал по личным/семейным обстоятельствам и искал в России расширения экономических возможностей для себя и для детей, а сравнительно низкий потенциал у тех, кто выехал под сильным влиянием выталкивающих факторов (войны, бедность). К последней категории факторов может относиться и ущемление в праве на получение образования на русском языке. Поэтому такие мигранты также характеризуются средним потенциалом поступления, хотя, казалось бы, он должен быть у них высоким.

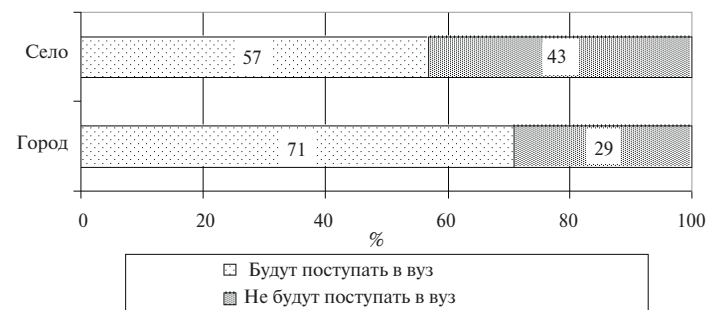
2.2.6. Тип населенного пункта

На формирование установки на получение высшего образования сильное влияние оказывает характер населенного пункта, в котором проживал ребенок, как в момент выезда с прежнего места жительства, так и в настоящее время. Значения показателей потенциального поступления в вуз убывают прямо пропорционально размеру и статусу населенного пункта (рис. 5).

В городах трех обследованных регионов проживает около 60% опрошенных мигрантов, их потенциал поступления в вуз составляет 75%. Этот показатель для мигрантов, проживающих в селе, значительно ниже — 57%.

Рис. 5

Намерения поступления в вуз мигрантов — выпускников школ в зависимости от места проживания в России, %



Тенденция переориентации с крупных городов¹ выезда на малые города и села, характерная для современных миграционных потоков из СНГ в Россию, обостряет все проблемы интеграции мигрантов. В частности, проблему доступа их к высшему образованию. Для таких мигрантов требуются более глубокие и основательные программы ориентации, ознакомления с российской системой высшего образования, языковой подготовки и т.п.

2.2.7. Наличие паспорта и правового статуса

Обследование показало, что не все дети мигрантов в момент окончания школы, т.е. в 16—18 лет, имеют паспорт: он отсутствует почти у 15% респондентов².

Отсутствие основного документа, удостоверяющего личность, резко снижает возможность доступа к высшему образованию: планируют поступать в вуз 70% учеников, имеющих паспорт, и только 50% детей, не имеющих его. При этом национальная принадлежность паспорта заметного влияния на планы поступления в вуз не оказывает.

Почти 90% опрошенных выпускников указали, что имеют регистрацию по месту жительства или пребывания в России. Однако и для тех, кто такой регистрации не имеет, если верить ответам респондентов, это не является видимым фактором, сдерживающим доступ к высшему образованию.

2.2.8. Тип семьи

Разница в доступности высшего образования для мигрантов практически не зависит от того, из полной или неполной семьи абитуриент.

Доступность зависит от наличия в семье выпускника братьев/сестер школьного возраста. Так, в семьях с одним ребенком школьного возраста будут поступать в вуз 76% респондентов-учащихся, а в семьях с двумя — 60%, в семьях с тремя-четырьмя детьми школьного возраста — лишь один из шести таких респондентов (16,6%). Эти данные говорят о том, насколько необходимы программы поддержки многодетных семей вообще и мигрантских в частности.

¹ До переезда в Россию более 60% опрошенных семей проживали в крупных городах и столицах республик, 26% — в малых городах и только чуть более 8% — в селах.

² У 75% респондентов имеются паспорта Российской Федерации, у остальных 10% — паспорта стран СНГ и Балтии (Белоруссии, Украины, Армении, Казахстана, Грузии, Молдавии, Туркмении, Киргизии, Литвы и др. стран).

2.2.9. Образовательные и социальные ресурсы семей

Образовательный ресурс семей мигрантов довольно высок: у 32% респондентов-учащихся отцы имеют высшее образование, включая 1,3%, чьи отцы имеют ученую степень / окончили аспирантуру, соответствующие показатели по матерям составляют 28,7 и 0,7%.

Более высокий уровень образования родителей обеспечивает и более высокую установку выпускников школ на поступление в вуз. Все дети из семей, где родители имеют ученую степень или окончили аспирантуру, планируют поступление в вуз; у отцов с высшим образованием 84% детей будут поступать в вуз, в группе отцов со средним специальным образованием — 60%, со средним общим — 54%.

Однако для значительного числа мигрантов (не менее 1/3 по нашим данным) характерен разрыв между образовательным и социальным статусом, образовавшийся в результате миграции. Если образовательный ресурс после миграции сохранился, то социальный зачастую оказался разрушенным. Это оказывает негативное влияние на субъективное восприятие своего положения в обществе¹, на способность родителей дать детям высшее образование.

Это подтверждается данными о зависимости между намерениями детей поступать в вуз и характером труда их родителей в настоящий момент (табл. 7).

Чем более квалифицированным трудом занимаются родители, тем выше уровень притязаний на получение высшего образования их детьми и тем выше потенциал получения ВО: будут поступать в вуз 88% детей, имеющих отцов, занятых высококвалифицированным трудом; 65% детей, чьи отцы заняты трудом средней квалификации; и только 40% детей, чьи отцы заняты неквалифицированным трудом.

Обследование также показало, что в среде мигрантов говорить о профессиональной преемственности можно довольно редко. При том, что многие дети еще не определились в выборе профессии, только 9% заявили, что пойдут по стопам родителей, и более половины (53%) выберут иную профессию, чем у родителей. Это косвенно подтверждает тезис о

¹ Условно представляя российское общество как социальную лестницу, по которой люди поднимаются вверх начиная с низших ступеней, выпускники-мигранты в целом не очень высоко оценили свой социальный ресурс — на уровне 5,7 баллов из 10 возможных. При этом в группе собирающихся получать ВО после школы этот показатель составляет 5,8 баллов, в то время как у остальных — не собирающихся поступать в вуз, он ниже — 5,4 балла.

том, что социальный ресурс в случае мигрантов слабо помогает им обеспечить доступ к высшему образованию.

Таблица 7

Распределение родителей-мигрантов по характеру труда, %

Характер труда	Всего		Ставрополье		Московская область		Смоленская область	
	Отца	Матери	Отца	Матери	Отца	Матери	Отца	Матери
Высококвалифицированный труд	32	29	31	29	46	41	28	25
Труд средней квалификации	34	41	31	39	36	31	35	43
Неквалифицированный труд	8	12	8	13	5	15	9	10
Нет ответа	26	18	30	19	13	13	28	22

Примечание: в ряде семей ответ о характере труда родителей — отца в 26% семей, матери в 18% — не был предоставлен или по причине отсутствия одного из родителей, или по причине отсутствия у родителей работы.

2.2.10. Материальное положение семьи

Материальное положение большинства семей мигрантов, по их оценкам, находится на среднем уровне (табл. 8)¹.

Чем лучше материальное благосостояние семьи, тем более доступно высшее образование детям: в вуз будут поступать 81% детей из семей с хорошим достатком, 66% — из семей со средним и лишь 49% — из семей, оценивающих свое положение как плохое или бедственное. В семьях, дети которых нацелены на поступление в вуз, средний доход семьи в расчете на одного человека составляет 2171 руб. В тех же семьях, где дети не планируют получать высшее образование, — лишь 1076 руб.

Прямая зависимость существует между большинством показателей материально-бытовых условий жизни и установками на получение высшего образования детьми мигрантов. Так, потенциал получения высшего образования максимален в той группе, которая отметила хорошие условия питания (79%) и

¹ При этом оценки материального состояния детьми несколько выше, чем родителями, которые, вероятно, оценивают ситуацию более реалистично.

минимален у тех, кто питается плохо и вынужден экономить на продуктах питания (45%). Такая же зависимость существует и между качеством жилья и потенциалом поступления в вуз: разброс составляет от 75% у тех, кто оценивает свои жилищные условия как хорошие, до 57% у тех, кто оценивает их как плохие (рис. 6).

Таблица 8

Оценки детьми и родителями-мигрантами материального состояния семьи, %

Оценки	Ставрополье	Московский регион	Смоленский регион	Всего
Хорошее, можем купить все, что хотим	9	15	8	10
Среднее, без особых материальных проблем	52	61	60	56
Плохое, денег хватает только на самое необходимое	37	20	29	31
Бедственное, денег не хватает даже на самое необходимое	1	1	3	2
Нет ответа	1	3	—	—

2.2.11. Отношение местного населения

Обследование не показало существенных масштабов *мигрантофобии* в России: 69% родителей-респондентов сказали, что местное население относится к ним хорошо, и 26% — что нейтрально, враждебное отношение ощущали лишь 5% семей. 83% родителей уверены, что их дети не испытывают никаких притеснений в России, и только 5% указали на существование таких притеснений.

Чем лучше относятся местное население к приезжим, тем удачнее проходит адаптация мигрантов, в частности интеграция их детей в российскую образовательную систему. Так, показатели потенциального поступления детей мигрантов в вуз в случае доброжелательного местного окружения составляют 70%, в случае нейтрального — всего лишь 58% (рис. 7).

Особенно важно для детей мигрантов получать поддержку школьных учителей. Среди тех, кому учителя помогают в решении проблем (а таких детей 28,7%), потенциал получения

Рис. 6

Доля мигрантов — выпускников школ, собирающихся поступать в вуз в зависимости от условий питания и жилья в России, %



высшего образования выше, чем у тех, кто такой помощи не ощущает. Лишь в двух семьях сказали, что учителя относятся к их детям хуже, чем к другим.

Со стороны местных сверстников большинство детей мигрантов (89%) чувствуют хорошее отношение к себе. Как пра-

Рис. 7

Доля мигрантов — выпускников школ, собирающихся поступать в вуз в зависимости от отношения к ним местного населения, %



вило, дети мигрантов не замыкаются в своей среде: 76% общаются в свободное время в равной степени как с соотечественниками, так и с местными ребятами, еще 18% дружат именно с местными ребятами. Слабая интеграция в местную подростковую среду обнаруживается примерно у 5% детей мигрантов, которые общаются только со своими родными или дружат только с соотечественниками.

2.2.12. Особенности некоторых поведенческих характеристик мигрантов

Группа детей мигрантов, собирающихся поступать в вуз, характеризуется более интеллектуальным времяпровождением (подготовкой к поступлению в вуз, чтением книг, занятиями с компьютером, посещением Интернет-кафе, посещением библиотек, кино/театров, секций/кружков). Среди них выше доля подрабатывающих лиц. Дети же, не собирающиеся поступать в вуз, больше времени проводят на дискотеках и больше занимаются спортом (табл. 9).

Таблица 9

Проведение свободного времени детьми мигрантов, %

Варианты ответов	Будут поступать в вуз	Не будут поступать в вуз
Общаюсь с друзьями	86	81
Читаю книги	44	17
Сажу за компьютером (Интернет, учеба, игры)	34	11
Занимаюсь спортом	31	40
Хожу в библиотеку	11	5
Хожу на дискотеки, в клубы	32	36
Хожу в кино, в театр	20	8
Хожу в секцию, кружок	15	11
Посещаю Интернет-кафе, компьютерные залы	9	7
Готовлюсь к поступлению в вуз, сеуз и т.п.	52	11
Помогаю дома родителям по хозяйству	56	58
Подрабатываю, где могу	6	8

Три самых важных критерия достижения успеха в жизни с точки зрения потенциальных абитуриентов — это иметь хорошую профессию (указали 72% учеников), создать крепкую семью, воспитать детей (69%) и получить высшее образование (66%). Три самых важных критерия достижения успеха среди выпускников школ, не планирующих поступать в вуз, — создать крепкую семью, воспитать детей (68%), получить хорошую профессию (53%) и практически на 3-м месте сразу три критерия — получить высшее образование, сделать карьеру и заработать много денег (40—42%). Таким образом, даже те мигранты, которые не собираются поступать в вуз сразу после окончания школы, отмечают наличие высшего образования в качестве очень важного условия достижения успеха в жизни. Таково же и мнение их родителей.

2.2.13. Факторы, связанные с полученным мигрантом средним образованием

Абсолютное большинство респондентов (93%) заканчивали государственные школы. 70% учились в обычных школах (правда, 10% — в профильных классах обычных школ).

Тип учебного заведения, в котором обучались мигранты, самым непосредственным образом влияет на качество среднего образования, повышая или понижая таким образом доступность высшего образования. Так, среди детей, оканчивающих обычные средние школы, доля потенциальных абитуриентов составляет 65%, а среди оканчивающих специализированные школы, гимназии и лицеи — 73, 86 и 77% соответственно.

Что касается широко распространенной практики существования базовых школ при определенных вузах, обучение в которых дает преимущества выпускникам этих школ при поступлении в вуз, то только 27% респондентов обучались в таких школах. Но действительно, потенциальных абитуриентов среди этих детей больше — 74%, чем среди детей из обычных школ — 65%.

78% опрошенных родителей-мигрантов не имели проблем с устройством своих детей в среднюю школу. Наиболее часто встречающаяся проблема — разница образовательных программ в местах выезда и поселения в России: на нее указали 11% родителей и 25% их детей. Остальные причины отмечались родителями и их детьми реже: перерыв в учебе детей из-за переезда — 6%, отсутствовали документы о регистра-

ции — 3%, невозможно было устроиться в хорошую школу — 3%, не было школы, где бы преподавали на родном языке, — менее 1%.

На доступность высшего образования оказывают довольно существенное влияние проблемы, появляющиеся уже в процессе обучения детей в школе. К наиболее часто отмечаемым проблемам относятся следующие: плохая компьютерная подготовка или ее отсутствие (11%); недостаточная обеспеченность учебными пособиями (10%); низкий уровень преподавания по ряду дисциплин (8%); психологические проблемы (6%); трудности, обусловленные недостаточным знанием русского языка (4%); отсутствие преподавателей по некоторым школьным предметам (3%).

Потенциальные абитуриенты предъявляют заметно более высокие требования к качеству обучения в средней школе и поэтому чаще обращают внимание на существование проблем, связанных с низким уровнем преподавания и другими подобными недостатками средней школы. В целом наличие проблем в школе значительно снижает потенциал поступления: для тех, у кого они есть, он составляет 60%, в то время как среди не имеющих никаких проблем в процессе обучения потенциал поступления значительно выше — 70%.

59% детей мигрантов успевают на «хорошо» и «отлично». Чем лучше учится 11-классник, тем выше его установка на поступление в вуз: доля потенциальных абитуриентов среди успевающих на «5» составляет 80—82%, среди успевающих в основном на «4» и «5» — 86,7%, среди успевающих на «4» и «3» — уже всего лишь 44%, и среди успевающих на «3» — 31%.

О перспективах перехода на единый государственный экзамен (ЕГЭ) слышали 86% респондентов-детей и 80% респондентов-родителей¹. Осведомленность о перспективах введения государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) в несколько раз ниже: среди учеников об этом знали лишь 6%, среди родителей — 11%.

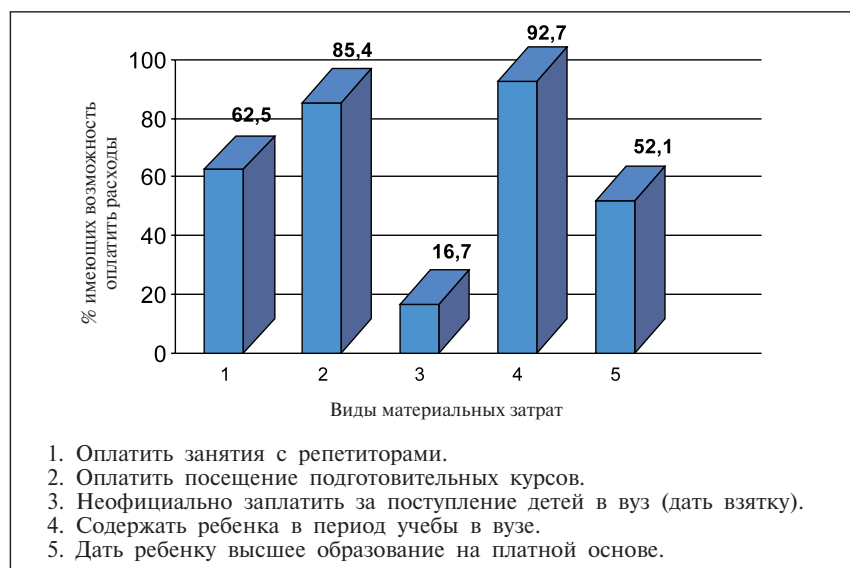
¹ В 2003 г. Смоленская область была включена в число регионов, участвующих в эксперименте: 100% учеников были охвачены экзаменом по русскому языку, примерно 1,5% — экзаменом по математике. Выявляется следующее отношение к ЕГЭ: хорошо относятся 46% учеников и 43% родителей, нейтрально — 10% учеников и 10% родителей, плохо — 21% учеников и 15% родителей.

2.3. Поведение потенциальных абитуриентов-мигрантов на рынке образовательных услуг

Материальные возможности тех родителей, которые планируют поступление своих детей в вуз, характеризуют данные представленные на рис. 8. Затраты на высшее образование, как правило, рассчитаны лишь на оплату довузовской подготовки детей и содержание их в период учебы в вузе. Лишь половина семей способна дать ребенку высшее образование на платной основе.

Рис. 8

Показатели материальных возможностей родителей, планирующих поступление своих детей в вуз, %



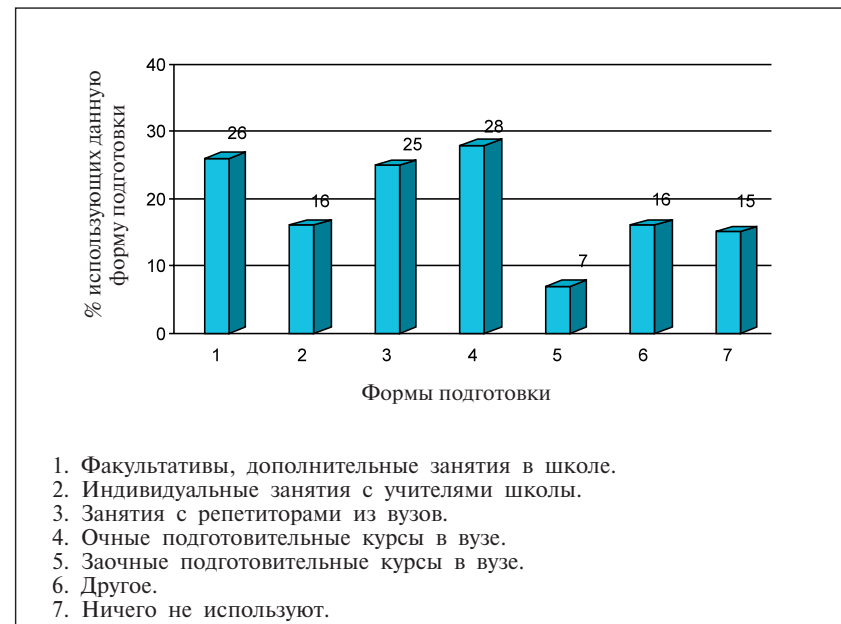
Расходы, которые в среднем может позволить семья потенциального абитуриента на его довузовскую подготовку, составляют немногим более 700 долл. США. Средняя сумма расходов по обучению ребенка в вузе выше и составляет около 900 долл. США.

Распространенность различных форм дополнительной довузовской подготовки среди потенциальных абитуриентов мигрантов представлена на рис. 9. Лишь 15% из них ничего не предпринимают. Наиболее распространенными формами явля-

ются подготовительные курсы в вузе, а также факультативы в школе и занятия с репетиторами выбранного вуза.

Рис. 9

Распространенность различных форм довузовской подготовки среди потенциальных абитуриентов-мигрантов, %



В большинстве случаев (63%) у 11-классников, собирающихся поступать в вуз, имеется достаточно информации о вузах (условиях, экзаменах, сроках приема и т.п.), однако около трети мигрантов ощущают ее недостаток, а 3% заявили, что информация отсутствует.

Как правило, выпускники собираются поступать в государственные вузы (87% потенциальных абитуриентов), на дневное отделение (88%). При этом 20% абитуриентов могут позволить себе только бесплатное обучение, 35% придерживаются гибкой тактики и будут поступать на бесплатное, а в случае неудачи — на платное отделение вуза. 14% абитуриентов сразу ориентируются на платное образование.

Наиболее важными критериями выбора вуза для потенциальных абитуриентов из числа детей — мигрантов являются:

желаемая специализация (для 70% респондентов), хорошие перспективы трудоустройства после окончания вуза (53%), а также качество подготовки и престижность вуза (46 и 44% соответственно) (рис. 10..

Рис. 10

Критерии выбора вуза потенциальными абитуриентами-мигрантами, %



Самой популярной специальностью для детей мигрантов является экономика, на которую ориентируется треть потенциальных абитуриентов, на естественно-технические дисциплины ориентируется 10% мигрантов, на право — 12%, на прочие гуманитарные специальности — 19%, на компьютерные технологии — 10%.

3. Доступность высшего образования для мигрантов из СНГ: реализованные установки (результаты опроса молодых мигрантов в домохозяйствах)

Второй этап исследования доступности высшего образования для мигрантов был посвящен изучению реального поведения семей и детей мигрантов на рынке образования, реализации их ожиданий; изучались варианты жизненного пути детей мигрантов после окончания неполной/полной средней школы в России, основные проблемы и факторы, которые повлияли на ограничение в доступе к высшему образованию.

3.1. Общая характеристика совокупности опрошенных респондентов

Соотношение мужчин и женщин в рассматриваемой совокупности — 1:1. Средний возраст — 21 год. Около 60% относят себя к русской национальности. 15 человек (около 5%) не имеют паспорта. Примерно 25% не имеют регистрации в России, причем большинство мигрантов, не имеющих регистрации, проживает в столичном регионе. В выборке присутствуют выходцы из всех стран СНГ, больше всего — из Казахстана (17%), Узбекистана (16%), Украины (14%), Армении (9%), Азербайджана (5%).

Абсолютное большинство опрошенных приехали в Россию между 1991 и 2001 гг. Пик приезда приходится на 1992—1995 гг.

Характер труда занятых лиц оценивается преимущественно как неквалифицированный (52%) или труд средней квалификации (27%). Только 20% мигрантов оценивают свой труд как высококвалифицированный. Более подробная информация о роде деятельности мигрантов приведена в табл. 10.

Материальное положение семей молодых мигрантов чаще всего среднее (56%) или плохое и бедственное (34%), и лишь в редких случаях оценивается как хорошее (7%).

3.2. Уровень образования молодых мигрантов — реализованные стратегии

Распределение респондентов по уровню образования на момент опроса представлено в табл. 11. Большинство опрошенных имеют среднее общее (32%), начальное профессиональное и среднее специальное образование (21%). Высшее образование имеют всего 17% молодых мигрантов, и еще 15% не завершили учебу в вузе на момент опроса.

Таблица 10

Род деятельности молодых мигрантов, %

Род занятий	Всего
Студент, учащийся	20
Работа по найму на постоянной основе	21
Работа по найму на временной основе	16
Работа от случая к случаю	8
Собственный бизнес / индивидуальное предпринимательство	8
Собственный бизнес / индивидуальное предпринимательство (с наймом работников)	2
Домохозяйка	5
Безработный	7
Военнослужащий	2
Нет ответа	11

Таблица 11

Уровень образования молодых мигрантов, %

Уровень образования	Всего
Научная степень/ аспирантура	1
Высшее	17
Незаконченное высшее	15
Среднее и начальное профессиональное	21
Среднее общее	32
Неполное среднее	13
Нет ответа	1

Таким образом, судя по объективным характеристикам опрошенных, высшее образование (законченное или незаконченное) оказалось доступным лишь каждому третьему респонденту. Этот показатель выше в московском регионе. А в Смолен-

ске, например, высшее образование оказалось доступным только каждому пятому респонденту¹.

3.2.1. Потенциал получения среднего полного образования

Принципиальным образом судьбы молодых мигрантов начали расходиться после окончания неполной средней школы (табл. 12). Большая часть из них (64%) продолжила обучение в 10-м классе общеобразовательной средней школы, часть детей поступила в ПТУ, средние специальные учебные заведения (13%).

Таблица 12

Действия мигрантов после окончания 9-го класса средней школы, % от числа опрошенных

Род занятий	Всего
Поступили в 10 класс школы / гимназии / лицей, чтобы получить полное среднее образование	64
Поступили в среднее специальное учебное заведение (колледж, училище, техникум)	13
Окончили краткосрочные курсы	3
Начали работать	8
Другое	2
Нет ответа	10

Примечание: среди тех, кто попал в графу «нет ответа» есть дети, вовсе не обучавшиеся в школе или покинувшие школу до 9-го класса.

Общий потенциал получения мигрантами среднего полного образования составил около 80%. 20% мигрантов еще на этапе 9-го класса отказываются от дальнейшего образования.

Много это или мало? Скорее много, если учитывать, что уход из школы после 9-го класса респонденты объяснили в основном следующими причинами: экономической необходимостью работать и зарабатывать деньги; желанием приобрести профессию (специальность); отсутствием желания учиться (соответственно 8, 7 и 6%).

¹ Данные о влиянии материального положения семьи на наличие высшего образования см. табл. 3 приложения.

3.2.2. Потенциал получения высшего образования

11 классов закончили 64% респондентов. Каждый второй из них поступил в вуз (49%), 23% поступили в среднее специальное учебное заведение, 13% начали работать, 10% пошли в армию.

Если мы пересчитаем приведенные данные в доли от всех опрошенных, то получим, что в вуз поступили 30,7%, т.е. по двухзвенной модели «полная средняя школа — вуз» пошли 30,7% мигрантов. Еще 2% пошли по трехзвенной модели «неполная средняя школа — ссуз, ПТУ — вуз». Таким образом, 32,7% молодых мигрантов в России получили доступ к высшему образованию¹.

Из тех же, кто не учится и не учился в вузе, 24% (или 16% от всех опрошенных) пытались поступать, но не смогли поступить. Таким образом, суммарный потенциал поступления в вузы составил 49% от всех опрошенных молодых мигрантов или 63% от получивших полное среднее образование. В каждом третьем случае этот потенциал оказался нереализованным².

Следует также отметить, что потенциал поступления в вуз как один из показателей доступа к высшему образованию сильно различается по регионам. Наиболее благоприятная ситуация в столичном регионе. Показатели же, например, Смоленского региона примерно на 10 процентных пунктов ниже средних.

3.2.3. Характеристики получаемого высшего образования

Почти 90% поступивших в вузы были студентами государственных университетов и институтов. В 66% случаев это была дневная форма обучения, в 14% — вечерняя и в 19% — заочная.

При этом в 56% случаев респонденты обучались на платной основе. Это свидетельствует, с одной стороны, о затрудненном доступе к бесплатному образованию у отнюдь не богатых мигрантов, а с другой — о высокой приоритетности образования у мигрантов и готовности инвестировать деньги в образование детей.

¹ При этом значительная часть из них (15%) на момент опроса имела незавершенное высшее образование, и есть вероятность того, что итоговая цифра получивших полное высшее образование будет несколько ниже.

² Потенциал поступления в вуз, как и реализованный доступ к ВО, может быть еще несколько увеличен за счет тех, кто на момент опроса обучался в ссузах, а потом будет поступать в вуз, либо тех, кто по разным причинам отложил поступление на будущее. Однако по данным опроса таких не очень много.

Качество образования, полученного (или получаемого) в вузе, оценивается студентами как высокое (52%) или среднее (37%).

Поступлению в вуз, как правило, предшествовали дополнительные занятия, помимо занятий в школе. Чаще всего это были занятия на очных подготовительных курсах в вузе и репетиторы (табл. 13). Интересно, что по словам 27% студентов-мигрантов, для поступления в вуз они не использовали никакие организованные формы дополнительной подготовки.

Таблица 13

Формы дополнительной подготовки к вступительным экзаменам в вуз, % от числа опрошенных

Формы подготовки	Доля ответов
Факультативы, дополнительные занятия в школе	14
Индивидуальные занятия с учителями школы	16
Занятия с репетиторами из вузов	22
Очные подготовительные курсы в вузе	23
Заочные подготовительные курсы в вузе	16
Другое	6
Ничего	27

Примечание: таблица построена по данным опроса тех мигрантов, которые поступили в вуз после 11-го класса средней школы.

В среднем общие расходы на подготовку и поступление в вуз одного ребенка составили 2215 долл. США (включая неформальные платежи — взятки).

3.3. Разрыв между идеальной и реализованной установкой на получение высшего образования

По данным нашего обследования, 33% респондентов поступили в вуз после 11-го класса или после окончания ПТУ, ссуза. Из тех, кто не поступил в вуз, 44% отметили, что хотели бы получить высшее образование, т.е. имеют идеальную установку на высшее образование. Таким образом, общая идеальная установка на высшее образование составила 77% у обследованной группы мигрантов (табл. 14).

Таблица 14

Идеальная установка на высшее образование у молодых мигрантов, % от числа опрошенных

Отношение к высшему образованию	Всего
Учатся (учились) в вузе	33
Хотели бы получить высшее образование из тех, кто не учится (учился) в вузе	44
Не хотят получить высшее образование	23

Среди основных причин, обусловивших отсутствие желания получать высшее образование, молодые мигранты указывают материальный фактор: недостаточность средств для оплаты обучения в платном вузе (10% опрошенных) и недостаточность средств для оплаты дополнительной подготовки к поступлению в вуз (6%). Вместе с тем наряду с этими причинами не менее часто отмечается и нежелание дальше учиться (8% опрошенных), а также недостаточность знаний для поступления в вуз (6%) (табл. 15).

В целом 16% молодых мигрантов однозначно заявили, что высшее образование оказалось для них недоступным. 41% респондентов считают, что существующие правила приема в вуз вполне приемлемы для мигрантов. На фоне 37% затруднившихся в ответе дискриминационный характер этих правил отмечают лишь 22%.

Также затруднительным оказалось для молодых мигрантов оценить, насколько их правовой статус в России как мигрантов оказал влияние на доступность качественного среднего и высшего образования. Большинство опрошенных (52%) полагают, что то, что они мигранты, а не «коренные» жители России, никак не повлияло на доступность качественного среднего образования (хорошей школы) в России. Положительный ответ дали лишь 11% респондентов. 37% затруднились в оценках.

Оценка влияния мигрантского статуса на доступность качественного высшего образования в России менее однозначна: 43% опрошенных считают, что такой взаимосвязи нет. Положительный ответ дали также лишь 12% респондентов, 45% не смогли ответить на этот вопрос.

Таблица 15

Причины отсутствия желания у молодых мигрантов получить ВО

Варианты ответов	Процент от всех опрошенных	Процент от тех, кто не имеет высшее или незаконченное высшее образование
Нет желания дальше учиться	8	13
Недостаточно знаний для поступления в вуз	4	6
Сложно сдать вступительные экзамены	3	3
Недостаточно денег для оплаты дополнительной подготовки к поступлению в вуз (репетиторов и т.п.)	4	6
Недостаточно средств для оплаты обучения в платном вузе	6	8
Нет связей, необходимых для поступления	3	4
Необходимо идти работать, зарабатывать на жизнь	4	5
Нет российского паспорта	4	4
Нет вида на жительство, регистрации по месту жительства	2	1
Не хочу зависеть от родителей	1	2
Проблемы со здоровьем	1	1
Хочу создать свою семью	2	3

4. Доступность высшего образования для мигрантов глазами экспертов

В ходе исследования был проведен также опрос экспертов. Было опрошено 24 директора средних школ, 23 завуча, 57 классных руководителей 11-х классов, 27 классных руководителей 9-х классов, а также 17 представителей органов образования и миграционных служб в регионах, где проводилось обследование. 70% экспертов — работники средних школ и 20% — работники гимназий и лицеев. Примерно по-

ловина из представленных школ без специализации, 20% — спецшколы с углубленным изучением отдельных предметов и 30% школ имели специализированный выпускной класс. Большинство экспертов представляли государственные школы. 40% школ имели связь с высшими учебными заведениями.

4.1. Потенциал получения полного среднего образования у выпускников школ-мигрантов

По свидетельству экспертов, почти половина детей, обучающихся в 9-х классах, не пойдут в 10-й класс и покинут школу с незавершенным средним образованием. Вместе с тем на вопрос о том, чаще ли дети мигрантов по сравнению с местными учениками отказываются от получения полного (11-летнего) среднего образования, подавляющее число экспертов (87%) ответили отрицательно, 9% не смогли дать ответ и только 4% (6 человек) ответили утвердительно. Почти одинаковое процентное соотношение местных учеников и мигрантов в 9-х и 11-х классах косвенно подтверждает такой вывод (см. табл. 16).

Таблица 16

Экспертные оценки средней численности детей мигрантов в школах

Средние значения показателей	Всего		9-е класс(ы)		11-е класс(ы)	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
Всего детей в школе	880	100%	101	100%	70	100%
В том числе детей мигрантов, приехавших в Россию в последнее десятилетие	66	7%	9	9%	6	9%

Почти две трети экспертов (61%) полагают, что различий между детьми мигрантов и детьми местных жителей в процессе обучения в средней школе не существует; вдвое меньше экспертов (31%) видят такие различия. Таким образом, единого мнения на этот счет в экспертном сообществе не выработано. На поведение экспертов — работников школ сильное влияние оказывает их политическая позиция. Нередко наблюдаются случаи ксенофобии среди учителей и руководителей школ.

4.2. Потенциал поступления в вузы у выпускников школ-мигрантов

По оценкам экспертов, из числа детей мигрантов, обучающихся в 11-м классе, способны поступить в вуз 83%, а предположительно будут поступать в вуз почти все обучающиеся в школе мигранты. Эти оценки экспертов не вполне корреспондируются с результатами опроса самих выпускников, согласно которому только 65% мигрантов намерены поступать в вуз после 11-го класса.

По мнению большинства экспертов (84%), дети мигрантов отказываются от получения высшего образования не чаще, чем другие ученики. Только 5% работников школ считают иначе, 11% затрудняются ответить.

Интегральные оценки экспертами дискриминации мигрантов в доступе к качественному среднему и высшему образованию приведены в табл. 17. Если в случае среднего образования, по мнению экспертов, неравенство между детьми мигрантов и детьми местных жителей практически отсутствует (93%), то в случае высшего образования выражается несколько меньшая уверенность (77%).

Таблица 17

Распределение мнений экспертов о существовании неравенства между местными детьми и мигрантами в доступе к качественному среднему и высшему образованию, %

Показатели	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Неравенство в доступе к качественному среднему образованию	1	93	6
Неравенство в доступе к качественному высшему образованию	8	77	15

Мнение исследователей, основанное на проведенных глубоких интервью с мигрантами и представителями правозащитных мигрантских организаций, существенно расходится с приведенными оценками директоров и учителей средних школ. В ходе исследования не раз выявлялись красноречивые свидетельства дискриминации мигрантов в доступе как к качественному среднему, так и к высшему образованию. Особенно явно эта тенденция выражена в Москве. Причины этой дискриминации сложны, истоки ее нужно искать как в миграционной политике государства, так и в политике приема в образовательные учреждения, а также в недостатке толерантности

и понимания объективной ситуации в России со стороны профессионального сообщества в сфере образования, в низком правосознании самих мигрантов.

При том, что наличие в школе конфликтов между детьми на этнической почве отмечается почти в 40% случаев (1% — часто, 10% — иногда, 27% — отдельные случаи), о ксенофобии как таковой никто не говорит и специальных программ по развитию толерантности в школах, где проводилось исследование, никогда не было.

Хотя большинство экспертов (46%) не видит необходимости принимать специальные меры, направленные на повышение доступности высшего образования для мигрантов, большое количество затрудняющихся ответить на этот вопрос говорит о том, что в экспертном сообществе этот вопрос недостаточно осмыслен (табл. 18).

Таблица 18

Распределение мнений экспертов о необходимости мер по повышению доступности высшего образования, %

Варианты	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Необходимо принимать меры по повышению доступности ВО для мигрантов	17	46	37
Переход на ЕГЭ повысит доступность ВО для мигрантов	24	44	32
Переход на ГИФО повысит доступность ВО для мигрантов	26	24	50

Также нет однозначного мнения о том, будут ли ЕГЭ и ГИФО — элементы проводимой образовательной реформы, «работать» на уничтожение дискриминации и повышение доступности высшего образования для мигрантов.

Таким образом, тот разрыв между идеальной установкой, потенциалом и реализованной установкой на получение высшего образования у мигрантов, который выявился в ходе обследования мигрантов, практически остается невидимым для профессионалов, способных напрямую воздействовать на существование и величину этого разрыва.

Отсутствие единого мнения у профессионального сообщества в сфере образования по многим вопросам, которым было посвящено исследование, а также наличие явно политизиро-

ванного отношения к мигрантам и элементов ксенофобии в среде людей, которые принимают непосредственное участие в воспитании и образовании детей, говорит о необходимости проводить специальные мероприятия по повышению осведомленности профессиональных кадров в сфере среднего и высшего образования в вопросах миграции, ее роли для демографического и экономического развития России, прав мигрантов, использования их образовательного и интеллектуального потенциала.

5. Основные выводы

1. Престиж высшего образования очень высок как в целом по обследованной совокупности мигрантов, так и в каждом отдельном регионе. В среднем 92% выпускников-мигрантов хотели бы получить высшее образование и 94% родителей хотели бы дать своему ребенку высшее образование. Большая часть иммигрантов, переселившихся в Россию за последнее десятилетие — выходцы из интеллигенции, ранее проживавшие в столицах и крупных городах бывших республик СССР. Этим объясняется высокий престиж высшего образования у этой категории населения.

2. Доля собирающихся поступать в вуз среди мигрантов — выпускников 11-х классов на 27 процентных пунктов ниже, чем доля разделяющих идеальные установки на необходимость получения высшего образования. Только 65% опрошенных выпускников намерены пробовать поступать в вуз. Это значительно ниже, чем имеющиеся средние оценки для российских выпускников средних школ. Еще 21% респондентов намерены непосредственно после школы поступать в техникум или профессиональное техническое училище и получать начальное профессиональное или среднее профессиональное образование (что практически совпадает со средними оценками для всех российских выпускников). Некоторая (не очень значительная) их часть, вероятно, после техникума будет получать высшее образование.

3. Разрыв между идеальной установкой на высшее образование и потенциальными намерениями поступать в вуз устойчив по регионам и составляет от 22% в Московском регионе до 28% в Смоленском (в среднем — 27%). Этот разрыв между идеальной стратегией и реальными возможностями в целевой группе обследования можно оценить как довольно значительный. 23% опрошенных заявили, что в настоящее

время высшее образование не доступно для них ни в какой форме; и еще 22% — что доступна только вечерняя форма обучения.

4. Среди причин отказа от поступления в вуз практически в равной степени указываются как недостаточность знаний/трудность вступительных экзаменов, так и материальный фактор. Причем материальный фактор в интерпретации выпускников выступает в нескольких «ипостасях»:

- 1) отсутствие средств для довузовской подготовки (для оплаты курсов, репетиторов и т.п.);
- 2) нехватка средств для обучения в платном вузе (при отсутствии возможности учиться бесплатно);
- 3) невозможность позволить себе «упущенный доход»;
- 4) нежелание зависеть от родителей.

Среди менее значимых, но все же видимых причин значатся также проблемы со здоровьем, желание создать семью, а также специфический фактор для мигрантов — отсутствие вида на жительство или гражданства и реальных перспектив получения этого статуса для стабильной жизни в России. Хотя последний фактор имеет скорее косвенное влияние на реализацию идеальной установки, определяя экономическое и психологическое состояние мигрантов, чувство стабильности и т.п.

5. Только 2/3 абитуриентов-мигрантов считают, что смогут поступить в вуз. Учитывая, что доля потенциальных абитуриентов в общей совокупности выпускников-мигрантов составляет примерно 65%, то в вузе окажется примерно 40—45% от всех мигрантов — выпускников школ. Таким образом, *менее половины выпускников-мигрантов реально поступят в вуз*, если верить их самооценкам. Более половины из них либо не будут пробовать поступать, либо не поступят.

6. Для большинства мигрантов характерны гибкие стратегии поведения на рынке образовательных услуг. Абсолютное большинство выпускников школ — потенциальных абитуриентов (86%) собираются поступать в государственные вузы, на дневное отделение. При этом 20% абитуриентов может позволить себе только бесплатное обучение, 35% придерживаются гибкой тактики, т.е. будут поступать на бесплатное, и только в случае неудачи — на платное отделение вуза. 14% мигрантов сразу настроены на платное обучение.

7. Гибкость поведения потенциальных абитуриентов относительно форм обучения в меньшей мере распространяется на их территориальные стратегии. Модель «привязанности к месту», характерная для всего населения России и ог-

раничивающая возможности социальной адаптации и мобильности, характерна также и для образовательных стратегий мигрантов. Учебная мобильность опрошенных составляет всего около 15%. Чаще всего планируется поступление в вузы своего же региона (81% потенциальных абитуриентов). В вузы Москвы планируют поступать 7% абитуриентов; еще 5% абитуриентов будут поступать в вузы какого-либо другого региона России. 3% опрошенных планируют выезд в другую страну, в том числе менее 1% — в ту, откуда они приехали в Россию.

8. В настоящее время высшее образование имеют 19% опрошенных мигрантов в возрасте 15—25 лет, еще 14% — получают его в настоящее время. Большинство молодых мигрантов работают; около 20% — обучаются в различных учебных заведениях (в вузах, техникумах, на курсах и т.п.).

Принципиальным образом судьбы молодых мигрантов начали расходиться после окончания неполной средней школы. Только 64% поступили в 10-й класс общеобразовательной средней школы; 13% детей продолжили обучение в средних специальных учебных заведениях; 8% — пошли работать без дополнительной образовательной подготовки. Таким образом, 36% учеников-мигрантов отсеиваются из школы после 9-го класса, не получая полного среднего образования в школе. С точки зрения сегодняшних требований к качеству и подготовке рабочей силы, в которых критическая роль принадлежит именно образованию, это очень высокая цифра.

9. Высшее образование оказалось доступным лишь половине выпускников 11-го класса (или 33% от всей совокупности опрошенных). Так что приведенные ранее оценки, сделанные на основе оценки потенциальными абитуриентами своих шансов на поступление в вуз после окончания школы, оказались близки к истине. 23% мигрантов пошли после 11-го класса в техникум, 13% — начали работать и 10% — пошли в армию. Среди получивших высшее образование преобладают государственные вузы (89%) и дневное обучение (66%). Доля обучающихся на платной основе составила 56%, что говорит, с одной стороны, о трудности доступа мигрантов к бесплатному образованию, а с другой — о готовности мигрантов инвестировать в образование детей.

10. Из обследованных регионов ситуация в Москве гораздо более благоприятна, хотя и здесь разрыв между идеальными, потенциальными и реализованными установками на получение высшего образования велик. Наименее доступно высшее образование оказалось для мигрантов, проживающих в Смо-

ленском регионе: там наивысшие идеальные установки и наилучшие возможности для их реализации. Это можно объяснить рядом факторов: составом мигрантов (большой долей вынужденной миграции, состоящей из бывшей советской интеллигенции), ограниченными образовательными возможностями в небольшом городе, худшим материальным положением мигрантов в этом регионе, сдерживающим учебную мобильность, и пр.

11. Из тех, кто не получил высшее образование, 63% хотели бы его получить. Как среди желающих получить высшее образование, но вынужденных отказаться от поступления, так и среди тех, кто пробовал поступить в вуз, но не прошел по конкурсу, есть доля объективно не готовых к поступлению по уровню знаний. Неготовность некоторой группы детей к поступлению в вуз по уровню способностей и знаний естественна и объективна. Однако есть и группа, неготовность которой к поступлению обусловлена не природой, а социальными причинами. Среди мигрантов, вероятно, такая группа довольно многочисленна. Однако определить ее количественные параметры очень сложно.

12. В целом мигранты отличаются ограниченными адаптационными ресурсами: как материальными, так и информационно-коммуникативными и социальными. Значительная часть бывшей городской интеллигенции проживает теперь в сельской местности и помимо экономических трудностей испытывает, серьезный социальный и психологический стресс. Они вырваны из привычного жизненного контекста, ограничены в доступе (или вовсе лишены его) к социальным услугам и культурным ценностям, в том числе к образованию. Социальные связи разорваны и в большинстве случаев пока не восстановлены, а новые связи не построены. С одной стороны, это оказывает негативное влияние на доступность высшего образования. С другой стороны, в этих условиях образование превращается в ресурс особенной важности для дальнейшей успешной адаптации (теперь уже во втором поколении).

13. Россия позиционирует себя как принимающая страна, заинтересованная в приеме мигрантов. В принципе она должна стремиться к повышению качества человеческих ресурсов (к росту человеческого капитала) как граждан, так и мигрантов. Это должно найти отражение в социальной политике, включая политику в области образования, адаптации и интеграции мигрантов, а также в общей миграционной политике (предоставление статуса, гражданства и т.п.).

14. На протяжении всех 1990-х гг. Россия имела очень интенсивную и высокообразованную иммиграцию из стран СНГ. Но наша страна не смогла эффективно распорядиться поступившим образовательным и интеллектуальным потенциалом, поскольку не имела четко сформулированной миграционной политики. В результате сейчас большинство мигрантов заняты неквалифицированным трудом, не требующим наличия высшего образования.

Однако старшее поколение мигрантов транслировало свои высокие образовательные установки и притязания молодому поколению, многие из которых воспринимают высшее образование как самостоятельную ценность. Правда, доступ к образовательным услугам для них значительно затруднен рядом материальных, институциональных и культурных факторов, запрос рынка труда на уровень образования мигрантов чрезвычайно низок. В случае мигрантов связка «чем выше образование, тем выше статус на рынке труда» не работает или работает еще хуже, чем в случае коренного населения. Проблема невостребованности высшего образования, объективная экономическая ситуация и нарушение социальных связей — это факторы, играющие ключевую роль в проблеме доступности высшего образования для мигрантов.

6. Рекомендации о направлениях политики повышения доступности высшего образования для мигрантов

В качестве направлений образовательной политики и политики в области миграции можно рекомендовать следующее.

Институциональное обеспечение принципа недискриминации по национальному признаку.

- Информационная и пропагандистская работа с персоналом образовательных учреждений в целях внедрения принципов толерантности, равноправия и справедливости по отношению к мигрантам.
- Программы помощи социально уязвимым группам мигрантов (безработные, пережившие стресс и др.), включающие целевые мероприятия по улучшению доступа к образованию для них (ссуды, кредиты, бесплатные места в подготовительных группах и т.п.).
- Введение института (в форме должностной единицы, группы, комиссии и т.п.), в функции которого входит мониторинг практики приема в школы, вузы и другие

образовательные учреждения мигрантов и защита их прав на образование; помощь мигрантам в интеграции в российскую систему образования (при несовпадении учебных программ или уровней обучения и т.п. проблемы).

Специальные меры языковой подготовки для поступления в российские вузы.

- Представляется, что было бы крайне полезным с помощью широкой информационной кампании и научно-практических исследований изучить потребности мигрантов в изучении русского языка для образовательных целей, востребованные формы такой работы, содействовать развитию таких сервисов на коммерческой и бесплатной (для уязвимых групп мигрантов) основе.

Меры социально-психологической реабилитации детей-мигрантов, переживших стресс.

- Развитие мобильных психологических служб, направленных на работу с мигрантами в состоянии стресса или дезадаптации по месту учебы и жительства.
- Учитывая, что многие мигранты отсеиваются из средней школы после 9-го класса, целесообразно рассмотреть возможность организации работы с этой группой подростков с целью привлечения их к продолжению образования.

Меры по регистрации и паспортизации мигрантов — выпускников школ.

По данным нашего исследования, многие мигранты не имеют российских паспортов при окончании школы. Поэтому целесообразно предусмотреть меры их паспортизации с привлечением преподавателей и персонала школ, при необходимости — компетентных органов других стран.

Меры по активизации учебной миграции в Россию (информационные, правовые и т.п.).

- Учебная миграция является одной из самых прогрессивных и экономически и социально выгодных для России видов притока мигрантов с точки зрения демографических и трудовых ресурсов, особенно их качественного состава. Поэтому Россия заинтересована в развитии широкой системы информационных, консультационных, правовых и прочих сервисов (на государственной и частной основе) для развития такой миграции. Это — реклама качественного образования в России.

По нашему мнению, следует:

— оказывать помощь учебным заведениям в приеме и размещении мигрантов из других регионов России и из-за рубежа;

— информировать мигрантов о существующих возможностях получения высшего образования в России. Дело в том, что, как правило, информация передается в устной форме, что очень неэффективно. Необходимо внедрение новых систем с использованием информационных и коммуникационных технологий, принятие специальных мер по доведению этих возможностей до отдаленных регионов, население которых находится в уязвимом положении с точки зрения доступа к образованию.

Институционализация интеграционной политики, политики в области учебной миграции в любой эффективной форме.

Например, возможно создание постоянно действующей группы, должностной позиции с определенными функциями в территориальных органах Федеральной миграционной службы или в системе местных администраций.

Также было бы крайне полезным расширить схемы взаимодействия миграционной службы с другими государственными органами, в частности с Минобразования и науки Российской Федерации, Минэкономки и т.д.

Приложение

Таблица 1

Характеристики опрошенной совокупности мигрантов — учеников 11-х классов, %

Характеристики	Ставропольский край	Московская область	Смоленская область	Всего
Пол				
Женский	54	50	57	55
Мужской	46	50	43	45
Место жительства до приезда в Россию				
Нет ответа/ Затрудняюсь ответить	1,3	—	1,4	2,6
В столице	37,9	42,9	21,3	31,3
В крупном городе	24,2	23,8	40,7	31,3
В малом городе	23,5	26,2	29,3	26,4
В селе	9,8	7,1	7,3	8,4

Окончание табл. 1

Характеристики	Ставропольский край	Московская область	Смоленская область	Всего
Страны выезда				
Казахстан	9	13	24,7	16
Среднеазиатские государства	8	20	22,7	16
Украина	12	16	14	14
Белоруссия	5	1	14	8
Страны Балтии	4	3	2,6	4
Молдавия	2	1	2,0	2
Закавказье	40	32	15,3	36
Другие регионы России	20	14	1,3	4
Знание русского языка				
Родной язык	44	19	70	52,5
Знаю свободно	40	60	18	32,8
Знаю хорошо	13	19	11	13
Знаю плохо	3	2	1	1,7
Наличие паспорта				
Российский	80	55	75	74,8
Другой		48	14	10,7
Нет паспорта	20	7	11	14,5
Наличие регистрации по месту жительства/пребывания в России (по опросу родителей)				
Есть	92	79	89	90
Нет	4	7	5	7
Нет ответа / Затрудняюсь ответить	4	14	6	3
Семья (по опросу родителей)				
Полная	84	83	77	77
Неполная	16	14	23	21
Нет ответа	—	3	—	2

Таблица 2

Причины отказа от высшего образования, % (по результатам опроса мигрантов 15—25 лет)

Нет желания учиться	50
Недостаточно знаний	22
Недостаточно средств для дополнительной подготовки	30
Недостаточно средств для оплаты платного вуза	43
Надо работать, чтобы зарабатывать на жизнь	22

Таблица 3

Доля имеющих высшее образование в зависимости от материального положения (по результатам опроса мигрантов 15—25 лет)

Материальное положение	Имеющие высшее и незаконченное высшее образование, %
Хорошее	47
Среднее	32
Плохое	27
Бедственное	30
В целом по выборке	33

Таблица 4

Доля собирающихся поступать в вуз после 11-го класса школы среди жителей города и села, % (по результатам опроса мигрантов-выпускников)

Город	75
Село	57
Всего	67

Таблица 5

Распределение мнений мигрантов об институциональных барьерах для поступления в вузы, % (по результатам опроса мигрантов 15—25 лет)

Правила приема в вуз неприемлемы для мигрантов	20
Отсутствие правового статуса повлияло на доступность ВО	10
Отсутствие правового статуса повлияло на качество ВО	11
Существует дискриминация по национальному признаку в доступе к ВО	8

Таблица 6

Установки мигрантов на получение высшего образования: идеальная, потенциальная и реализованная, и разрывы между ними, в процентных пунктах

Регион	Идеальная установка на получение ВО	Потенциал получения ВО / поступления в вуз	Реализованная установка на ВО	Разрыв между идеальной установкой и потенциалом	Разрыв между потенциалом и реализованной установкой	Разрыв между идеальной и реализованной установками
Московский регион	85	63	42	22	21	43
Смоленский регион	95	67	22	28	45	73
Ставрополье	91	65	27	26	38	64
Всего, по трем регионам	92	65	33	27	32	59

*Л.М. Мухарямова, И.Б. Моренко,
Л.Н. Салахатдинова, Р.Г. Петрова*

Язык обучения в школе как фактор доступности высшего образования (на примере Республики Татарстан)

1. Введение

Проблемы дифференциации возможностей различных социальных групп российского общества в получении высшего образования в последние годы привлекают внимание широкой общественности и исследователей. В качестве факторов в этой сфере чаще всего рассматриваются социально-экономические характеристики и социальный капитал семьи, качество полученного среднего образования, региональные различия. Однако в ряде субъектов федерации принятие законов о государственных языках и создание системы среднего образования на нерусских языках актуализируют изучение влияния на доступность высшего образования фактора языка обучения в школе. В этой связи заслуживает исследовательского внимания прежде всего опыт Республики Татарстан (РТ). По результатам Всероссийской переписи населения 2002 г., татары — вторая по численности национальность в России. Сегодня татарский язык среди миноритарных языков России обладает наибольшим демографическим и коммуникативным потенциалом, а треть российского общеобразовательного пространства, где обучение ведется на нерусских языках (1/3 общеобразовательных учреждений и 1/3 обучающихся в них), приходится на татарский язык. Кроме того, по словам ответственных работников Министерства образования РТ, высказанным во время интервью, полное среднее образование на нерусском языке реализуется на сегодняшний день только в Республике Татарстан, в других субъектах федерации выпускные классы национальных школ переводятся на русский язык обучения.

Постановка проблемы о влиянии языка обучения в школе на доступность высшего образования в широком смысле, учитывая выбор конкретного вуза, специальности, возможности горизонтальной мобильности, включенность в социальные сети определенного типа, актуальна как с точки зрения общих проблем российской системы образования, так и с позиций произошедших в новейшей истории России этнополитических изменений. Произошла заметная политизация про-

блем национальных языков. Язык в массовом сознании стал расцениваться как национальный символ, особая этническая ценность, мощное средство этнической мобилизации¹. В этих условиях задачей национальной системы образования становится перевод языка из этнического символа в реально действующий и развивающийся инструмент познания окружающего мира, истории народа, его духовных ценностей². С этой целью «...предпринимаются протекционистские меры по отношению к татарскому языку в образовании, способствующие преодолению фактического неравенства функционирования государственных языков во всех сферах общественной жизни»³. Как эти приоритеты влияют на содержание и качество образования в национальной школе? Насколько доступно высшее образование для выпускников татарских школ, созданы ли для них равноправные условия, готовы ли школьная и вузовская системы реализовать принципы, продекларированные в федеральном и республиканском законах о языках? Данные вопросы легли в основу статьи.

Предварительно отметим, что доступность высшего образования для выпускников татарских школ рассматривается в республике в двух аспектах. Первый из них акцентирует внимание на необходимости внедрения татарского языка в сферу высшего профессионального образования вплоть до обеспечения получения на татарском языке высшей научной квалификации. Сторонники такого подхода исходя из анализа собственного педагогического опыта считают, что эти меры позволяют повысить доступность для выпускников татарских школ высшего образования как совокупности знаний определенного уровня, способствуют лучшему пониманию и усвоению дисциплин и, как следствие, повышают успеваемость и снижают отсев⁴. В этом контексте отсутствие высшего образования на татарском языке, по мнению ряда исследователей, снижает стимулы к получению среднего образования на родном языке и является ограничителем для развития общего среднего обра-

зования на татарском языке¹. Как нам представляется, такой ракурс анализа делает упор на реализацию групповых прав представителей татарского народа на создание целостной системы национального образования с целью повышения доступности образования, в том числе — высшего, на родном языке. Сторонники другого подхода в качестве приоритета рассматривают создание для выпускников татарских школ равных условий на этапе перехода из школы в вуз: предоставление полной информации о вузе, специальностях, правилах приема и апелляции на татарском языке, организация подготовительных курсов, консультаций и вступительных экзаменов на языке школьного обучения, т.е. всего того, что позволит абитуриентам в полной мере показать реальные знания предмета². В предлагаемой статье авторы попытались по мере возможности рассмотреть проблемы доступности высшего образования для выпускников татарских школ с учетом этих двух позиций.

Публикация построена на результатах исследования, проведенного в период с декабря 2002 г. по ноябрь 2003 г. В ходе выполнения проекта решались следующие задачи: выявление установок на получение высшего образования у выпускников школ, обучавшихся на татарском и русском языках; изучение степени доступности вузов для выпускников, получивших образование на татарском языке; анализ влияния языка обучения на качество получаемого в вузе образования; определение меры возможного воздействия на образовательную политику в Республике Татарстан в целях выравнивая шансов на качественное высшее образование для всех выпускников, вне зависимости от языка обучения в школе. Эмпирической базой исследования послужили индивидуальные (68) и фокусированные групповые интервью (5) преподавателей и руководителей школ и вузов, анализ баз данных и включенные наблюдения в приемных комиссиях одиннадцати вузов Казани в период приемной кампании 2003 г., анкетный опрос 609 выпускников школ, отобранных по целевой выборке в русскоязычных школах (305) и татарских школах и классах (304) в городах (71,9%) и сельской местности республики (19,1%) по месту учебы. В опросе приняли участие школьники разных нацио-

¹ См.: Алпатов В.М. 150 языков и политика. 1917—2000. М., 2000; Губогло М.Н. Языки этнической мобилизации. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998; Тощенко Ж.Т. Этнокрафия: история и современность. Социологические очерки. М.: РОССПЭН, 2003.

² См.: Исхакова З.А., Зиннурова Р.И., Мусина Р.Н. Современная этноязыковая ситуация в Республике Татарстан. Казань: Печатный двор, 2002. С. 70—71.

³ Там же.

⁴ См.: Юлдашев А.К., Даутов Г.Ю., Салитова Ж.И. Из опыта вузовского преподавания на татарском языке // Научный Татарстан. 1999. № 3. С. 55, 57.

¹ См.: Хасанова Г., Миннуллин К. О языковой политике в высшем образовании в Татарстане // Языковая политика в Республике Татарстан: Документы и материалы (1980—90-е гг.). Казань: Магариф, 1999. С. 328.

² См.: Мухарьямова Л.М. Законы о языках и проблемы развития национального образования // Проблемы образования и воспитания в полиэтничном обществе: Сб. науч. трудов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. Ч. 1. С. 195—196.

нальностей в пропорции, отражающей национальный состав республики.

2. Развитие среднего образования на татарском языке: к вопросу об институционализации

Процессы, связанные с приобретением суверенитета в большинстве национальных республик на территории бывшего СССР, повлекли за собой повышенное внимание республиканских властей к росту этнического самосознания. Татарстан не стал исключением. С начала 1990-х гг. в республике началось возрождение национальной культуры и искусства, литературы. Перемены затронули также и систему национального образования.

Правовыми основами развития учреждений образования с татарским языком обучения стали Федеральные законы «О языках народов Российской Федерации» (1991), «Об образовании» (1992), Конституция Республики Татарстан и Законы Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (1992), «Об образовании», а также «Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан» (1994).

Безусловно, наибольшее значение, как в нормативных документах, так и в практической работе уделялось развитию полного среднего образования на татарском языке. В результате реализации данных законов о языках в сфере образования было увеличено число татарских школ. Если в конце 1980-х гг. в республике насчитывалось 995 татарских школ, то в последние годы их количество выросло до 1219, в том числе в Казани от 3 до 47, в городе Набережные Челны от 3 до 14. В 2003/2004 учебном году работает 81 учебное заведение нового типа (татарские гимназии, лицеи и т.д.), из них 35 в столице республики. В русскоязычных школах открыто 2568 классов с татарским языком обучения. По последним статистическим данным в татарских школах и классах получают образование около 150 тыс. учащихся, или 50,5% от общего количества школьников-татар¹.

Анализ контекста и особенностей развития национального образования в республике позволяет обратить внимание на то, что высшее политическое руководство республики не форсировало переход учебных заведений на татарский язык обуче-

ния в ускоренном темпе. Подчеркивались постепенность развития национального образования, учет мнения родителей и обучающихся¹. Поэтому темпы и масштабы развития национального образования зависели не в последнюю очередь от позиции местных администраций. Обращает на себя внимание неравномерность распределения татарских школ по районам республики. Есть районы, по этническому составу татарские, где от 90 до 100% учащихся-татар получают образование на родном языке. На деле это означает, что в районе русскоязычных школ нет или есть одна школа в районном центре. В других районах, тоже татарских по составу населения, этот показатель значительно ниже и варьируется от 58 до 79%. По городам республики 34,5% школьников-татар получают образование на татарском языке. В 2002 г. по сравнению с 2000 г. произошли незначительное сокращение обучающихся на татарском языке в 17 сельских районах республики и небольшой рост в городах.

Следует подчеркнуть, что татарские школы и классы работают по базисным учебным планам, рекомендованным Министерством образования Российской Федерации (МО РФ), с выделением часов на изучение татарского языка и литературы за счет регионально-национального компонента. Важно подчеркнуть, что по всем основным дисциплинам используется рекомендованная МО РФ и переведенная с русского на татарский язык учебная литература, что позволяет сохранить единые стандарты обучения и единое образовательное пространство.

Татарские и русские школы и гимназии получают равные объемы финансирования согласно сметам. Дополнительные средства татарским средним учебным заведениям выделяются только в Казани за счет средств специально созданного «Фонда развития культуры народов города Казани». Это примерно 20 млн. руб. ежегодно, которые используются на приобретение музыкальных инструментов, национальных костюмов для творческих коллективов, на методическое оснащение кабинетов татарского языка. Руководители органов управления

¹ Президент республики М.Ш. Шаймиев сказал об этом так: «Когда пошел разговор о возрождении национальной школы, раздавались требования создать чисто татарские школы и чисто русские. Я тогда сказал: “А как вы это собираетесь делать? На микрорайон одна школа, как будете — возить детей или собираетесь сходу построить еще одну? Да, классы нужны, но делайте их в этой же школе, и пусть в них учатся по желанию” [«Мы нашли золотую середину». Интервью Президента Республики Татарстан М.Ш. Шаймиева газете «Восточный экспресс» // Восточный экспресс. 2002. 29 августа — 4 сентября].

¹ Образование Республики Татарстан — 2003. Казань: РИЦ «Школа», 2003. С. 6.

образованием не смогли назвать случаи каких-либо значительных акций по поддержке татарской школы представителями национального бизнеса или националистических организаций.

Официальные данные Министерства образования Республики Татарстан демонстрируют, что доля поступивших в вузы выпускников татарских школ, меньше, чем в целом выпускников республиканских школ, поступивших в вузы. Так, в 2000/2001 учебном году поступили в вузы 55,8% всех выпускников и 46,4% выпускников татарских школ, в 2001/2002 учебном году — 60,1% всех выпускников и 51,5% выпускников татарских школ, в 2002/2003 учебном году — 62,3% всех выпускников и 51,9% выпускников татарских школ¹. Возможно, причина этого состоит в том, что среди учащихся татарских школ 50,6% — сельские жители, в то время как в общем массиве учащихся доля сельчан 29%. Анализ данных Управления народного образования г. Казани показывает совершенно иную картину: если среди выпускников всех городских школ становятся студентами 78%, то среди учащихся татарских гимназий 85% добиваются успеха при поступлении в вуз.

3. Обучение на татарском языке в школах: мнения педагогов и отзывы учеников

Массовый опрос среди выпускников школ показал наличие расхождений между данными официальной статистики о количестве детей-татар, получающих среднее образование на родном языке, и реальной ситуацией. Опрос был организован по месту учебы выпускников, а в выборочную совокупность отбиралось равное количество респондентов в татарских школах и классах и в русскоязычных школах, причем опрашивались школьники всех национальностей. Опираясь на официальные данные, можно было предположить, что равное количество детей назовут языком обучения русский и татарский языки. Однако ответы на вопросы о том, какие предметы ведутся у выпускников на татарском, а какие — на русском языках², показали явное и безусловное преобладание во всех трех группах предметов, изучаемых на русском языке (см. табл. 1).

¹ Образование Республики Татарстан — 2003. С. 8.

² Предварительно основные учебные дисциплины были разделены на три группы: физика и математика; биология, география, химия; история и обществознание.

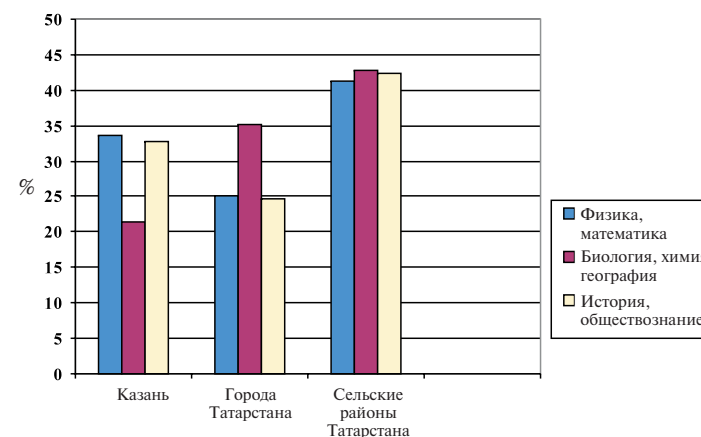
Доля школьников, получающих образование на русском или татарском языках, %

Язык обучения	Предмет		
	Физика, математика	Биология, география, химия	История, обществознание
Русский	66,1	66,4	66,4
Татарский	34,8	33,8	32,6

При этом по нашим данным татарский язык как средство обучения более всего распространен в сельских районах республики. В городах детей-татар, реально получающих образование на родном языке, значительно меньше (см. рис. 1). Кроме того, в ходе проведения массового опроса исследовательская группа сталкивалась с ситуацией, когда в татарских классах общеобразовательных школ, а иногда и в татарских гимназиях респонденты (чаще мальчики) просили продублировать татарскую анкету анкетой на русском языке, либо обращались для уточнения смысла того или иного вопроса.

Рис. 1

Доля респондентов в населенных пунктах разных типов, обучающихся на татарском языке по разным предметам, %



Несовпадение полученных оценок численности школьников, обучающихся на татарском языке, с данными государственной статистики, на наш взгляд, может быть объяснено влиянием ряда факторов. Во-первых, развитие национальной школы в республике шло по пути создания не только специализированных учебных заведений (татарских гимназий и школ), но и так называемых смешанных школ. В татарских классах этих школ, строго говоря, татарский язык лишь отчасти является средством обучения. Особенность этих классов в том, что в учебных планах и расписании больше часов отводится на изучение татарского языка, внеклассная воспитательная работа в большей степени ориентирована на усвоение духовных ценностей татарского народа. Выпускники таких классов зачастую разочарованы неполной представленностью предметов на татарском языке: «...учился в татарской группе в обычной школе, там не учат татарскому на самом деле...»; «...просто на два часа больше татарского языка, остальное то же самое, как в русских классах...»; «...одно время у нее был статус — гимназия, но как таковая — это средняя школа, а обучение шло полностью на русском языке, на татарском языке преподавались татарская литература и татарский язык, как в общеобразовательных школах».

Во-вторых, в число национальных школ попадают, например, татарско-турецкие лицеи — интернаты. Эти учебные заведения, созданные и работающие при значительной финансовой и материально-технической поддержке ЗАО «Просветительно-образовательное общество “Эртугрул Гази” с участием иностранного капитала, татарский язык в качестве средства обучения практически не используют. Фактически преподавание таких предметов, как математика, физика, химия, биология, организовано на английском языке, информатики — на турецком языке, истории, географии, обществознания и некоторых других — на русском языке, татарской литературы и истории Татарстана — на татарском языке.

В-третьих, такое расхождение официальных данных и полученных нами оценок может быть связано с тем, что даже в сельской местности, где национальная школа, безусловно, имеет давние традиции и установившийся статус, учителя, руководствуясь соображениями подготовки детей к вступительным экзаменам в вуз, самостоятельно принимают решение о преподавании в старших классах на русском языке. Иллюстрацией могут служить слова из интервью с руководителем одной из школ: «В условиях модернизации будущие школы мы представляем как профильные: это гуманитарные, технологиче-

ские, спортивные и т.д. И если детей обучать на одном языке с 8-го класса, где есть такие предметы, как химия, физика, то мы сформируем чисто татарское мышление и дети будут вынуждены искать только те вузы, которые принимают в татарские группы». Студенты также подтверждают присутствие инициативы педагогов во введении обучения на русском языке: «В старших классах уроки проводились на русском языке, учителя сказали, что иначе трудно будет поступить в институт и учиться...»; «Наш директор потихоньку ввела обучение в одиннадцатом классе на русском языке...»

В этой связи обеспокоенность за судьбу школьников, которой часто делились администраторы и учителя национальных школ, представляется весьма симптоматичной. Директор городской татарской гимназии задается вопросами: «Вправе ли мы решать судьбу, будущее ребенка? Почему мы не даем возможность не ограничивать его только в рамках Татарстана? Закон “Об образовании” провозглашает доступность образования, но под доступностью понимается не только то, на каком языке мы хотим, чтобы обучался ребенок, а то, на каком языке он хочет».

Таким образом, номинально татарские школы и классы в ряде случаев реально осуществляют полилингвистический образовательный процесс. Как правило, вопросы перевода обучения с татарского на русский язык носят латентный характер, публично не обсуждаются и не являются проблемой властных структур.

Рассматривая статусные характеристики учащихся татарских школ, нельзя не обратить внимание на тот факт, что каждый четвертый из этих детей определяет экономическое положение своей семьи как «живем от зарплаты до зарплаты», «не можем свести концы с концами». Учащиеся русскоязычных школ выбирают такие позиции только в 16,4% случаев. Соответственно выпускники русскоязычных школ, не планирующие продолжение образования, только в 4,2% случаев объясняют это тем, что семья не может оплатить учебу или содержать студента в процессе учебы. На подобные препятствия в то же время указывает каждый десятый выпускник татарской школы. У учеников с татарским языком обучения 19,0% матерей и 20,4% отцов имеют высшее образование, в то время как в группе детей из русскоязычных школ высшее образование у матери отметили 27,4% и у отца 24,4% респондентов.

Кризис сельской жизни вызвал миграцию из сельской местности в города. Бывшие сельские жители стремятся отдавать

своих детей в татарские школы или классы — в привычную языковую атмосферу. Особенно это проявляется в молодых промышленных городах республики. Так, директор одной из татарских школ Набережных Челнов говорит в интервью: «80% населения в Набережных Челнах — это выходцы из деревень. Конечно, обычные родители, рабоче-крестьянские. В каникулы до 70% детей разъезжаются по деревням, потому что они имеют там корни. Хотя родители и переехали в город, связь с деревней существует».

Иллюстрацией может служить также мнение казанской учительницы, высказанное во время интервью, в отношении татарских классов в русскоязычных школах: «В такие классы детей отдают горожане в первом поколении, часто сами не имеющие высшего образования. В этих классах нет нормальных конкурентных условий. Дети там плохо развиваются. Им не за кем тянуться».

Эти данные позволяют осторожно предположить, что в целом учащиеся татарских школ и классов имеют более низкий социальный статус. Уместно ли в данном случае ожидать формирования у этих детей ограниченного языкового кода по Бернстайну — это может стать предметом дальнейших исследований. Однако озабоченность педагогов созданием современной стратегии развития национального образования, отвечающей не только языковым требованиям татар, как этнической группы, но и требованиям равенства шансов и возможностей в образовании для каждого человека, наблюдается отчетливо. «Просто надо обращать внимание на национальные школы. Вузы должны тесно сотрудничать с национальными школами. Эти позиции и в Госсовете надо провести», — предлагает директор одной из школ.

Другая проблема, не нашедшая пока адекватного отражения в образовательной политике как на федеральном, так и на республиканском уровне, грядет с введением единого государственного экзамена. Отметим, что Татарстан в эксперименте по ЕГЭ пока не участвует. Как будут формироваться задания для татарских национальных школ? Кто будет проверять ту часть работ выпускников, которые по замыслу авторов эксперимента должны доставляться в Москву? Подобные вопросы актуализированы на уровне директоров и педагогов национальных школ. В одном из интервью говорилось о необходимости дифференцированного подхода к проведению единого государственного экзамена в полиэтнических регионах: «Необходимо не только для татарских, но и для школ, где есть классы с татарским языком обучения, подгото-

вить два пакета вопросов — на русском и татарском. И ребенок сам выбирает себе пакет. Мне кажется, какие-то полномочия придется давать субъектам федерации. Это и для чувашей, и для других».

4. Русский или татарский? К вопросу о предпочтениях выпускников школ

В ходе массового опроса не только выявлялось, на каком языке ведется преподавание тех или иных предметов, но и моделировалась возможность выбора языка обучения. Многие опрошенные отметили, что выбрали бы русский язык обучения. Количество респондентов, желающих обучаться на татарском языке, в 1,5—2 раза меньше, чем количество получающих образование на татарском языке сегодня (см. табл. 1 и 2).

Таблица 2

Предпочтительность языка обучения в школе по предметам, по мнению выпускников, %

Язык обучения	Физика, математика	Биология, география, химия	История, обществознание
Русский	81,7	80,1	78,4
Татарский	17,1	19,3	19,4

Среди причин, которые отметили респонденты, желающие учиться на русском языке, преобладают ссылки на лучшее понимание предмета (более 60% опрошенных по каждой группе предметов) и уверенность в том, что обучение на русском языке облегчит сдачу вступительных экзаменов в вуз (около 50% по каждой группе предметов). Те же предпочтения и доводы в ряде студенческих интервью: «...я бы выбрала русскую школу, потому что окончившим русские школы все науки даются легче, для них образование в вузах более доступно...»; «...татарский язык нужен только для себя, а чтобы учиться в вузе, необходим русский язык. После окончания татарской школы сложно учиться в вузе...»; «...я бы хотел, чтобы мой ребенок обучался на русском, так как во многих вузах не введено обучение на татарском языке, и большинство предметов ведутся на русском языке, что ограничивает выбор профессии для детей-татар...»; «...татарским языком можно овладеть и в про-

цессе воспитания в семье, а для того чтобы комфортнее чувствовать себя в обществе и быть конкурентоспособными специалистами выгоднее обучаться на русском языке уже со школьных лет...» Таким образом, проблема языка обучения в контексте получения высшего образования достаточно актуализирована в сознании молодежи. В большинстве случаев молодые люди демонстрируют инструменталистский подход к выбору языка, связывая его с шансами поступления и обучения в вузе, карьерой, жизненным успехом.

В то же время значительная часть выпускников татарских школ не склонны драматизировать ситуацию. По их мнению, в конечном счете качество образования определяется не языком, а множеством других факторов. В первую очередь — мотивированностью самого обучающегося. Приведем типичное высказывание выпускника татарской сельской школы: *«Нет разницы между уровнем знаний, полученных на татарском или русском языках, если не считать владение русским языком. Мне кажется, что все зависит от человека. И если есть у него какие-то способности и талант, то независимо от того, какую школу закончил, он все равно добьется успеха в жизни».*

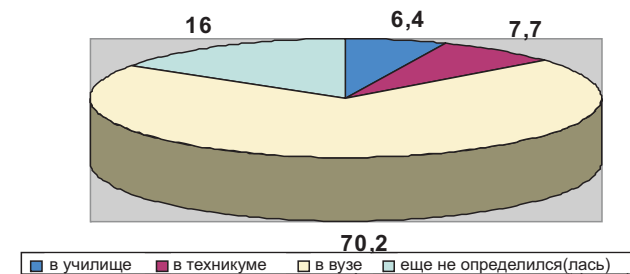
При этом обращает на себя внимание то, что у студентов, окончивших в свое время сельские татарские школы, довольно высока установка на самостоятельное овладение русским языком. *«Я не раскаиваюсь, что окончил татарскую школу. Многие из моих знакомых окончили татарские школы. Они хотя и плохо, но разговаривают на русском языке. Большинство из них говорят, что русский язык и владение им просто необходимы».* А вот мнение другого студента: *«Кто старается, тот преодолевает все трудности. Хотя, возможно, получение образования в школе на русском языке выгоднее».* И, наконец, нельзя не подчеркнуть того факта, что часто предпочтения молодежи в выборе языка обучения продиктованы не этнокультурным нигилизмом, а скорее теми реальными возможностями получения высшего образования, которые сегодня республика может дать, что звучало и в интервью студентов: *«Если бы во всех вузах и на всех факультетах ввели обучение на татарском языке, я бы предпочел русско-татарскую школу, потому что я люблю свой родной язык и считаю, что он должен занимать такое же место, как и русский».* Однако система высшего образования республики в полной мере на сегодняшний день этим потребностям не отвечает.

5. Поступить ли в вуз? Выпускники школ о перспективах дальнейшего образования

Высшее образование стало элементом жизненного стиля современной молодежи, неотъемлемым атрибутом «жизненной программы» нового поколения. Поступить в вуз собирались 70,2% татарстанских выпускников 2003 г. (см. рис. 2).

Рис. 2

Где вы собираетесь продолжить свое образование, %



Мы проанализировали установки выпускников русскоязычных и татарских школ относительно предпочтения уровня образования и пришли к выводу, что язык обучения не оказывает значительного влияния на выбор выпускников. Плохое знание русского языка оказалось причиной отказа от получения высшего образования у 1,2% опрошенных.

Материалы интервью со студентами также позволяют констатировать прямое влияние родителей на выбор специальности и вуза. *«У меня папа в этой сфере работает»;* *«...я пошел по стопам родителей»;* *«У меня родители учителя. И они посоветовали выбрать эту специальность»;* *«Мои родители преподают в школе. Я хочу продолжить их дело»*, — таковы типичные высказывания студентов. Студенты иногда акцентируют роль конкретной ситуации, обстоятельств. *«Поступила я сюда не по собственному желанию. У нас в районе проводились подготовительные курсы этого университета. Я посещала их. Так и поступила»* или: *«Я из нефтяного района, пришлось поступить на эту специальность».*

Школьники, предпочитающие поступить в техникум, чаще всего идут по стопам своих родителей, которые, как правило, имеют среднее или среднее специальное образование. Оконченное высшее образование есть лишь у 12,7% родителей этих выпускников.

Согласно проведенному нами опросу, большинство выпускников оценили материальное положение своих семей как вполне удовлетворительное (56,8%), одна пятая респондентов отметили, что живут в полном достатке. Однако, если среди будущих абитуриентов вузов 15,5% отметили, что их семья живет «от зарплаты до зарплаты», то среди абитуриентов профессионально-технических училищ доля материально необеспеченных выше — 25,6%. Тем не менее можно утверждать, что доход семьи в представления 11-классников не является прямым фактором доступности вуза, поскольку лишь 2,5% выпускников отметили, что не идут в вуз, так как семья не может их обеспечить во время обучения.

Большее значение имеют профессиональные установки, формируемые семьей, — родители около 70% школьников, планирующих продолжить образование в профессионально-техническом училище, сами являются представителями рабочих профессий. Причем более половины из них — выпускники сельских школ республики. Также стоит отметить и тот факт, что если доля городских школьников, планирующих поступать в вуз, составляет более двух третей, то на селе этот показатель ниже — 52,6%.

Таким образом, потенциальные абитуриенты вузов — это дети родителей с высшим, незаконченным высшим или средним специальным образованием, чьи доходы выше среднего, проживающие в городе.

В ходе опроса обнаружилось неожиданное различие в профессиональных ориентациях выпускников русскоязычных и татарских школ. Сравним: в русскоязычных школах на первом месте идут профессии, «связанные с компьютером», второе место делят экономика, юриспруденция и технические специальности, на третьем — медицина. Среди выпускников татарских школ наиболее популярна экономическая сфера, далее следует программирование; юриспруденция и медицина — на третьем месте, технические специальности — на четвертом. Являются ли подобные отличия следствием различного школьного воспитания или проявлением национального этноса, сказать сложно.

6. Детерминанты в выборе вуза у выпускников татарских и русских школ

Зачастую будущие абитуриенты выбирают вуз вдали от населенного пункта, в котором они проживают, руководствуясь

критериями качества и престижа образования. Предпочтения расположения вуза (Казань, города республики, российские города, за рубежом), как выяснилось в нашем опросе, несколько коррелируют с языком обучения в школе. Среди выпускников русскоязычных школ несколько больше тех, кто готов поступать в вуз за пределами родного города или даже республики. Так, в столице республики образование желают получить 79,6% выпускников русскоязычных школ г. Казани и 84,5% выпускников татарских школ города. В других городах республики желание получить высшее образование вне родного города характерно для 58,5% выпускников татарских школ и 64,9% выпускников русскоязычных школ. Возможно, это связано с некоторыми языковыми препятствиями, но отличие не велико, поэтому не позволяет говорить об устойчивой тенденции. Отличий в выборе месторасположения вуза между выпускниками сельских и городских школ выявлено не было.

Объясняя свой выбор расположения вуза, чуть более одной трети опрошенных признались, что здесь им будет легче учиться (подразумеваемая близость родительского дома); четверть выпускников отметили, что «здесь больше возможностей для дальнейшего трудоустройства»; в 17,1% ответов фиксируется стремление получить желаемую специальность или «образование желаемого качества», столько же выпускников выразили мнение, что в выбранном вузе обучение будет менее затратным.

Среди выпускников татарских школ на 13% больше тех, кто планирует учиться в вузе исключительно на бюджетной основе, и это не случайно, поскольку, как отмечалось, среди учащихся татарских школ больше выходцев из семей с невысоким доходом. Поступать в вуз на коммерческой основе изначально планировали 6,6% выпускников школ, независимо от языка обучения в школе. Фактически же, согласно официальным данным, полученным нами в Кабинете Министров Республики Татарстан, на начало 2003—2004 учебного года в государственных вузах республики на условиях полного возмещения затрат обучалось 46,7% от общего количества студентов.

Мотивация выбора вуза одинакова для выпускников русскоязычных и татарских школ. Для одной трети школьников на первый план выступает возможность получить желаемую специальность, одна четвертая приоритетным находит качество образования в данном вузе. Единственное различие состоит в том, что для татарских школьников престижность вуза

чаще выступала как фактор выбора вуза, чем для русских (21,7 и 11,7% соответственно).

Оценка шансов для поступления в вуз выявила довольно интересную картину. Школьников-татар, оценивших свои шансы на поступление в вуз как «высокие» — 10,5% («средние» — 51,5%), среди русских ответ «высокие» выбрали 7,2% респондентов («средние» — 46,8%), а из выпускников школ других этнических групп только 4,8% выбрали вариант ответа «высокие» («средние» — 33,3%). При этом татарская молодежь более высоко оценила значимость для них связей родителей. Можно предположить, что это преимущественно родственные или земляческие связи татар. Среди русских, особенно в Набережных Челнах и Нижнекамске, много приезжих, не имеющих преуспевающих родственников в городе своего проживания.

7. Вступительные экзамены на татарском языке: велико ли число сторонников?

Выбор татарского языка на вступительных экзаменах в вуз, на наш взгляд, является важнейшим показателем реального места такого фактора, как язык обучения, в жизненных стратегиях молодежи. Согласно результатам опроса, каждый пятый выпускник считает, что наиболее выгодно мог бы продемонстрировать свои знания на татарском языке. При этом 83,3% из числа таких выпускников составляют 11-классники из татарских школ.

Одна треть респондентов, предпочитающих татарский язык на вступительных экзаменах, именно этот фактор считают решающим при оценке своих шансов на поступление в вуз. Однако, доля тех, кто реально собирается сдавать вступительные экзамены в вуз на татарском языке, значительно меньше — 13,6%. Это примерно каждый третий воспитанник татарской школы.

Примечательно, что среди сельских выпускников школ довольно значительна доля тех, кто не определился, на каком языке сдавать вступительные экзамены. Это, возможно, связано с низкой информированностью школьников о возможности выбора языка вступительного экзамена. Большинство вузов, осуществляя информационно-рекламную политику, не указывают на возможность сдачи вступительных экзаменов на татарском языке.

Часто абитуриенты выбирают татарский язык для сдачи вступительных экзаменов в вуз в силу того, что они поступа-

ют на татарские отделения в вузах. В других случаях выпускников привлекает более низкий конкурс при сдаче экзаменов на татарском языке. Тем не менее результаты опроса позволяют с уверенностью говорить о том, что плохое знание русского языка является фактором выбора специальности и формы обучения в вузе для учащихся татарских школ в сельских районах республики. В совокупности с падением качества школьного образования на селе плохое знание русского языка уменьшает возможности сельских жителей в выборе специальности, снижает их социальную мобильность.

8. Вступительные экзамены в вузах Казани: официальные мнения и опыт включенного наблюдения

Особая острота темы проекта ощущалась практически на всех этапах сбора эмпирического материала. Проявлялась она в том числе во время интервью с руководством вузов, когда в ряде случаев наблюдалось нежелание респондентов отвечать на отдельные вопросы, либо давались обтекаемые или односложные, сводящиеся к «да» или «нет», ответы. Интервью с проректорами вузов не позволили, во всех случаях, получить достоверные данные о том, как организованы вступительные экзамены для выпускников татарских национальных школ. Были обнаружены некоторые противоречия между отчетами вузов республики о работе по реализации Закона РТ «О языках народов Республики Татарстан», высказываниями руководителей вузов и мнением студентов. Если официальные отчеты содержат сведения о том, что в вузах организована сдача вступительных экзаменов на русском и татарском языках по выбору абитуриента, и проректоры вузов по учебной работе в большинстве случаев это подтверждают, то в интервью со студентами нередко звучало высказывание: «...вступительные экзамены сдавал на русском языке, потому что на татарском не принимали». На наш взгляд, это достаточно серьезный фактор, создающий ситуацию неравных условий, увеличивающий издержки выпускников татарских школ, влияющий на результаты экзаменов. Значение этого фактора на доступность высшего образования возрастает по мере перехода вузов на тестовую форму вступительных испытаний, когда выбор правильного ответа на вопрос (а в одном билете предлагается до 100 вопросов) жестко ограничен по времени. Очевидно, что абитуриенты, обучавшиеся на татарском языке, получив тесты по таким терминологически насыщенным дисциплинам, как, на-

пример, биология или обществознание, на русском языке, оказываются в неравном положении.

Выявив определенные противоречия в высказываниях руководства вузов и студентов, для получения объективной информации о реальном положении дел, мы организовали включенное наблюдение в приемных комиссиях вузов Казани в июле 2003 г. Наблюдателями выступили специально обученные и оснащенные бланками для фиксации результатов наблюдения студенты — выпускники татарских школ. Им была предложена роль полного участника¹, т.е. наблюдатели выступали в роли абитуриентов. Полевая работа проводилась в одиннадцати вузах, для наблюдения были отобраны ситуации работы приемной комиссии по специальностям разных направлений (например, «радиоэлектроника» и «связи с общественностью»).

Результаты исследования позволяют констатировать, что администрации вузов за редким исключением практически не учитывают интересы, специфику подготовки школьников, получивших образование на татарском языке. Лишь в двух вузах из одиннадцати представлена визуальная информация на татарском языке о правилах приема, в одном случае о процедуре и правилах апелляции, в трех — о специальностях, по которым объявлен прием в вуз. Только в двух приемных комиссиях абитуриенты смогли построить общение на татарском языке. Возможность сдавать вступительные экзамены на татарском языке по любой дисциплине подтвердили лишь в четырех вузах из одиннадцати, в классическом университете это возможно только на факультете татарской филологии и историческом факультете.

Эти факты свидетельствуют не просто об отсутствии функциональной равнозначности русского и татарского языков в сфере высшего образования, что вполне объяснимо, но и об игнорировании законных прав выпускников татарских школ на создание равных условий на вступительных экзаменах. В некоторых вузах даже студенты, поступающие на татароязычные отделения, вступительные экзамены сдают на русском языке. Более того, если исходить из признания символической функции языка, рассматривать язык как фактор иден-

¹ Роль полного участника предполагает такую организацию наблюдения, когда цели и статус исследователя остаются тайной для участников ситуации. Этот метод иногда характеризуют как скрытое наблюдение. См. подробнее: Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М.: Книжный дом «Университет», 2002. С. 41—44.

тичности, можно предсказать конфликтогенный характер подобной ситуации. Абитуриенты, желающие сдавать вступительные экзамены на татарском языке, и не получающие такую возможность, могут воспринимать это как дискриминацию, ограничение своих прав, что способно повлечь возникновение негативных этнических установок.

Как же объясняют сложившуюся ситуацию проректоры вузов по учебной работе? Вариантов немного. Например, они говорят о том, что русский язык все знают: «...он изучал русский язык как обязательный. Он способен прочитать и понять задание на русском... к нам поступают выпускники с золотой медалью, а они обычно очень хорошо говорят на русском языке». Некоторые проректоры обращают внимание на сложность и дороговизну перевода экзаменационных заданий на татарский язык, возможность утечки информации. Высказывалось также мнение о том, что не хватает опытных экзаменаторов, способных принять экзамен на татарском языке.

Интервью с проректорами показывают, что непреодолимых препятствий для организации вступительных экзаменов в соответствии с республиканским законодательством нет, скорее отсутствует желание и, может быть, должный контроль со стороны государственных органов и институтов гражданского общества.

9. Выбор языка для сдачи вступительных экзаменов выпускниками татарских школ

Противоречие между языком обучения в школе и выбором абитуриентом языка для сдачи вступительных экзаменов (конечно, имеются в виду ситуации, когда есть реальная возможность выбора) наблюдается в республике уже с конца 1990-х гг. Исследования, проведенные Л. Мухарямовой в 1997—1998 гг. по документам приемных комиссий, показали, что лишь около 30% выпускников татарских школ при реальной возможности выбора языка вступительного экзамена проходят испытания на татарском языке¹. Данные, полученные при анализе базы данных приемных комиссий, проведенном в рамках настоящего исследования, близки к результатам, полученным Л. Мухарямовой ранее. Результаты выбора языка для сдачи вступительных экзаменов абитуриентами некоторых вузов республики представлены в табл. 3—6.

¹ См.: Мухарямова Л.М. Язык обучения и проблемы достижения симметричного двуязычия в Республике Татарстан // Языковые и культурные контакты различных народов: Сборник материалов. Пенза, 2000. С. 106—109.

Таблица 3

Выбор языка для сдачи вступительных экзаменов выпускниками татарских школ, поступавших в Казанский государственный медицинский университет

Категории выпускников	Численность абитуриентов вуза, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на татарском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на русском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)	
	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003
Всего выпускников татарских школ, подавших документы	111 (100)	134 (100)	36 (32,4)	24 (17,9)	20 (55,5)	13 (54,1)	75 (67,6)	110 (82,1)	49 (65,3)	66 (60)
В том числе городских	56 (100)	75 (100)	6 (10,7)	1 (1,3)	3 (50)	1 (100)	50 (89,3)	74 (98,7)	32 (64%)	45 (60,8)
В том числе сельских	55 (100)	59 (100)	30 (54,5)	23 (39)	17 (56,6)	12 (52,2)	25 (45,4)	36 (61)	17 (68)	21 (58,3)

Таблица 4

Выбор языка для сдачи вступительных экзаменов выпускниками татарских школ, поступавших в Казанский государственный университет культуры и искусств

Категории выпускников	Численность абитуриентов вуза, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на татарском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на русском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)	
	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003
Всего выпускников татарских школ, подавших документы	249 (100)	389 (100)	75 (30,1)	128 (32,9)	39 (52)	42 (32,8)	174 (69,8)	261 (67,2)	79 (45,4)	118 (45,2)
В том числе городских	135 (100)	207 (100)	6 (25)	57 (27,5)	19 (14)	16 (28)	101 (75)	150 (72)	43 (31,8)	66 (44)
В том числе сельских	114 (100)	182 (100)	41 (36)	71 (39)	20 (17,5)	26 (36,6)	73 (64)	111 (61)	36 (31,5)	52 (46,8)

Таблица 5

Выбор языка для сдачи вступительных экзаменов выпускниками татарских школ, поступавших в Казанский государственный педагогический университет

Категории выпускников	Численность абитуриентов вуза, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на татарском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)		Сдавали вступительные экзамены на русском языке, человек (%)		Из них поступили в вуз, человек (%)	
	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003
Всего выпускников татарских школ, подавших документы	112 (100)	237 (100)	64 (57,1)	214 (90,2)	46 (71,8)	171 (79,9)	48 (42,9)	23 (19,8)	34 (70,8)	12 (52,1)
В том числе городских	49 (100)	53 (100)	15 (30,6)	33 (62,2)	14 (93,3)	23 (69,7)	34 (69,4)	20 (37,8)	20 (58,8)	9 (45)
В том числе сельских	63 (100)	184 (100)	49 (77,7)	181 (98,4)	32 (65,3)	148 (80,4)	14 (22,3)	3 (1,6)	14 (100)	3 (100)

Таблица 6

Выбор языка для сдачи вступительных экзаменов выпускниками татарских школ, поступавших в Альметьевский муниципальный институт (АлМИ) в 2002 г.

Категории выпускников	Численность абитуриентов вуза, человек (%)	Сдавали вступительные экзамены на татарском языке, человек (%)	Из них поступили в вуз, человек (%)	Сдавали вступительные экзамены на русском языке, человек (%)	Из них поступили в вуз, человек (%)
Всего выпускников татарских школ, подавших документы	69 (100)	31 (44,9)	31 (100)	38 (55,1)	38 (100)
В том числе городских	31 (100)	10 (32,2)	10 (100)	21 (67,7)	21 (100)
В том числе сельских	38 (100)	21 (55,2)	21 (100)	17 (44,8)	17 (100)

Как видно из полученных данных, абсолютное большинство выпускников татарских школ (от 42 до 82%) при реальной возможности выбора сдают вступительные экзамены на русском языке. По всей видимости, такое поведение зависит не только от сложности поступления в вуз, от реального конкурса: в АлМИ поступили все абитуриенты, сдававшие экзамены. Вызывает удивление то, что почти половина сельских школьников строят свою стратегию с использованием русского языка. Как показывают данные, доля добившихся успеха среди экзаменуемых на русском языке в КазГМУ и КазГУКИ несколько выше, чем в группе абитуриентов, выбравших татарский язык. Благополучнее по сравнению с другими учебными заведениями выглядела картина в 2002 г. в педагогическом университете. Объясняется это тем обстоятельством, что в этом вузе есть группы, полностью обучающиеся на татарском языке. Радикальное изменение языкового поведения абитуриентов КазГПУ в 2003 г., как свидетельствуют эксперты, является результатом целенаправленной информационной кампании, проведенной практически во всех районах республики, с целью разъяснения выпускникам татарских школ и их родителям возможностей сдавать вступительные экзамены и получать высшее образование на татарском языке. Такая простая мера, как информирование абитуриентов, привела к тому, что в педуниверситете на татарские отделения конкурс значительно вырос, достигнув 6 человек на место.

Сравнительный анализ языкового поведения выпускников по специальностям в вузе («наиболее престижная» — «наименее престижная») показывает, что количество выбравших русский язык на престижных специальностях увеличивается до 77,5% в КГМУ, 79,4% в АлМи; 90,4% в КазГУКИ.

Однозначно ранжировать факторы подобного выбора абитуриентов сложно. Существует определенный соблазн связать такие образцы поведения с качеством учебного процесса в татарских школах. Однако это было бы упрощением. Результативность школ скорее дифференцируется не по языковому признаку, а по поселенческим критериям. Сельские школы в силу причин, неоднократно описанных, как правило, обеспечивают учащимся более низкое качество образования¹.

Такой выбор абитуриентами языка для сдачи экзаменов, на наш взгляд, объясняется тем, что реально обучающихся на татарском языке в школах, как было показано ранее,

¹ Сравнение качества обучения в сельских татарских и русских школах не являлось предметом этого исследования.

меньше, чем в официальных отчетах. Отсутствие повсеместной практики приема вступительных экзаменов на татарском языке также вынуждает выпускников школ избирать стратегии поступления в вуз, ориентированные на русский язык. Кроме того, существенное влияние в пользу выбора русского языка как языка подготовки и поступления в вуз, оказывает количество и качество учебников, учебных пособий для поступающих в вузы и даже общий объем информации.

Результаты массового опроса показывают, что из 28,3% 11-классников татарских школ, готовящихся к поступлению в вуз на курсах или с репетиторами, половина занимается на русском языке.

Во время интервью со студентами мы обратили внимание на то, что из сельских школьников русский язык на вступительном экзамене выбрали те, кто успешно учился в школе, а главное, имел другие достижения, позволившие выезжать в города на олимпиады, конференции, спортивные соревнования или бывал в поездках с родителями.

10. Престижность вузовского образования на татарском языке

Возможность получения высшего образования на татарском языке не по языковым специальностям возникла сравнительно недавно. Насколько популярно такое образование среди молодежи?

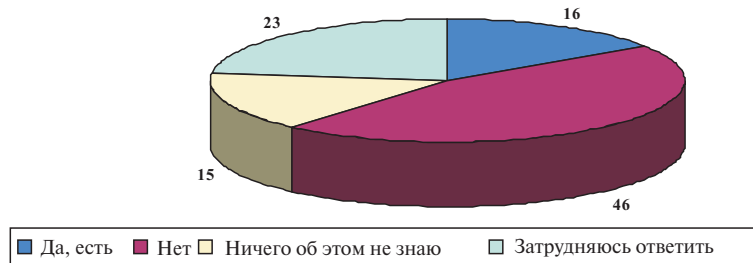
Желание получить образование в специальных группах, обучающихся на татарском языке, высказали около 16% абитуриентов (см. рис. 3). Три четверти из них составляют выпускники татарских школ¹. Таким образом, интерес к вузовскому образованию на татарском языке в основном проявляют те школьники, которые получали образование на татарском языке, владеют письменным татарским и мыслят на родном языке².

¹ Из всего числа выпускников национальных школ продолжение образования на татарском языке привлекает 27%.

² Данные факторы позволило выявить применение линейной модели многомерного регрессионного анализа с выбором в качестве маркера оценки 11-классниками факта выгоды сдачи вступительных экзаменов на татарском языке (после исключения факторов, имеющих несущественное на уровне значимости 0,15 оценки коэффициента регрессии по *t*-критерию Стьюдента).

Распределение ответов абитуриентов на вопрос о желании быть зачисленным в специальные группы, обучающиеся на татарском языке, %

На некоторых специальностях существуют специальные группы, обучающиеся на татарском языке. Нет ли у Вас желания поступить именно туда?



10% 11-классников татарских школ никогда не слышали о возможности получения высшего образования на татарском языке. Низкая степень информированности имеет как внешние причины — отсутствие необходимых сведений и информации от органов управления образованием и вузов, так и внутренние — нехватка мотивации у самих выпускников интересоваться возможностями получения высшего образования на татарском языке.

Обращает на себя внимание то, что возможность обучения на татарском языке является главным фактором при выборе вуза лишь для 3% опрошенных, всего же, как мы отмечали выше, собираются сдавать экзамены в вуз на татарском языке около 13,6% абитуриентов татарстанских вузов.

Относительно невысокая доля абитуриентов, предпочитающая татарский язык в качестве языка вступительных экзаменов в вуз является следствием следующих причин. Во-первых, доминанта неязыковых критериев при выборе вуза — перспектива получения желаемой специальности — затмевает предстоящие при обучении языковые барьеры. Во-вторых, выбор специальностей в вузах, преподаваемых на татарском языке, невелик и не пропорционален предпочтениям выпускников татарских школ.

В то же время значительное число абитуриентов, стремящихся сдавать вступительные экзамены на татарском языке,

объясняется их желанием пройти вступительные испытания с меньшими трудностями.

Увеличение числа специальностей, по которым можно получить полноценное образование на татарском языке, широкое информирование выпускников о возможности получить высшее образование на родном языке могут привести к большей популярности образования на татарском языке и изменению нынешней ситуации, когда образование на татарском популярно в основном у тех, кто выбирает языковые специальности или просто неуверен в своих силах.

Одна треть выпускников, ориентированных на татарский язык как средство обучения, планируют поступить в Казанский государственный университет, где на татарском языке обучаются будущие филологи и историки, и в педагогический университет (22,2%). В единичных ответах назывались еще семь вузов (из сорока вузов республики), где выпускники планируют обучаться на татарском языке.

Большинство выпускников, выразивших желание поступать в специальные группы, обучающиеся на татарском языке, оценивают свои шансы как средние (68,4%) или высокие (17,1%), что несколько превосходит среднестатистический показатель. Скорее всего это свидетельствует об информированности школьников о том, что в данные группы конкурс, как правило, ниже, чем в среднем по вузу.

Важно отметить, что по результатам опроса выпускники, планирующие поступать в специальные группы, обучающиеся на татарском языке, имеют более низкий доход — так, в этой категории школьников почти на 20% меньше выходцев из семей с удовлетворительным доходом и на 8% больше тех, кто признал, что семья живет «от зарплаты до зарплаты». Таким образом, образование на татарском языке охватывает и привлекает в большей степени детей из семей с невысоким экономическим потенциалом. Поэтому можно предположить, что открытие групп обучения на татарском языке и организация в эти группы отдельного конкурса, что в принципе формально противоречит существующему законодательству¹, выравнивает в какой-то степени шансы выпускников татарских школ.

¹ Администраторы вузов во время интервью говорили о том, что зачисление в русскоязычные и татароязычные группы осуществляется на основе общего конкурса. Утверждения об отдельном конкурсе в татарские группы звучало в студенческих интервью, когда даже выпускники русских школ оказывались в группах с татарским языком обучения, «потому что в русскую группу не попал по конкурсу».

Материалы индивидуальных интервью и фокус-групп позволяют констатировать, что для студентов-татар, особенно выходцев из сельских школ, языковой фактор представляет серьезную преграду на пути освоения наук в русскоязычных группах высших учебных заведений. Приведем несколько типичных высказываний. *«Мне трудно объясняться на русском языке. И с пониманием возникают некоторые трудности. Если с разговорным языком еще можно справиться, то научная литература вызывает затруднения»*, — слова студентки педагогического вуза. *«Я считаю, что студенты не могут полностью раскрыться, проявить себя из-за незнания языка, они стесняются и отказываются отвечать. В какой-то степени это зависит и от характера, если человек бойкий, для него стеснительность не будет препятствием»*, — слова другой студентки педагогического вуза. *«Чем дальше мы будем получать знания на татарском языке, тем легче»*, — отметил студент технического вуза.

Студенты, плохо владеющие русским языком, нередко находят в изоляции среди однокурсников: *«Некоторые студенты, услышав их неправильную речь, хоть и не указывают пальцем, но посмеиваются и перешептываются. ...Этим студентам, безусловно, трудно учиться среди русских. Они и сами об этом говорят. Вот для таких, конечно, татарские группы нужны»*.

Интервью и фокус-группы со студентами помогли выявить и другие виды мотивации получения высшего образования на татарском языке. Зачастую этот выбор продиктован стремлением получить специальность преподавателя татарского языка. Факультеты татарской филологии имеют давний опыт преподавания на татарском языке, формируя внутри себя особую национально-культурную среду, привлекающую многих выпускниц татарских школ. В ряде случаев выпускники мотивируют свой выбор национальной гордостью. Выбирая высшее образование на татарском, они стремятся совершенствовать свои знания языка, за которым, они уверены — будущее.

Студенты, сознательно выбравшие образование на татарском, отмечают, что в этих группах обучаться легче не только потому, что нет языкового барьера, но и поскольку выше сплоченность, развиты различные формы взаимопомощи, меньше различий, проще устанавливаются контакты с преподавателями.

Что касается качества обучения, необходимо отметить, что все студенты, сознательно выбравшие образование на родном языке, давали высокую оценку профессионализму преподавателей, читающих лекции и ведущих занятия на татарском. Это свидетельствует о том, что за подобную работу брались

не просто лица, владеющие татарским языком, но и специалисты своего дела. Больше нареканий было по поводу того, что не все занятия ведутся на татарском языке. *«Иногда преподаватель заходит на лекцию, и мы просим его прочесть лекцию на татарском, в ответ на просьбу слышим: “Откуда я должен знать ваш татарский?!”*», — говорит студентка педагогического вуза. Наблюдается неудовлетворенность количеством и качеством учебников и пособий. Студенты вынуждены обращаться к источникам на русском языке, особенно при подготовке курсовых работ или рефератов, и переводить их на татарский. Некоторые студенты говорили о том, что в подготовленных преподавателями казанских вузов учебниках на татарском языке, очень много незнакомых даже для выпускников татарских школ терминов: *«В школьных учебниках были термины русские, например, циркуль, а здесь то ли арабский, то ли турецкий, приходится читать со словарем»*.

Как уже отмечалось выше, достаточно распространенным вариантом мотивации поступления в татарские группы вузов является низкий конкурс. Об этом свидетельствуют как интервью, так и данные массового опроса. Многие из тех, кто выбрал обучение на татарском «по расчету», испытывают значительные трудности в усвоении предметов. Этим студентам мешает плохое знание литературного татарского языка и научной терминологии. *«Получается, что в татарских группах люди сидят, дополнительно занимаются»*, — отмечает студент-первокурсник. — *«Вначале на русском понимаешь, потом на татарском, и пытаешься выразить мысль на татарском»*. *«Некоторые понятия, предложения, мысли приходится дважды повторять — на русском и татарском языках с тем, чтобы одновременно шло и обучение языкам, не просто предметам, но и языкам»*, — говорит профессор истории.

Уровень школьной подготовки студентов татарских групп, по мнению преподавателей, зависит не столько от языка обучения, сколько от «деления на городских и сельских». За счет того, что в этих группах преобладают молодые люди из села, качество знаний в целом хуже.

11. Вузовское образование на татарском языке: состояние и перспективы по мнению руководства и преподавателей вузов

Концепция национального образования в Татарстане предполагает возможность получения образования на любом уровне

и по любой специальности на татарском языке. При анализе этого процесса необходимо учитывать исторический контекст того периода, когда был принят республиканский закон о языках, отмеченный провозглашением и становлением государственного суверенитета Татарстана. Распространение высшего образования на татарском языке имело в большей степени политическое, культурное и символическое значение и не было изначально направлено на выравнивание шансов выпускников татарских школ. Стоит отметить также, что категория абитуриентов из сельских национальных школ не выступала отдельным объектом языковой политики. Более того, анализ выступлений руководителей исполнительной власти республики того времени дает основание предположить упрощенное отношение к задаче внедрения татарского языка как средства обучения в высшую школу. В 1997 г., выступая на заседании комитета по реализации Закона «О языках народов Республики Татарстан», заместитель премьер-министра РТ И. Хайруллин говорил о том, что республика исправно платит налоги центру, а из федерального бюджета вузам выделяются средства на обучение студентов. Именно их и нужно использовать на организацию обучения на татарском языке¹. Понимания того, что в условиях скудного финансирования из федерального бюджета вузы не смогут на достаточном уровне обеспечить учебно-методическое и информационное сопровождение высшего образования на татарском языке, как видим, не было.

С 1995 г. республиканский бюджет выделяет вузам специальные средства на реализацию республиканского закона о языках. По экспертным оценкам, за это время вузы суммарно получили около 8 млн. руб., для отдельных учреждений это примерно 80—100 тыс. руб. в год. Целевое финансирование не привязывается к осуществлению конкретных мероприятий по открытию групп с татарским языком обучения. Вузы самостоятельно решают вопросы развития национального образования: в одних случаях это подготовка по специальности на татарском языке, в других — преподавание некоторых предметов на татарском языке или введение татарского языка как предмета изучения. По существу, развитие высшего образования на татарском языке в существующих вузах федерального подчинения зависит от предпочтений и приоритетов руководителей учебных заведений.

Негативное влияние на установки руководителей вузов по реализации республиканского закона о языках оказал тот

факт, что в 2001—2002 гг. при государственной аттестации двух казанских вузов были попытки сделать предписания, запрещающие изучение татарского языка и преподавания дисциплин на татарском языке за счет средств федерального бюджета.

В настоящее время из двадцати двух государственных вузов республики в пятнадцати в той или иной степени организовано обучение на татарском языке. Следует учитывать, что в это число попадают разные вузы: это и учебные заведения с преподаванием на татарском языке 2,5% дисциплин учебного плана, и те учреждения, где татарский язык реально стал средством обучения, по крайней мере, на младших курсах. Наиболее полно проблемы развития высшего образования на татарском языке решены в педагогических университетах и институтах, что закономерно: татарские школы необходимо обеспечивать учителями, готовыми преподавать на этом языке.

В целом по республике согласно официальной статистике не более 10% студентов получают образование на татарском языке. При этом, как правило, по неполному циклу обучения. В настоящее время отсутствуют группы с татарским языком обучения в негосударственных вузах. Перед нами не стояла задача исследования данного явления. Однако можно предположить, что это связано со слабой пока востребованностью такого образования, со сложностью создания учебно-методической базы, с нехваткой кадров, имеющих соответствующие языковые навыки, и специфичной специальностей (в основном экономических и юридических). Высказывания студентов факультета татарского языка КГУ иллюстрируют эту ситуацию: «*Суд присяжных*» — как вы скажете на татарском языке? ...Или опять использовать русские слова, татарский перемешивать...».

Неустоявшаяся система высшего образования на татарском языке порой приводит к тому, что студенты случайно или даже принудительно попадают в группу, обучающуюся на татарском языке, хотя говорить об этом как о массовом явлении не приходится. «*Я не по собственному желанию в эту группу попал, нас распределили. Нас вообще не спрашивали, хотим в эту группу, не хотим. Раз национальность татарин, значит, ты знаешь этот предмет. Я спрашивал старосту группы, отдельно у одногруппников спрашивал, кто здесь по собственному желанию, из 27 человек только 6 по собственному желанию*», — свидетельствует студент технического вуза, сдававший вступительные экзамены на русском языке. А вот слова сту-

¹ Миргазизов Р. Закон о языках: лед тронулся // Республика Татарстан. 1997. 21 мая.

дентки вуза сельскохозяйственного направления: *«В начале учебного года мы возмущались, что нет татарской группы, потом нас разделили на две группы, но получилось так, что в татарской группе большинство русских и только двое татар, а в русской группе — наоборот. В результате обе группы обучаются на русском языке».*

Интервью с руководителями и преподавателями вузов показывают, что в абсолютном большинстве случаев внедрение татарского языка в учебный процесс как средства обучения происходило по инициативе отдельных энтузиастов. Если появлялись в вузе люди, увлеченные идеей создания системы обучения на татарском языке, то, как правило, поддержка руководства была обеспечена. По коммуникативно насыщенным специальностям, когда сама деятельность в условиях полиэтничного общества требует двуязычия (юриспруденция, государственное и административное управление, документоведение, экономика и т.д.), групп с татарским языком обучения нет до сих пор ни в одном вузе. По всей видимости, преподаватели этих дисциплин в условиях бурного роста негосударственных институтов были чрезвычайно востребованы, и у них не было потребности в формировании нового статуса «двуязычного преподавателя».

Преподаватели, работающие на двух языках, во время интервью отмечали, что необходимость развития высшего образования на татарском языке продиктована как минимум несколькими обстоятельствами. В первую очередь речь идет о сохранении и развитии татарского языка, расширении его функций. Принципиальным моментом является обеспечение непрерывного образования на родном языке для выпускников татарских школ. Указывалось и на необходимость *«...вернуть татарскому народу осознание своей идентичности».*

Проректоры вузов по учебной работе, напротив, были весьма пессимистичны в оценке возможного роста высшего образования на татарском языке. Говоря о сущности института образования в рыночном обществе, один из проректоров отмечает: *«...если говорить о прогнозах, я совсем не уверен, что через какое-то время ...будет какой-то крен на императивное насаживание образования на татарском языке. Мы, благо, цивилизованная светская республика, и интеграция в международное образовательное пространство, в рынок неизбежно будет диктовать необходимость преподавания, наверное, в большей степени на международных языках. Для нас сейчас это русский и английский... Специалист должен прежде всего быть специалистом».* Руководители вузов в принципе не согласны с перене-

сением задач по развитию и сохранению языка на сферу высшего образования. Подчеркивается приоритетность задач по удовлетворению потребностей личности в качественном образовании, а также необходимость добровольного выбора языка обучения. *«Равноправие языков должно быть во имя человека. Если равноправие человеку навязывается, то это уже не равноправие»*, — отмечает руководитель одного из вузов.

Аргументируя нецелесообразность открытия групп с татарским языком обучения, проректоры отмечают невостребованность татарского языка в экономической и других сферах общества: *«Мы всегда были готовы открыть подготовку специалистов на татарском языке. Но есть одно сдерживающее условие: так как все делопроизводство в республике ведется на русском языке, то мы должны готовить специалистов, которые будут вести его на русском языке».* Проректоры технических вузов указывают на интеграционные процессы, кооперацию между заводами, расположенными в разных частях страны, и опасаются, что *«...если изучать татарский как основной, а русский чуть ли ни как иностранный, это приведет к изоляции».*

Проректоры по учебной работе выражают сомнение в возможности создания необходимого количества учебной литературы современного качества на татарском языке. По экспертным оценкам, за период с 1992 г. в республике издано более 30 учебников и учебных пособий на татарском языке для вузов. Видимо, из-за отмеченного выше сдержанного отношения руководства республики к перспективам высшего образования на татарском языке не была принята никакая-либо республиканская программа по созданию учебников. В процессе обеспечения высшей школы учебной литературой возобладал инициативный подход: развитие информационной базы шло не по пути перевода на татарский язык лучших отечественных учебников, прошедших проверку временем и имеющих необходимые рекомендации Министерства образования Российской Федерации, а изданием за счет средств республиканского бюджета без проведения каких-либо конкурсов учебников и пособий казанских ученых. В результате, по мнению проректоров, на сегодняшний день явно недостаточно наименований учебной литературы, и качество имеющейся в ряде случаев вызывает много вопросов. Кроме того, проректоры подчеркивают: *«нельзя стать специалистом, прочитав один учебник или две-три книжки».* Необходим достаточный объем дополнительной, прежде всего научной литературы, монографий и научных журналов, информации по смежным областям, материалов конференций и симпозиумов и т.п.

Практически все руководители вузов подчеркивали, что студентов, желающих получить образование на татарском языке, реально совсем не много, а *«для формирования нормального учебного процесса нужно достаточное количество соискателей этого образования. ...Если захотят два человека это сделать, мы наверняка объясним им, что это невозможно, потому что слишком дорого»*. Проректоры подчеркивают, что если бы у молодых людей была реальная потребность в получении высшего образования на татарском языке, *«наверняка этот процесс бы уже шел, мы бы ставили эти задачи, книжки писали бы, журналы издавали...»*

Таким образом, продекларированная возможность получить высшее образование на татарском языке не всегда реализуется из-за экономической нецелесообразности, отсутствия необходимого числа желающих. А главное, из-за отсутствия признания выпускников татарских школ, среди которых есть и плохо владеющие русским языком, в качестве особой категории абитуриентов. Существенным пробелом является и неразвитость взаимосвязи вуза и школы, которая могла бы быть преодолена при наличии программ довузовской подготовки на татарском языке. Важной проблемой остается и недостаток преподавательских кадров, учебно-методических пособий на татарском языке. Тем не менее существующий в республике опыт осуществления высшего образования на татарском языке создает базу для дальнейшего поиска путей развития национального образования.

12. Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы. Профиль доступности высшего образования для выпускников, обучавшихся в школе на татарском языке, неоднороден. Данный фактор тесно связан с местом проживания (город или село). Влияние языка обучения как детерминанты доступности высшего образования усиливается в сочетании с другими обстоятельствами, такими, как экономический потенциал семьи, уровень образования родителей, ограниченность информационных ресурсов и культурного пространства в сельской местности. Необходимость для ученика смены языка при подготовке в вуз в условиях бедного языкового репертуара, обусловленного моноэтническим окружением, получением полного среднего образования на татарском языке, отсутствием каких-то форм горизонтальной

мобильности, увеличивают издержки этой группы. Таким образом, татарский язык как средство обучения становится фактором неравенства в доступности высшего образования, как правило, для учеников сельских школ, имеющих невысокое социальное происхождение.

Татарские средние учебные заведения нового типа (гимназии и лицеи) в городах имеют неоспоримые успехи. Образовательный потенциал части этих школ настолько высок, что особое к ним внимание со стороны органов управления образованием, институтов гражданского общества позволило бы им стать наиболее престижными в глазах учащихся и родителей. В этом случае возможно превращение этих школ в полиэтнические и полилингвистические образовательные учреждения, что фактически уже произошло с татарско-турецкими лицеями — интернатами. Такое развитие способствовало бы более гармоничному сочетанию таких функций национальной школы как воспроизводство национальной культуры и идентичности, с одной стороны, и удовлетворение потребностей личности в современных знаниях и умениях, — с другой. На наш взгляд, современное состояние национального образования в республике позволяет перенести акцент с экстенсивных форм (открытие новых татарских школ и классов) на интенсивные формы. Это предполагает качественное улучшение учебно-методического, информационного, кадрового обеспечения татарской школы. Такой вариант развития не только в городах, но и в сельской местности, позволит при сохранении символической функции национальной школы наделить ее, а главное, выпускников конкурентными преимуществами.

На доступность высшего образования для выпускников татарских школ существенное негативное влияние оказывает позиция руководства большинства крупных вузов республики, игнорирующая отличия в подготовке выпускников татарских школ. Практика вступительных экзаменов, подготовительных курсов, издания учебно-методической и информационной литературы только на русском языке ставит учащихся и выпускников татарских школ в непривилегированное положение. Сохранение такой ситуации может привести к массовому оттоку учащихся из татарской школы, что в свою очередь способно вызвать у части татарского народа чувство национальной ущемленности.

Проведенное исследование позволяет предложить государственным и негосударственным субъектам языковой и образовательной политики Республики Татарстан, экспертному сообществу следующие рекомендации для обсуждения.

1. В сельских татарских школах целесообразно предоставлять старшеклассникам, их родителям право на выбор языка обучения.

2. Следует более четко определить минимальный уровень (перечень) обязательств вузов по выполнению республиканского закона «О языках народов Республики Татарстан». Кроме организации консультаций, предоставления информации и приема вступительных экзаменов на татарском языке, в этот перечень целесообразно включить работу подготовительных курсов на татарском языке, создание учебно-методических пособий для самостоятельной подготовки к приемным экзаменам, консультаций на татарском языке для студентов младших курсов. Министерство образования Республики Татарстан необходимо наделить контрольными функциями по выполнению образовательными учреждениями республиканского языкового законодательства.

3. При сохранении стратегии на развитие высшего профессионального образования на татарском языке, Совету ректоров вузов республики целесообразно разработать программу информационно-методического обеспечения учебного процесса. Государственным органам республики следует обеспечить взаимодействие с Министерством образования Российской Федерации в целях организационного и финансового обеспечения издания учебной литературы для вузов на татарском языке.

4. Представляется приоритетным перевод на татарский язык обучения в вузах федерального подчинения для выпускников татарских школ не всех дисциплин, а преимущественно гуманитарных и социально-экономических. Это позволит закрепить языковые навыки, создать психологически комфортные условия по наиболее сложным в языковом отношении предметам, сформировать предпосылки для использования татарского языка в общественно-политической жизни. Реализация такой программы возможна не за счет выделения отдельных академических групп по специальностям, а путем создания межфакультетских потоков и групп, изучающих дисциплины гуманитарного цикла на татарском языке.

Доступность высшего образования в Республике Бурятия

1. Введение

В Республике Бурятия (РБ) проживают представители более 100 национальностей. По предварительным данным всероссийской переписи населения за 2002 г., численность постоянного населения Бурятии составляет 981 тыс. человек¹. Наиболее многочисленными этническими группами являются русские (69,9%) и буряты (24%), представители других национальностей составляют 6,1%².

В республике в настоящее время работают четыре государственных местных вуза: Бурятский государственный университет (БГУ), Восточно-Сибирский государственный технологический университет (ВСГТУ), Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств (СГАКИ), Бурятская государственная сельскохозяйственная академия (БГСХА), а также многочисленные филиалы московских, новосибирских, томских, иркутских вузов: филиал Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), филиал Современного гуманитарного университета (СГУ), Бурятский филиал Томского государственного университета (БФ ТГУ) и др. В четырех местных государственных вузах (БГУ, ВСГТУ, СГАКИ, БГСХА) в 2003 г. обучалось 27 689 студентов, из них на дневном отделении 18 354, на заочном — 9335 человек. Из общего состава обучающихся женщины составили 16 429 человек, т.е. 59,3%³, что практически соответствует современной демографической ситуации, сложившейся в Бурятии (соотношение женщин и мужчин по итогам последней переписи в Бурятии составляет 52,3 и

¹ Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Улан-Удэ: Госкомстат РБ, 2003. С. 8.

² Приведены данные переписи 1989 г., так как на момент написания статьи не были опубликованы окончательные итоги переписи населения 2002 г., в том числе и данные о национальном составе по субъектам Российской Федерации. Материалы всесоюзной переписи населения 1989 г. Госкомстат Республики Бурятия.

³ Образование и культура в Республике Бурятия // Стат. сборник Госкомстата РБ № 05-02-09. Улан-Удэ, 2003. Август. С. 45.

47,7%¹). В филиалах вузов обучается 6738 студентов, из них на очной форме 2906 человек. Основа обучения в филиалах — платная.

Большинство выпускников средних школ продолжают обучение в вузах РБ. Незначительная часть для получения высшего образования выезжает за пределы Бурятии. Это в основном выпускники лингвистических гимназий, школ с углубленным изучением иностранных языков, школьные медалисты, победители олимпиад, а также имеющие для обучения за пределами РБ достаточные материальные возможности.

Система высшего образования выполняет в современном обществе различные функции. Одной из них является обеспечение канала восходящей социальной мобильности для представителей всех социальных и этнических групп населения. В этом контексте система высшего образования должна обеспечивать равные возможности для членов общества в получении определенного образования и профессиональной подготовки.

На практике в реальной жизни современное российское высшее образование отражает и проецирует социально-экономическое расслоение и поляризацию общества. Сегодня оно в большей мере, чем в советское время, продолжает выступать фактором социальной дифференциации в обществе.

Данная статья посвящена ответу на вопрос о том, насколько выражена социальная дифференциация в Бурятии и каковы возможности получения высшего образования в республике.

Основными задачами исследования являлись следующие.

1. Определение влияния факторов социально-экономической и демографической дифференциации старшеклассников и студентов вузов РБ на доступность высшего образования (материальное благосостояние семьи, успеваемость в школе, здоровье, престижность вузов, пол, национальность, место проживания, образование и социальное положение родителей, возможность использования при поступлении неформальных практик (связи, родственники), степень информированности выпускников школ о возможностях получения высшего образования, основа обучения студентов в вузах). Также ставилась задача сравнить характеристики следующих групп:

- лица, которые хотели бы получить высшее образование в РБ;

- лица, которые имеют возможности для получения высшего образования в РБ;
- лица, которые планируют поступать в вузы;
- студенты, обучающиеся в настоящее время в вузах РБ.

2. Выявление влияния этнического фактора на доступность высшего образования, исследование образовательных стратегий представителей разных этнических групп населения РБ.

3. Изучение мнений и представлений учащихся, студентов, экспертов и родителей о проблемах доступности высшего образования в РБ и способах их решения. Обобщение суждений экспертов о допустимых и недопустимых различиях в доступности высшего образования, а также о платном высшем образовании, в том числе о его качестве, готовности и возможности населения платить за получение высшего образования.

В качестве основных способов сбора эмпирической информации были использованы следующие **методы**:

- опрос экспертов (индивидуальное формализованное интервью, 50 человек);
- опрос студентов очной формы обучения (групповое анкетирование, 786 человек);
- опрос старшеклассников (групповое анкетирование, 792 человека). Для опроса старшеклассников была спроектирована многоступенчатая стратифицированная выборка по следующим признакам: сельский район или г. Улан-Удэ, населенный пункт, тип школы, класс;
- опрос родителей старшеклассников (индивидуальное анкетирование по месту жительства, 656 человек). При опросе родителей использовались списки домашних адресов старшеклассников.

2. Основные результаты исследования

2.1. Социально-демографические характеристики выпускников школ Бурятии

Ни для кого не секрет, что разные граждане и разные социальные группы имеют неодинаковые возможности получения высшего образования, т.е. проблема доступности становится следствием очень большой социально-экономической дифференциации населения России. Данная проблема акту-

¹ Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. С. 8.

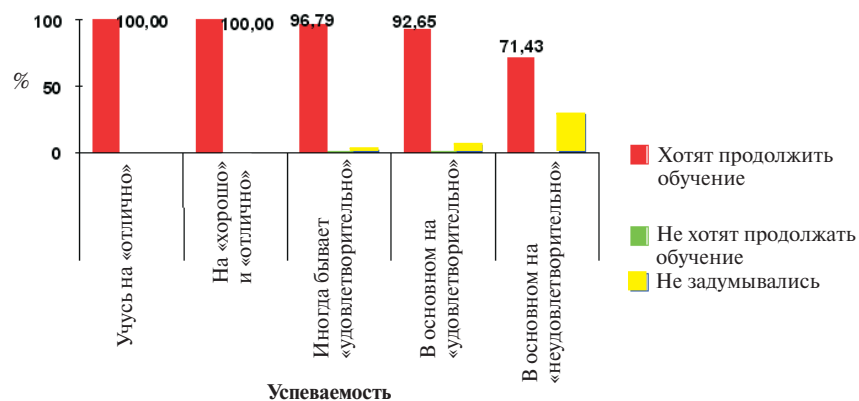
альна и для Бурятии, где средний уровень жизни гораздо ниже, чем в сопредельных областях, а тем более в центральных городах Российской Федерации (РФ)¹.

2.1.1. Характеристика выпускников школ, желающих получить профессиональное образование

Несмотря на относительно неблагоприятное материальное положение населения республики 96,4% опрошенных старшеклассников хотели бы после окончания школы продолжить обучение, вне зависимости от разной успеваемости в школе. Из них 69,9% предпочитают вузы, 21,5% — ссузы, 5,5% — училища.

Рис. 1

Доля старшеклассников, желающих после окончания школы продолжить обучение, в зависимости от успеваемости в школе, %



¹ В составе Сибирского Федерального округа Бурятия была отнесена к депрессивным регионам, уступающим по большинству социально-экономических показателей среднему уровню в стране. Так, объем валового регионального продукта республики в 2000 г. сократился почти в два раза по отношению к 1990 г. и составил 51,5%, что значительно ниже среднероссийского показателя (65,7%). В структуре использования денежных доходов продолжают доминировать в основном расходы на покупку товаров и услуг — 75%. В среднем на душу населения денежные доходы составили в 2001 г. 1839 руб., в 2002 г. — 2988 руб. См.: Социально-экономическое положение Республики Бурятия. Ч. 2. Госкомстат РБ. Улан-Удэ, 2001. С. 41; Районы Бурятии // Стат. сборник Госкомстата РБ № 01-01-16. Улан-Удэ, 2003. Сентябрь. С. 13.

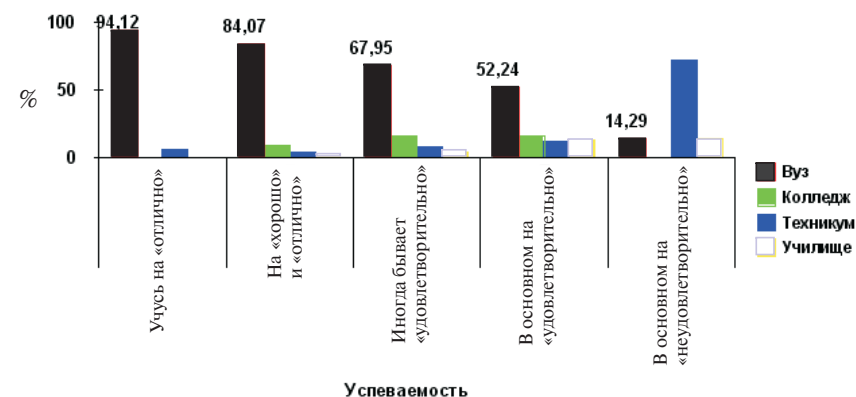
Большую популярность имеет традиционная схема — после окончания школы поступать в вуз, в худшем варианте в ссуз. Об этом свидетельствуют статистические данные. В 2001 г. в государственные вузы Бурятии было подано всего 10 846 заявлений от абитуриентов, 9440 из них составили выпускники школ, среди которых получивших образование в текущем году — 7818 человек. Поступили в вузы в 2001 г. 4601 человек¹. В 2003 г. поступало 9927 человек, а было зачислено — 4157 человек².

Успеваемость в школе оказывает влияние на выбор дальнейшей образовательной стратегии: чем ниже успеваемость, тем меньшее число старшеклассников ориентируется на высшее образование.

Ссузы чаще выбирают те, кто учится удовлетворительно или неудовлетворительно. Так, более 70% «двоечников» ориентируются на техникумы. Наверное, такую тенденцию следует рассматривать как вполне закономерную и объективную,

Рис. 2

Выбор старшеклассниками, желающими после окончания школы продолжить обучение, типа учебного заведения профессионального образования (ПТУ, ссуз (колледж, техникум), вуз) и успеваемость во время обучения в школе, %



¹ Высшие и средние специальные учебные заведения РБ // Стат. сборник Госкомстата РБ №17-02-02. Улан-Удэ, 2002. Март. С. 43.

² Министерство образования и науки РБ. Текущий архив. Улан-Удэ, 2003.

если учесть, что функциональное предназначение системы высшего образования состоит в отборе и подготовке наиболее способных, талантливых и усердных выпускников, при условии, что оценки, выставляемые учащимся, адекватны их способностям, усердию в учебных занятиях и уровню их знаний. Здесь мы видим проявление справедливых различий в доступности получения высшего образования в зависимости от способностей и индивидуального труда, вложенного абитуриентом в процесс познания.

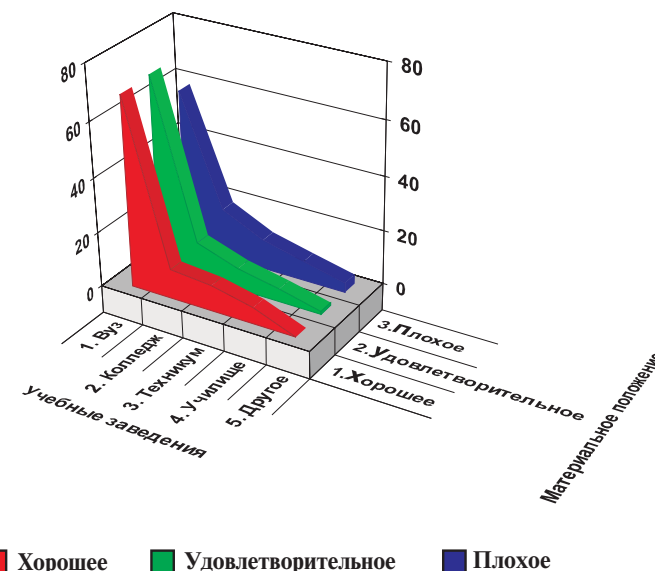
Притязания старшеклассников на высшее образование не сильно зависят от их оценки материальной обеспеченности своей семьи, хотя полностью исключить влияние материального фактора на намерения, конечно, не следует¹. Среди оценивающих свое материальное положение как хорошее 70,28% учащихся мечтают продолжить обучение в вузах, как удовлетворительное — 70,55%, как плохое — 59,3%. И это при том, что доходы большей части населения достаточно низкие: среди имеющих в расчете на одного члена семьи доход до 1 тыс. руб. 50,6% старшеклассников ориентированы на вузы, от 1 до 2 тыс. руб. — 75%, от 2 до 3 тыс. руб. — 68%, от 3 до 4 тыс. руб. — 96,8%, от 4 до 5 тыс. руб. — 85,7% (см. рис. 3).

Согласно полученным данным, такие факторы, как состояние здоровья, национальность, успеваемость в школе, образование и социальное положение родителей, место жительства, в некоторой мере влияют на намерения выпускников продолжить обучение после школы в вузах. 93% жителей города и 66% выходцев из сельской местности, равное число юношей и девушек (по 70%), 67,7% русских, 82,4% бурят и 56,5% представителей других национальностей выбирают после школы вуз.

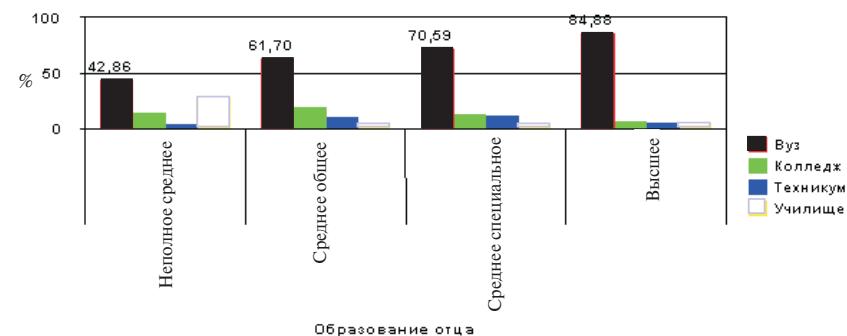
Намерения учащихся не в последнюю очередь зависят от уровня образования их родителей — чем более образованны родители, тем более склонны их дети выбирать в качестве образовательной стратегии получение высшего образования.

¹ В целом по выборке из желающих обучаться в вузе 40,71% составляют респонденты с хорошим материальным положением, 52,96% — с удовлетворительным, 6,32% с плохим. При проектировании выборки мы не учитывали признак доходов, поэтому если учесть, что общий уровень материального благосостояния населения региона не высок, то вполне закономерно, что в выборке оказалось большее число респондентов из семей с удовлетворительным материальным положением. Поэтому рис. 3 лишь отражает социально-экономическую дифференциацию региона и структуру выборки.

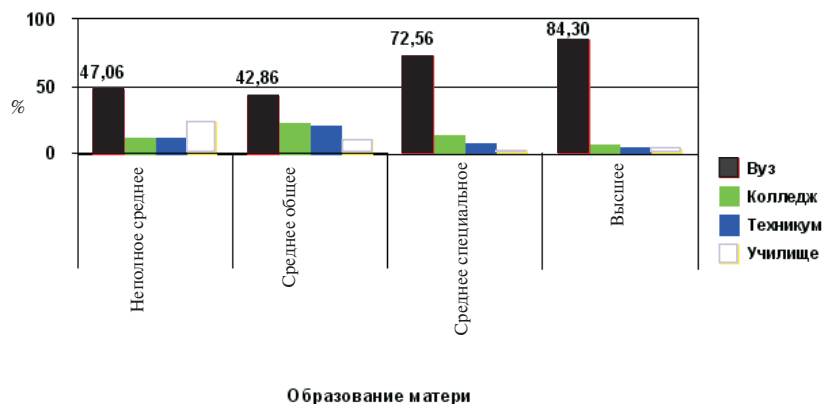
Выбор старшеклассниками из семей с разным материальным положением, желающими продолжить обучение, типа учебного заведения профессионального образования (ПТУ, ссуз (колледж, техникум), вуз) и материальное положение семьи, %



Доля старшеклассников, ориентированных на получение высшего профессионального, среднего профессионального и начального профессионального образования, в зависимости от образования отца, %



Доля старшеклассников, ориентированных на получение высшего профессионального, среднего профессионального и начального профессионального образования, в зависимости от образования матери, %



2.1.2. Характеристика выпускников школ, имеющих возможность получить высшее профессиональное образование

Остановимся на характеристиках потенциальных абитуриентов и проанализируем, как они оценивают свои возможности по получению высшего образования в зависимости от доходов, здоровья, территории проживания, образования родителей, успеваемости в школе.

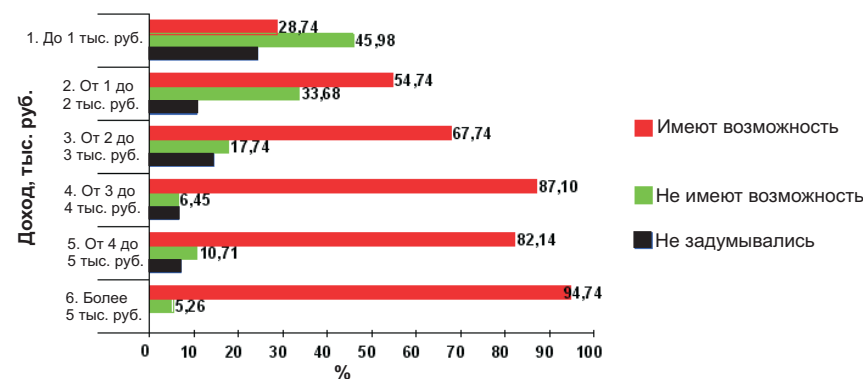
Материальная обеспеченность семьи в целом оказывает влияние на оценку старшеклассниками своих возможностей

В вуз собираются поступать 43,5% старшеклассников, оценивающих свое материальное положение как хорошее, 51% как удовлетворительное и только 5,5% как плохое.

Среди планирующих поступать в вуз 64% старшеклассников с хорошим здоровьем, 32% — с удовлетворительным и всего 4% — с плохим.

Больше возможностей обучаться в вузах Бурятии и за ее пределами имеют городские жители — 81,1%, меньше сельские — 54,8%. По всей видимости, сельские школьники оказались в такой ситуации в силу социально-экономических причин. Гипотеза о разной степени информированности выпускников школ в выборе возможностей поступления в вуз, рассматриваемая как ограничивающая доступность высшего образования, не подтвердилась. Результаты исследования ука-

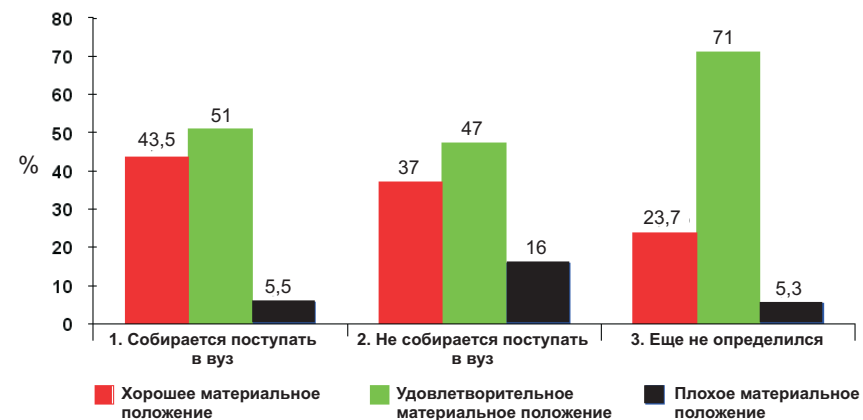
Распределение ответов старшеклассников на вопрос о наличии возможности продолжить обучение в вузе в зависимости от среднедушевого дохода их семьи, %



зывают на почти равные по этой позиции условия для городских и сельских жителей. Причем такую оценку дали сами старшеклассники (см. табл. П1 приложения).

О том, как соотносятся намерения выпускников школ с имеющимися у них для этого возможностями, в зависимости

Распределение ответов выпускников школ на вопрос, планируют ли они поступать в вуз, в зависимости от их материального положения, %



от образовательного уровня родителей, можно судить по данным табл. 1.

Таблица 1

Намерения и возможности старшеклассников получить высшее образование в зависимости от образования родителей, %

Образование родителей	Хотели бы получить высшее образование		Имеют возможность получить высшее образование	
	Образование отца	Образование матери	Образование отца	Образование матери
Неполное среднее	42,9	47,6	35,7	29,4
Среднее общее	60,4	42	39,6	32
Среднее специальное	70,6	72,6	60,1	59,7
Высшее образование	84,9	84,3	81,4	74,4

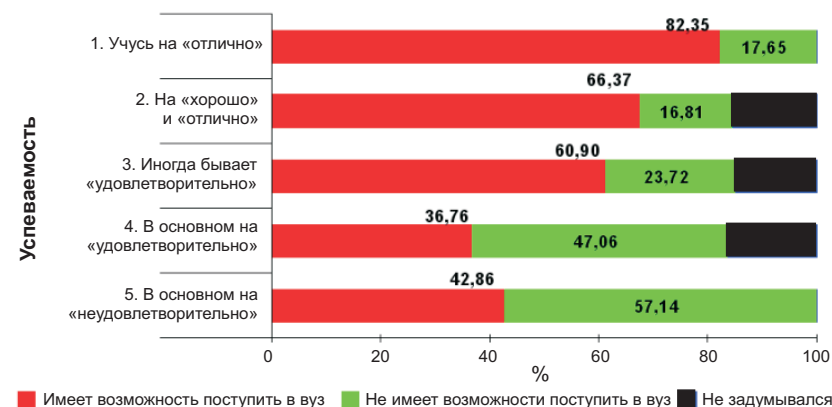
Преимущества в получении высшего образования в большей степени имеют дети руководителей разного уровня, предпринимателей, специалистов гуманитарного, медицинского или технического профиля, квалифицированных рабочих и служащих (в среднем по группе от 50 до 90%). Меньше возможностей видят для себя дети неквалифицированных рабочих — 33,3% и безработных — 29%.

Уровень успеваемости в школе также влияет на степень оценки собственных возможностей на пути к высшему образованию. Чем ниже успеваемость, тем менее амбициозны выпускники.

2.1.3. Факторы, влияющие на выбор в пользу высшего образования

Выбор в пользу высшего образования рассматривается старшеклассниками не как рекомендация родителей, а чаще всего как общепринятая в местном сообществе норма. Иначе как объяснить тот факт, что образовательные планы, ориентированные на вуз, связывают с давлением родителей лишь 7,4% старшеклассников, в то время как со стремлением стать профессионалом — 69%, с осознанием того, что без диплома о высшем образовании трудно чего-либо добиться в жизни — 60,9%, со стремлением развить свои способности — 40%, с желанием пожить интересной студенческой жизнью — 25,6%, избежать службы в армии — 7%.

Распределение ответов старшеклассников на вопрос о наличии возможности обучаться в вузе в зависимости от успеваемости, %



Анализ результатов исследования наводит на мысль о том, что формируется социальная статусная составляющая мотивации получения высшего образования. Она доминирует среди других причин, побуждающих получить высшее образование и стремиться к нему.

Достаточно часто решение получить высшее образование предшествует выбору профессии. И выпускники школ ориентируются скорее на будущее социальное положение, чем на специализацию. 74% студентов ответили, что что хотели бы получить высшее образование, осознавая, что без диплома о высшем образовании будет сложно в дальнейшей жизни. 81% студентов считают, что цель получения высшего образования связана со стремлением стать высокообразованным специалистом.

2.1.4. Факторы, влияющие на вероятность поступления в вуз

Абсолютно уверены, что поступят в вуз, только 2,5% выпускников школ. Сомневаются, но все-таки рассчитывают на себя — 10%, надеются на разного рода неформальные практики (связи, родственники) — 30% выпускников. Оставшиеся 37% опрошенных выпускников школ предпочитают не загадывать на будущее.

Совершенно уверены, что без неформальных практик не обойтись при поступлении в вуз вне зависимости от успеваемости абитуриента, 3% «отличников», 32,3% «хорошистов»,

40% обучающихся на «хорошо» с «тройками», 20% стабильных «троечников», 5% «двоечников»; 17% русских, 19% бурят и 26% представителей других национальностей.

Рассчитывают на помощь родных по 2% «отличников» и «двоечников», 20% «хорошистов», 58,7% «хорошистов» с «тройками», 15,2% «троечников»; 11% русских, 19% бурят, 13% представителей других национальностей.

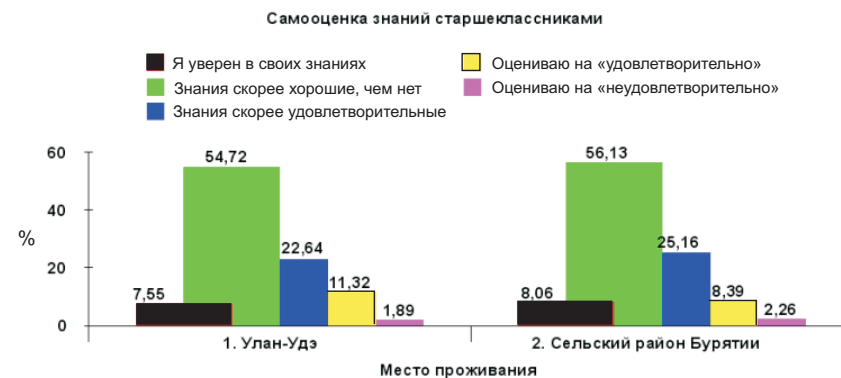
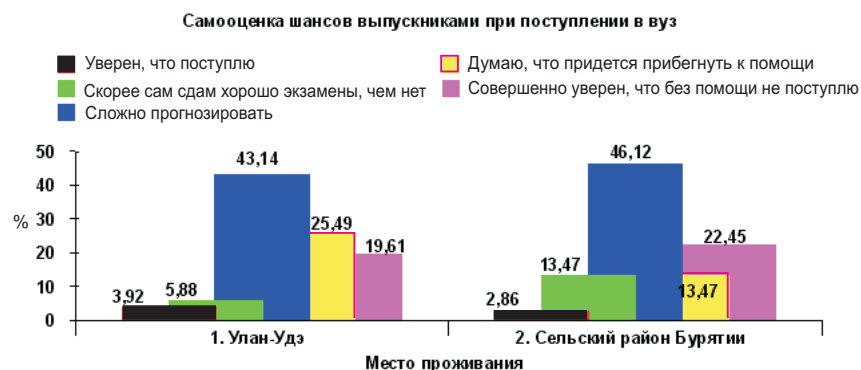
Доходы незначительно коррелируют с оценкой своих шансов при поступлении в вуз. Треть учащихся со среднедушевыми доходами в семьях до 1 тыс. руб. и более 6 тыс. руб. не берутся прогнозировать, как будут поступать и поступят ли.

В то же время в группе школьников, которые рассматривают свое материальное положение как хорошее и которые надеются на помощь родных, таких 45,6%, как удовлетворительное — 47,8%, плохое — всего 6,5%.

Выпускники городских и сельских школ практически одинаково оценивают свои шансы на поступление в вуз. Правда, среди городских выпускников школ несколько больше тех, кто считает, что придется прибегнуть к неформальным практикам, чем среди сельских школьников (см. рис. 9).

Оценка уровня знаний совпадает у городских и сельских школьников. Это связано, по-видимому, с тем, что они ориентируются на выставляемые им оценки. В то время как уровень преподавания, материальная обеспеченность городских школ, как правило, гораздо лучше. Так же как и больше возможностей у городских жителей выбрать школу с более высоким качеством преподавания.

Рис. 9



Почти 58% выпускников школ считают, что поступить в вуз будет достаточно сложно. Так думают 47% «отличников», 73% «хорошистов», 50% «хорошистов» с тройками, 49% «троечников», 71% «двоечников»; 57% учащихся с хорошим материальным положением, 60% с удовлетворительным, 40% с плохим; почти в равной степени городские и сельские школьники — по 58%; русских — 56%, бурят — 64%, представителей других национальностей — 57%.

Среди причин, ограничивающих возможности поступления в вуз, были названы следующие: большой конкурс, отсутствие средств, плохая успеваемость, недостаточно объективные оценки на экзаменах и отсутствие возможности использования неформальных практик (см. табл. 2).

Таблица 2

Причины, ограничивающие шансы старшеклассников на поступление в вуз

Причины	%	Ранг
Большой конкурс	50	1
Отсутствие денежных средств у семьи	43,5	2
Слабая успеваемость	28,1	3
Недостаточно объективные оценки на экзаменах	25	4
Отсутствие возможности использования неформальных практик	20,7	5

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма не равна 100%.

2.1.5. Факторы, влияющие на выбор специальности

Анализ предпочтений выпускников школ показал, что доминирующие в этой группе молодежи приоритеты связаны с финансово-экономической и правовой сферами деятельности. Экономист и юрист — специальности, наиболее привлекательные в общественном сознании, несмотря на появление трудностей с трудоустройством среди выпускников вузов, имеющих эти специальности (см. табл. 3).

Таблица 3

Предпочтения старшеклассников при выборе специальности

Наименование престижной специальности	Процент выбравших	Ранг
Юрист	40,8	1
Экономист	32,5	2
Программист	15,4	3
Менеджер	11,5	4
Врач, в том числе ветеринарный	10,1	5
Бизнесмен, психолог	4	6

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма не равна 100%.

Приоритет экономических и юридических направлений у абитуриентов подтверждают и конкурсы на бюджетные места в вузах Бурятии в 2003/2004 учебном году.

- БГУ: на юриспруденцию 5 человек на место;
- БГСХА: на финансы и кредит — 21 человек;
- СГАКИ: на менеджера туризма — 25 человек;
- ВСГТУ: на финансы и кредит — 8 человек, связи с общественностью — 7 человек¹.

Подобная ситуация привела к избыточному числу в республике выпускников специальностей экономического и юридического профиля. Еще одним стереотипом привлекательности выступают ориентации выпускников школ на профессии гуманитарного профиля в сфере государственного управления, в правоохранительных органах, в здравоохранении, предпринимательстве, культуре и образовании.

В табл. 4 представлены наиболее привлекательные сферы для профессиональной деятельности в зависимости от этнической принадлежности опрошенных старшеклассников.

¹ Газета «Информполис» (Улан-Удэ). 2003. 10 сентября. № 36 (571). С. 15.

Таблица 4

Предпочтения старшеклассников при выборе профессиональной сферы деятельности, %

Сфера деятельности	По выборке в среднем	Среди русских	Среди бурят	Среди других национальностей
Управление и госслужба	39,1	37,2	50,0	39,1
Правоохранительные органы	31,1	29,7	39,1	21,7
Предпринимательство	27,6	24	37,8	34,8
Здравоохранение	25,3	24,8	32,4	8,7
Культура	21,0	21,8	20,3	13,0
Образование	18,2	17,7	23,0	8,7
Армия	17,9	18,0	12,1	34,8
Юстиция	13,8	13,5	16,2	8,7
Транспорт	12,7	13,5	8,1	17,4
Связь	11,0	12,8	5,4	8,7
Торговля	10,0	9,4	6,7	26,0
Наука	8,8	10,5	5,4	0,0
Сельское хозяйство	6,0	6,0	4,0	13,0
Промышленность	5,5	6,0	4,0	4,4
Строительство	5,2	5,3	2,7	13,0

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма не равна 100%.

«Отличников» больше всего привлекает госслужба. Среди «хорошистов» самыми популярными отраслями профессиональной деятельности являются госслужба, предпринимательство и служба в правоохранительных органах, для «хорошистов» с «тройками» — здравоохранение и госслужба, у «троечников» — правоохранительные органы и здравоохранение, у «двоечников» — правоохранительные органы и военная служба.

2.1.6. Оценка вузов старшеклассниками

Старшеклассники республики в подавляющем большинстве хотели бы получать высшее образование за пределами Бурятии.

В среднем по выборке таких 70%. Причем среди русских таких 66,5%, среди бурят — 82,4%, среди других национальностей — 69,6%. Но реально за пределами Бурятии даже на бюджетной основе могут позволить себе обучаться менее 28% учащихся. В основном это «отличники», «хорошисты» и «троечники», с хорошим или удовлетворительным материальным положением, почти в равной степени жители города и сельской местности, а также примерно равное число русских и бурят.

Интересно, что оценки престижности местных государственных вузов у городских школьников и школьников, проживающих в сельской местности, несколько расходятся.

Таблица 5

Престижность вузов Бурятии с точки зрения старшеклассников, %

Вуз	Место проживания		В среднем по выборке
	Улан-Удэ	Сельские районы Бурятии	
БГУ	56,6	69,4	67,5
ВСГТУ	71,7	51,6	54,6
ВСГАКИ	17	18	17,9
БГСХА	5,6	18	16,3
БФ ТГУ	7,6	2,9	3,6
СГУ	—	2,3	1,9
РГГУ	1,9	1,3	1,4

Примечание: можно было выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма не равна 100%.

2.1.7. Платное высшее образование в Республике Бурятия

Благодаря популярности и престижности высшего образования вузы РБ в последнее десятилетие существенно расширили прием студентов, обучающихся на условиях полного возмещения затрат.

Имеют возможность обучаться на платной основе в вузе, т.е. с полным возмещением затрат на обучение, почти треть старшеклассников. Примерно треть подобной возможности не имеет. Остальные респонденты с ответом затруднились.

Среди городских жителей могут платить за высшее образование 32,08%, среди сельских жителей — 26,45%. Из тех, кто оценивает свое материальное положение как хорошее, могут платить за высшее образование 44,52%, как удовлетворитель-

ное — 17,99%. Среди бурят таких 43,2%, среди других этнических групп — 30,4%, а среди русских — только 22,6%.

Таблица 6

Показатели приема и выпуска студентов четырех государственных вузов Бурятии, обучающихся с полным возмещением затрат, человек

Показатели	1995/1996	1999/2000	2000/2001	2002/2002	2002/2003
Всего студентов	19 548	22 345	24 194	26 015	27 689
Обучаются по договорам с юридическими и физическими лицами с полным возмещением затрат на обучение	1449	2341	3824	5393	6626
Принято на 1 курс с полным возмещением затрат на обучение	499	1107	1376	1573	2105
Выпуск фактический студентов, обучавшихся с полным возмещением затрат на обучение	15	157	167	343	398

Источник: Высшие и средние специальные учебные заведения РБ // Стат. сборник Госкомстата РБ № 17-02-02. Улан-Удэ, 2002. Март. С. 5.

2.2. Социально-экономические и демографические характеристики студентов вузов Республики Бурятия

Число студентов вузов в Бурятии постоянно растет, т.е. наблюдается позитивная динамика численности студентов по всем специальностям, но в первую очередь по социально-гуманитарным специальностям, в которых лидирующее положение стабильно принадлежит экономическим специальностям.

Молодежь республики пытается через высшее образование реализовать свою экономическую и социальную стабильность на ближайшее будущее, заложить основы материального благополучия и профессионального роста. По результатам нашего исследования студенчество Бурятии представлено в основном жителями города — их около 59,45%, выходцы из сельской местности составляют 40,55%¹.

¹ До поступления в вуз 54% респондентов проживали в Улан-Удэ, 5,5% — в других городах России, 35,6% — в сельских районах РБ, 4,9% — в сельской местности за пределами РБ.

Таблица 7

Численность студентов Бурятии по группам специальностей по четырем государственным вузам, человек

	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Всего студентов	22 345	24 194	26 015	27 689
Естественно-научные специальности	1460	1499	1570	1704
Социально-гуманитарные специальности	12 453	13 745	14 957	16 858
В том числе экономические специальности	3872	4462	4959	5258
Технические и с/х специальности	8432	8950	9488	9127

Источник: Высшие и средние специальные учебные заведения РБ // Статсборник Госкомстата РБ № 05-02-10. Улан-Удэ, 2003. Март. С. 10.

Во второй половине XX в. ситуация складывалась прямо противоположная. Среди принятых в вузы РБ молодежь из села составляла в 1971 г. 60,9%, в 1976 г. — 61%, в 1980 г. — 59,4%¹. В 1990-е гг. произошло снижение доли сельской молодежи в составе студентов. Это было связано с усилением социально-экономической дифференциации между городом и селом.

В составе студентов вузов Бурятии неодинаково представлены выходцы из городов и сельской местности. Есть вузы, в которых преимущественно обучаются только сельские студенты. Например, БГСХА, где готовят специалистов для сельской местности — агрономов, механиков, ветеринаров и т.д. Есть вузы, где преобладают городские жители — это, к примеру, ВСГТУ и РГГУ (см. табл. 8).

В иногородних филиалах больше представлены городские жители, а также дети военнослужащих. Возможно, это связано с тем, что кроме Бурятии данные вузы также имеют сеть филиалов в других регионах, поэтому они наиболее популярны среди детей военнослужащих, родители которых проходят службу в Забайкальском военном округе, являясь выходцами из Центрального и Западного регионов России. В случае перевода родителей в другой регион РФ отпадает необходи-

¹ Затеев В.В., Осинский И.И. Студенты 90-х: социальные и нравственные основы жизнедеятельности. Улан-Удэ, 1997. С. 30.

мость весьма сложной и длительной процедуры перевода в другой вуз, к тому же нередко связанной с дополнительной оплатой.

Таблица 8

Распределение студентов по месту жительства до поступления в вуз, %

Место жительства	БГУ	БГСХА	ВСГАКИ	ВСГТУ	РГГУ	ТГУ	СГУ
Улан-Удэ и др. города РФ	52,5	28,6	48	70	76,7	60	61,5
Сельские районы Бурятии и др. сельские населенные пункты РФ	47,5	71,4	52	30	23,3	40	38,5

В составе современного студенчества преобладают молодые люди, которые оценили свое материальное положение как хорошее (48%) или как среднее (44,1%), с плохим материальным положением обучается лишь 7,7%.

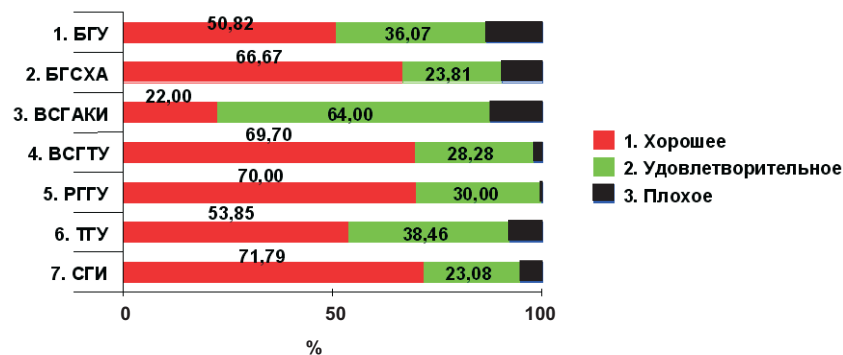
Собственные среднемесячные денежные доходы у 51,5% ответивших студентов не превышают 2 тыс. руб., у 13,4% они составляют от 2 до 3 тыс. руб., у 7,7% — от 3 до 4 тыс. руб., у 3,8% — от 4 до 5 тыс. руб., у 4,5% — от 5 тыс. руб. и выше. Пятая часть студентов не ответила на вопрос о денежных доходах.

Практически все студенты (94,3%) живут на средства родителей и родственников, стипендию получает только каждый пятый, так же как и заработную плату по месту основной, но чаще всего временной работы.

Характеризуя современное студенчество Бурятии, можно сказать, что только 57,3% — это абсолютно здоровая молодежь, 35,6% считают свое здоровье удовлетворительным, 6,9% — плохим. Дифференциация по вузам представлена на рис. 11.

Если проанализировать социальный состав студентов вузов Бурятии, то оказывается, что их родители, как правило, имеют либо высшее, либо среднее профессиональное образование. Студентов, имеющих родителей с неполным средним или средним общим образованием, совсем немного (см. табл. П2 приложения).

Распределение оценок состояния своего здоровья студентами вузов Бурятии



Почти у 50% студентов мать имеет высшее образование, у 40,8% — среднее специальное. Образование отца у 39% студентов — высшее, у 39% — среднее специальное. В то же время в вузах обучается всего 3% студентов, чьи родители имеют неполное среднее образование. У 5% студентов мать имеет среднее общее образование, у 9% — отец.

В составе студентов Бурятии представлены дети руководителей разного ранга — у каждого пятого родители принадлежат к этой категории. Хотя в целом по республике удельный вес руководящих работников и управленческого аппарата не слишком высок.

16% студентов имеют отца и четверть студентов — мать из числа специалистов технического, гуманитарного, экономического или медицинского профиля.

Весьма значительна численность студентов, имеющих родителей — квалифицированных рабочих: в 17,8% это отец, в 10,7% — мать.

Удельный вес студентов, имеющих родителей-предпринимателей, невелик (всего 7% от общего числа), также как и пенсионеров и безработных (по 6% соответственно). Иначе говоря, социальный состав студентов отражает социальную структуру современного общества республики.

Социальный статус родителей опрошенных студентов, %

Социальный статус родителей	Отец	Мать
Руководитель предприятия	12,3	10,1
Руководитель подразделения	8,2	8,2
Специалист гуманитарного, технического или медицинского профиля	15,9	25
Служащий	4,4	14
Рабочий квалифицированный	17,8	10,7
Рабочий неквалифицированный	3,8	2,5
Предприниматель	7,1	7,4
Безработный	5,8	6,3
Пенсионер	4,1	6
Другое	4,4	5,8
Нет ответа	16,2	4

Больше всего студентов, имеющих родителей — руководителей разного уровня, в БГУ (у 24,6% студентов руководителем является отец, а у 26,2% — мать), в ВСГТУ (у 24,2% студентов руководителем является отец, а у 12,1% — мать), в ТГУ (у 21,5% студентов руководитель отец, у 24,5% — мать).

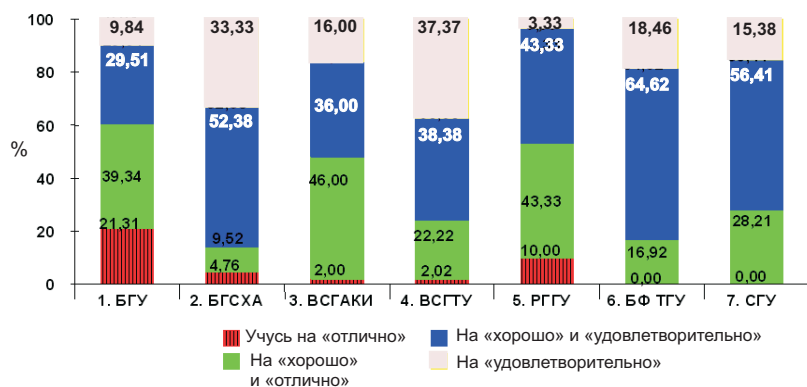
Хорошая успеваемость студентов не всегда может служить условием и перспективой их дальнейшей успешной адаптации после окончания вуза. Но общая тенденция сохраняется: чем выше успеваемость, тем больше возможностей выбора после окончания вуза для выпускников, больше шансов, что именно эта часть студентов станет продвинутыми специалистами.

К сожалению, нельзя не отметить, что нередко уровень требований, предъявляемый отдельными преподавателями, кафедрами, деканатами или вузами, не всегда соответствует существующим в сфере высшего образования стандартам, что неизбежно формирует разную рыночную стоимость полученного вузовского образования.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в вузах РБ обучается 5,5% «отличников», 29% стабильных «хорошистов», 44,4% «хорошистов» с «тройками», 21% «троечников».

Рис. 12

Успеваемость студентов вузов Бурятии



Такие факторы, как доход, национальность, образовательный уровень родителей, источники доходов не влияют сколько-нибудь значимо на рейтинг престижности вузов в глазах студентов, а также оценку престижности учебных заведений, в которых обучаются студенты. Больше половины считают престижными те вузы, где они обучаются.

Таблица 10

Рейтинг престижности вузов РБ у студентов

Вузы	Ранг	%
ВСГТУ	1	70,4
БГУ	2	49
ВСГАКИ	3	16,2
БГСХА	4	11,2
ТГУ	5	5,2
СГУ	6	2,7
РГГУ	7	1,9
Таких вузов в Бурятии нет		5,8
Затрудняюсь ответить		11,2

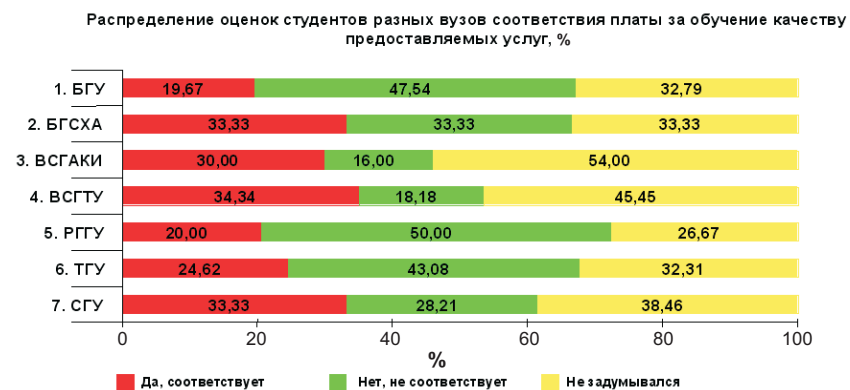
Примечание: можно было выбрать любое число ответов, поэтому сумма не равна 100.

Первые четыре места в рейтинге вузов принадлежат государственным местным вузам, причем лидирует ВСГТУ. В ВСГТУ обучается 8% студентов с плохим материальным положением, всего 2% с плохим здоровьем, весьма значительная доля детей руководителей разного ранга, по уровню престижности он также считается одним из наиболее привлекательных, и качество обучения большинство студентов оценивают здесь как хорошее. Следовательно, можно с определенной долей условности предположить, что этот вуз на фоне других в РБ относится к категории наиболее элитных. Далее в табл. 10 идут филиалы, рейтинг которых невысок ни среди старшеклассников, ни среди студентов, обучающихся в них, ни среди студентов других вузов.

Что касается качества высшего образования, то здесь позиции части студентов и практически всех экспертов очень близки. Они обращают внимание на не всегда соответствующее должному уровню преподавание. Это обусловлено как личностью преподавателя, уровнем его образованности, опытом, так и недостатком книг в библиотеках, отсутствием общежитий, нехваткой аудиторий, отсутствием спортзалов, низкой лабораторной обеспеченностью, не слишком напряженным расписанием. Кстати, последние недостатки как раз характерны для филиалов.

Качество образования студенты чаще оценивают как среднее (50,4%) или хорошее (46%), редко плохое (всего 2%; чаще всего это те, кто учится на «неудовлетворительно» или имеет

Рис. 13



напряженные отношения с преподавателями). В филиалах значительно чаще оценивали качество образования как плохое, указывая на несоответствие платы за обучение качеству предоставляемых услуг, а также слабую материально-техническую базу.

И студенты, и эксперты согласны с тем, что выезд за пределы РБ дает больше шансов получить более качественное образование, так как набор вузов и специальностей там более разнообразный, не говоря уже о том, что увеличивается возможность выбора элитного вуза.

После окончания вуза только 19,5% студентов готовы идти работать по специальности. Чаще всего это выпускники ВСГТУ, имеющие технические специальности. Около 5% собираются получить другую специальность, столько же — заняться наукой.

Получающие высшее гуманитарное образование (социальный работник, специалист социально-культурной деятельности, библиотекарь и т.д.) после окончания вуза в большинстве своем не ориентированы, вне зависимости от года обучения, на профессиональную деятельность, связанную с полученной в вузе специальностью.

По экспертным оценкам, в последние годы широкое распространение в Бурятии получила практика получения второго высшего образования. Первым является гуманитарное или техническое образование, вторым практически всегда — заочное юридическое или экономическое образование.

Мечтают иметь свое дело около трети опрошенных студентов. Почти половина предпочла бы после окончания вуза работать в сфере управления и на госслужбе, почти четверть — в правоохранительных органах, пятая часть — в торговле, около половины — в предпринимательстве.

Причем эти предпочтения не соответствуют тем специальностям, по которым обучаются студенты. То есть чаще всего получение высшего образования не столько продиктовано намерением в дальнейшем связать свою жизнь с приобретенной профессией, сколько связано с возможностью приобрести статус человека «с дипломом».

Первичной мотивацией при получении высшего образования почти у всех является желание стать профессионалом и специалистом, развить свои способности, сделать карьеру и найти хорошо оплачиваемую работу. Стремятся избежать службы в армии только 9% из всех опрошенных юношей-студентов.

2.3. Национальный состав студентов Бурятии

Национальный состав студентов в советские времена был объектом определенного регулирования со стороны государственных структур. В настоящее время, также как и в 1990-е гг., отсутствуют какие-либо официальные государственные ограничения или привилегии для поступающих в вузы в РБ по этническому признаку.

Основную часть студенчества республики составляют русские и буряты, что отражает демографическую структуру населения Бурятии.

Статистические материалы указывают на некоторую непропорциональность между демографической структурой населения и этническим составом студенчества (см. табл. 11).

Таблица 11

Этнический состав студентов государственных вузов Бурятии, %

Националь-ности	БГУ		ВСГТУ		БГСХА		ВСГАКИ		БФ НГУ ¹	Всего	
	1994	2003	1994	2003	1994	2003	1994	2003		1994	2003
Русские	36,6	32,6	49,6	49,77	34,7	40,4	56,3	не ве- дется учет	32,9	42,0	40,92
Буряты	60,6	64,5	47,8	48,18	61,9	57,9	38,3		65,0	54,8	56,86
Другие	2,8	2,9	2,6	2,05	3,4	1,7	5,4		1,6	3,2	2,22
Итого	100	100	100	100	100	100	100		100	100	100

Источники: данные за 1994 г. см.: Затеев В.В., Осинский И.И. Студенты 90-х: социальные и нравственные основы жизнедеятельности. С. 41; данные за 2003 г. предоставлены учебными отделами вузов из текущих архивов.

В национальном составе студентов государственных вузов Бурятии преобладают представители бурят, что в 1,5—2 раза (в зависимости от вуза) превышает их долю в составе населения республики.

Удельный вес русских в составе студентов вузов в 1972 и 1975 гг. составил 56%, в 1994 г. среди принятых на первый курс он снизился до 42%².

Но такое положение дел не осталось незамеченным ни для исследователей проблем образования в республике, ни для

¹ Бурятский филиал Новосибирского государственного университета. Вошел в состав БГУ после 1994 г.

² Добрынина М.И. Русская интеллигенция в национально-государственном образовании современного российского общества (на материалах РБ): Диссертация на соиск. уч. ст. канд. соц. наук. Улан-Удэ, 2000. С. 59.

министра образования и науки РБ, который в коллективной монографии «Русские в Бурятии»¹ изложил свое видение этой проблемы: «На наш взгляд, эти процессы имеют вполне естественный характер, тем более, что в условиях советского времени были результатом проведения политики социального выравнивания наций и народностей, как важнейшего направления национальной политики...»

Сейчас стало понятным, что, рациональная в своей основе так называемая ленинская «национальная политика» изначально содержала в себе немало парадоксов, в частности, полное осуществление ее национальных принципов на практике вело не к единению, а к обособлению и противопоставлению наций, т.е. шло вразрез с идеологией интернационализма².

М.И. Добрынина, объясняя диспропорцию в этническом составе студенчества Бурятии по сравнению с демографическими характеристиками населения, обращает внимание на разную иерархию ценностных предпочтений при выборе образовательной стратегии у русских и у бурят: «В русской среде высоко ценится среднее специальное образование, в бурятской же, наоборот, высшее»³.

В исследовании мы планировали выяснить этнокультурные установки старшекласников — потенциальных абитуриентов. Оказалось, что продолжить обучение после окончания школы хотели бы равное число русских и бурят, чуть меньше — представителей других национальностей. Обучаться именно в вузах намерены значительно чаще буряты, нежели русские или представители других национальностей.

Налицо явные расхождения между образовательными стратегиями выпускников школ, где коррелирующим признаком выступает этническая принадлежность. Действительно, установка на высшее образование у бурят значительно выше, чем у русских и представителей других национальностей. В небольшой степени это связано с образованием родителей. Как правило, родители с высшим образованием, которых среди бурят значительно больше, стремятся своим детям тоже предоставить возможность получить высшее образование.

¹ Русские в Бурятии. Улан-Удэ, 2002.

² Намсараев С.Д. Вузовское образование и научная деятельность // Русские в Бурятии. Гл. 10. С. 291.

³ Добрынина М.И. Русская интеллигенция в национально-государственном образовании современного российского общества (на материалах РБ). С. 50.

Кроме того, разница в установках на высшее образование в зависимости от этнического признака влияет на образовательные планы выпускников после окончания школы, а также на то, пытаются ли они поступать в вузы или нет.

Статистические данные, предоставленные Министерством образования и науки РБ, свидетельствуют о том, что буряты подают намного больше заявлений в государственные вузы, чем русские (см. табл. 12).

Таблица 12

Численность лиц разных национальностей, проживающих в разных территориях, среди абитуриентов и зачисленных в четыре государственных вуза Бурятии в 2003/2004 уч. г., человек

Место жительства	Подано заявлений				Зачислено			
	Всего	Русских	Бурят	Прочих	Всего	Русских	Бурят	Прочих
Районы	4387	1686	2593	108	1884	807	1036	41
Улан-Удэ	3942	1780	2112	50	1531	777	728	26
Всего по РБ	8329	3466	4705	158	3415	1584	1764	67
Другие регионы РФ	1595	415	1067	113	742	241	436	65
Монголия	3	—	1	2	—	—	—	—
Всего	9927	3881	5773	273	4157	1825	2200	132

Источник: Министерство образования и науки РБ. Текущий архив. Улан-Удэ, 2003.

В филиалы иногородних вузов (а их в республике 11), где обучение идет на платной основе, наоборот, больше подают заявлений и соответственно больше зачисляется русских.

Исследования 1990-х гг., проведенные в Бурятии, подтверждают вывод о том, что рекрутирование национального студенчества происходит из семей интеллигенции и служащих. Дети выбирают скорее образ жизни родителей, чем профессию¹.

И.И. Осинский и В.В. Затеев, пытаясь выяснить причины, обусловившие рост числа бурят в составе студентов, указывают на ряд факторов, которые способствовали закреплению обозначенных выше тенденций. В их числе:

- высокий престиж профессионального интеллектуального труда среди бурятского населения;

¹ Буркина А.А. Бурятская национальная интеллигенция. Улан-Удэ, 1998. С. 47.

Таблица 13

Численность лиц разных национальностей, проживающих в разных территориях, среди абитуриентов и зачисленных в филиалы иногородних вузов в Бурятии в 2003/2004 уч. г., человек

Место жительства	Подано заявлений на дневное отделение				Зачислено на дневное отделение			
	Всего	Русских	Бурят	Прочих	Всего	Русских	Бурят	Прочих
Районы	456	285	168	3	271	177	91	3
Улан-Удэ	636	445	181	10	490	347	134	9
Всего по РБ	1092	730	349	13	761	524	225	12
Другие регионы	72	37	33	2	48	27	20	1
Монголия	4	—	—	4	4	—	—	4
Всего	1168	767	382	19	813	551	245	17

Источник: Министерство образования и науки РБ. Текущий архив. Улан-Удэ, 2003.

- миграция части бурят из Усть-Ордынского и Агинского автономных округов с высшим образованием в Бурятию;
- благоприятные условия, созданные для интеллектуального прогресса небольших по численности народов;
- широкая сеть вузов, объективно отвечающих особенностям запросов бурят, сформировавшимся в значительной мере под воздействием исторически сложившейся традиционной структуры его занятости;
- практика формирования контингента молодежи вузов из отдаленных районов и сельских мест в рамках целевого приема;
- профессорско-преподавательский состав вузов РБ, обладающую часть которого составляют представители титульной национальности. Так, по данным на 1991 г., в вузах республики работал 341 человек профессорско-преподавательского состава, из них бурят — 257 человек¹.

И учащиеся, и студенты, и эксперты, и родители практически были единодушны в том, что этнический фактор в республике не является сколько-нибудь влияющим на доступность высшего образования. Однако представители разных эт-

¹ Намсараев С.Д. Вузовское образование и научная деятельность. С. 288.

Таблица 14

Образовательные стратегии выпускников школ в зависимости от этнической принадлежности, 2003 г., %

Показатели	Русские	Буряты	Другие национальностей
Хотели бы продолжить обучение после окончания школы	97,0	97,3	87,0
Хотели бы продолжить обучение в вузе	67,7	82,4	56,5
Имеют возможность продолжить обучение в вузе	53,8	77	56,5
Имеют возможность продолжить обучение в вузе на платной основе	22,6	43,2	30,4
Планируют поступать в вуз	67,2	82,4	60,9
Подано заявлений в государственные вузы в 2003 г., % от общего числа поданных заявлений	39,0	58,2	2,8
Подано заявлений в филиалы в 2003 г., % от общего числа поданных заявлений	65,7	32,7	1,6
Национальный состав студентов государственных вузов в 1994 г., % от всего контингента студентов	42,0	54,8	3,2
Национальный состав первокурсников государственных вузов в 2003 г., % от общего числа зачисленных на 1-й курс	43,9	52,9	3,2
Национальный состав студентов государственных вузов в 2003 г., % от всего контингента студентов	40,9	56,9	2,2
Национальный состав первокурсников, зачисленных в филиалы вузов в 2003 г., % от общего числа зачисленных на 1-й курс	67,8	30,1	2,1

Источники: данные о национальном составе студентов государственных вузов за 1994 г., принятых на 1 курс, см.: Затева В.В., Осинский И.И. Студенты 90-х: социальные и нравственные основы жизнедеятельности. С. 41; данные о национальном составе студентов за 2003 г. предоставлены учебными отделами вузов из текущих архивов (кроме данных о национальном составе студентов ВСГАКИ); данные за 2003 г. о числе поданных в вузы заявлений и о национальном составе первокурсников — из текущего архива Минобразования и науки РБ.

нических групп населения Бурятии по-разному оценивают свои возможности на получение высшего образования старшеклассники (см. табл. 14).

Диспропорция в этническом составе студентов воспринимается в Бурятии как традиционно сложившаяся ситуация. И ее можно охарактеризовать как работающий механизм позитивной дискриминации, заложенный еще в советские времена для компенсационного выравнивания уровня образования представителей титульной национальности и соответствующий проводимой национальной политике страны в то время.

Однако среди самих студентов лишь 14,5% считают, что в их группах происходит дифференциация по этническому признаку, остальные ответили на этот вопрос отрицательно. Основным фактором, который влияет на расслоение в студенческих группах, был назван культурный, 58,1% студентов согласны с этим утверждением. На социально-профессиональное положение родителей указали 11,8% студентов, на материальное положение — 8,2%.

Определенная дифференциация в школьных классах тоже существует (48% учащихся указали на это). Причем субъективная оценка коллектива класса нередко давалась абсолютно противоположная. Основные признаки, на основе которых происходит расслоение в классе, по мнению старшеклассников:

- культурный — так считают больше половины опрошенных (53,4%);
- материальный — его выбрали около четверти опрошенных (21,5%);
- социально-профессиональное положение родителей (22,3%);
- национальный признак (около 9,6%).

Причем, как правило, национальный фактор выделяли представители не доминирующего в классе этноса (русские среди бурят, буряты среди русских, представители других национальностей, часто не указывающие свой этнос — почти всегда).

Вероятно, вуз несколько уменьшает дифференциацию, связанную с социальным происхождением и экономическим статусом, но увеличивает значимость культурного капитала, которая сохраняется в течение всего периода обучения.

2.4. Мнения экспертов в отношении оценки доступности высшего образования в Бурятии

Почти все эксперты считают, что в возможностях получения высшего образования между разными группами населения

в РБ существуют определенные различия. По их мнению, данные различия преимущественно характеризуются признаками, представленными в табл. 15.

Таблица 15

Распределение мнений экспертов о факторах, влияющих на возможность получения высшего образования

Различия	Ранг	%
Экономическое благосостояние семьи	1	88,2
Уровень способностей, качество полученного общего образования	2	64,7
Наличие знакомых, родных, имеющих возможность «устроить» в вуз	3	47,0
Возможность дополнительно обучаться (репетитор, курсы)	4	35,3
Место жительства	5	29,4
Уровень образования родителей; специализация школы, класса	6	23,5

Среди несправедливых и необъективных различий, ограничивающих возможность поступления в вузы, были названы: наличие знакомых и родных, имеющих возможность «устроить» в вуз (76,4%); состав семьи (64,7%); национальность и вероисповедание (по 58,8%); социальный капитал семьи — уровень образования родителей, экономическое благосостояние семьи, место жительства (по 52,9%); уровень информированности выпускников о вариантах обучения в вузах (41,2%); состояние здоровья (41,2%).

Практически все эксперты были согласны с тем, что среди абитуриентов в республике выделяются группы, которые находятся в относительно худшем положении при поступлении в вуз. К ним были отнесены: дети из неблагополучных и малообеспеченных семей (по 76,4%); дети из семей, где родители безработные (70,6%); жители отдаленных сел (64,7%); выпускники «слабых» школ (41,2%).

Более благоприятной позицией при поступлении в вузобладают: дети из материально обеспеченных семей (82,4%); одаренные дети (76,4%); выпускники «сильных» школ, с высоким средним баллом (по 70,6%); городские жители (41,2%).

3. Заключение

Большинство экспертов считают, что число уязвимых в отношении доступности высшего образования групп за последние 5 лет увеличилось.

Основные причины дифференциации населения республики, влияющей на доступность высшего образования, это: снижение материального благосостояния большинства населения и платное образование (легальная плата, неформальные платежи) — по 82,4%; формирование элитного и массового высшего образования (41,2%) и остановка части предприятий, особенно в сельских районах (29,4%).

На взгляд экспертов, на уровне государственных органов республики проблемы, связанные с повышением уровня доступности высшего образования, скорее не решаются, чем решаются (так думает половина опрошенных). Одним из вариантов решения данной проблемы является введение квот при поступлении в вуз для детей из малообеспеченных и неполных семей (эту идею поддерживает чуть больше половины экспертов).

82,4% экспертов считают, что выпускники школ Бурятии уезжают из республики, надеясь, что в других регионах России они будут иметь возможность получить более качественное образование. Еще одним стимулом выбора вуза за пределами региона является желание закрепиться в другом, более благополучном городе (64,7%).

Половина экспертов оценили качество образования в государственных вузах Бурятии на «4», половина — на «3», в филиалах иногородних вузов — преимущественно на «3», редко на «4».

Только треть экспертов согласны с мнением, что за пределами РБ можно получить более качественное высшее образование. Столько же экспертов считают, что не все так однозначно и слишком многое зависит от конкретного вуза и специальности.

Большинство экспертов не одобряют введение полностью платного высшего образования. В то же время больше половины отчасти одобряют распространение сети платных дополнительных образовательных услуг, таких, как репетиторство, подготовительные курсы, тестирование и т.д.

Анализ данных проведенного исследования приводит к следующим выводам.

1. Установки на высшее образование достаточно высоки среди разных социальных и этнических групп населения республики: 70% старшеклассников намерены после окончания школы выбрать высшее образование, которое рассматривается как «ликвидный и востребованный внешней средой ресурс», обеспечивающий некий приемлемый социальный статус и более широкие возможности с трудоустройством в будущем.

2. Различия в намерениях прослеживаются по материальному, территориальному и этническому факторам (доля городских старшеклассников, связывающих свой выбор после школы с вузом, значительно больше, чем сельских; чем выше доходы семьи, тем более выпускники ориентированы на вузы; среди бурят выше установки на высшее образование, чем среди русских и представителей других национальностей). Влияние других факторов не выявило значимого неравенства в намерениях.

3. Неравенство в самооценке возможностей абитуриентов вузов проявляется более значимо. Оно дифференцировано в зависимости от доходов семьи, места жительства, состояния здоровья и национальности, социального статуса и образования родителей, уровня успеваемости.

С увеличением среднедушевого дохода в семье растет и оценка своих возможностей обучения в вузе. Возможностей обучаться в вузах Бурятии и за ее пределами у сельских жителей значительно меньше, чем у городских.

Возможности в получении высшего образования зависят от социального статуса родителей и их образовательного уровня. Чем выше образование и социальное положение родителей, тем больше возможностей доступа.

Чем скромнее успехи в школе, тем менее ориентированы выпускники на поступление в вузы. Выше оценивают свои возможности получения высшего образования буряты, ниже русские и представители других национальностей.

4. В сравнительно неблагоприятных условиях на пути к высшему образованию в Бурятии находятся следующие категории выпускников школ¹:

- дети безработных и неквалифицированных рабочих;

¹ Они также менее всего представлены в реальном составе студентов.

- сельские жители;
- семьи, имеющие сравнительно меньшие доходы;
- с невысоким образовательным потенциалом родителей;
- с плохим здоровьем.

5. Рост численности студентов всех форм обучения в вузах, действующих в Республике Бурятия, открытие новых специальностей, а также увеличение числа иногородних филиалов указывают на повышение доступности высшего образования для населения.

6. Качество предоставляемых в Республике Бурятия образовательных услуг не всегда соответствует предъявляемым к ним требованиям. Это различие сохраняется на уровне отдельных вузов и специальностей. По мнению студентов и экспертов, качество образования в государственных местных вузах значительно выше, чем в иногородних филиалах. Качество образования в среднем по выборке студенты больше оценивают как среднее (50,4%) или хорошее (46%), редко плохое (всего 2%).

7. Установки на высшее образование у русских и представителей других национальностей ниже, чем у бурят. Абитуриенты русской национальности также менее активны по сравнению с представителями титульной национальности при поступлении в вузы, поскольку сдают вступительные экзамены в меньшем числе вузов. Во многом это объясняется тем, что на образовательные стратегии русских, бурят и представителей других национальностей оказали влияние особенности социально-экономического развития Бурятии в советское время, последствия которых играют не последнюю роль в настоящее время, в том числе и в сфере высшего образования республики.

8. Основными факторами, которые влияют на доступность высшего образования в Бурятии, являются следующие.

- *Образовательный уровень и социальное положение родителей* — нацеленность на высшее образование больше выражена у старшеклассников, чьи родители имеют высшее или среднее специальное образование, занимают руководящие должности, заняты преимущественно умственным или высококвалифицированным физическим трудом. В вузах обучается всего 3% студентов, чьи родители имеют неполное среднее образование.
- *Материальное положение семьи* — ориентации старшеклассников на высшее образование незначительно снижаются с изменением благосостояния в худшую сторону: среди оценивающих свое материальное положение как

хорошее 70,55% мечтают продолжить обучение в вузах, как удовлетворительное — 70,3%, как плохое — 59,3%. По мере увеличения среднедушевого дохода в семье растет и оценка своих возможностей на обучение в вузе: 48,8% — старшеклассников, оценивающих свое положение как хорошее, 47,4% как удовлетворительное и только 3,3% — как плохое имеют возможность обучаться в вузах. Студенты преимущественно оценивают свое материальное положение как хорошее или удовлетворительное, редко как плохое. С плохим материальным положением в вузе обучается лишь 7,7% студентов.

- *Место жительства семьи* — реально у жителей сельской местности меньше возможностей получить высшее образование и они менее конкурентоспособны на вступительных экзаменах. Больше возможностей, по оценке старшеклассников, обучаться в вузах Бурятии и за ее пределами имеют горожане — 81,1%, меньше сельские жители — 54,8%. Среди студентов вузов республики также больше городских жителей — 59,45%, доля сельских жителей составляет 40,55%.
- *Успеваемость в школе, качество знаний* — чем ниже успеваемость, тем меньшее число старшеклассников ориентируется на высшее образование. Уровень успеваемости старшеклассников также влияет на степень оценки собственных возможностей на пути к высшему образованию. Чем он ниже, тем менее амбициозны претензии выпускников. Объективно качество знаний сельских выпускников школ ниже, чем городских, но и те, и другие примерно одинаково оценили уровень своих знаний. 54,7% жителей Улан-Удэ и 56,1% сельских жителей считают свои знания хорошими.
- *Состояние здоровья* — подавляющее большинство лиц, имеющих возможность обучаться в вузах, — это молодежь с хорошим здоровьем — 68,1%, с удовлетворительным таких 28,6%, с плохим лишь 3,3%. В составе современного студенчества Бурятии также преобладает здоровая молодежь — 57,3%; 35,6% считают свое здоровье удовлетворительным; 6,9% — плохим.
- *Связи родителей, родственников и знакомых* — абсолютно уверены, что самостоятельно поступят в вуз, только 2,5% выпускников, сомневаются, но все-таки рассчитывают на себя 10%, надеются на разного рода неформальные практики (связи, родственники) 30% старшеклассников. Самостоятельно будут готовиться к поступ-

лению в вуз 39,1% старшеклассников, с помощью репетитора — 15,7%, посещать курсы намереваются 32,8%, заниматься с родителями — около 5% выпускников. Среди опрошенных 55,9% студентов самостоятельно готовились к поступлению в вуз, 13,7% — с помощью репетитора, 38,4% — посещали подготовительные курсы, около 4% занимались с родителями.

Приложение

Таблица III

Степень информированности школьников Бурятии о возможностях получения высшего образования, %

Место проживания	Хорошая информированность	Средняя информированность	Плохая информированность
Улан-Удэ	34	48	18
Сельский район РБ	35	43	22

Таблица П2

Образовательный уровень родителей студентов вузов, в %

Образование родителей	БГУ		БГСХА		ВСГАКИ		ВСГТУ		РГГУ		ТГУ		СГУ		Всего	
	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать	Отец	Мать
Неполное среднее	3,3	3,3	9,5	—	—	—	4	4	3,3	3,3	1,5	1,5	5	5,1	3,3	2,7
Среднее общее	4,9	6,6	—	5,6	16	4	6	3	16,7	6,7	6,2	3	18	12,8	9	5,2
Среднее специальное	26,2	31,1	42,9	50	40	50	35,4	39,5	36,7	50	52,3	38,5	36	43,6	38	40,8
Высшее	54,1	57,4	38,1	38,8	30	42	42,4	46,5	33,3	40	30,8	55,5	36	36	39	46,9
Нет ответа	11,5	1,6	9,5	5,6	14	4	12,2	7	10	—	9,2	1,5	5	2,5	10,7	4,4

**ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ**

Корректор *Андреева Е.Е.*
Компьютерная верстка *Максимова Т.В.*

Подписано к печати 15.06.04. Формат 60×90/16. Гарнитура Ньютон.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 31,25. Тираж 1000 экз.
Заказ №

Издательство «Поматур».
101430, Москва, ул. Неглинная, д. 29/14, стр. 3.