

В.В. Фурсова

Д.Х.Ханнанова

**СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ТЕОРИИ И ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК [ 316.74:38] (075,8)

ББК 60.561.8я 73-1 Ф 96

Фурсова В.В. Ханнанова Д.Х. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. -М.:Директ-Медиа, 2013.-280

ISBN 978-5-4458-3471-8

Электронное изд-во М.:Директ-Медиа, 2013.

В книге рассматриваются отечественные и зарубежные исследования проблемы неравенства в системе образования. Представлены различные теоретические подходы в социологии образования. Большое внимание уделяется анализу социальных проблем образования в советском и постсоветском обществах.

Работа предназначена для специалистов в области социологии образования, педагогов, психологов, а также для всех, интересующихся проблемами образования.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретико-методологические подходы к изучению неравенства в образовании.	
1.1. Конфликтный подход.	7
1.2. Структуралистская парадигма.	10
1.3. Функциональный подход.	42
1.4. Гуманистический подход.	61
Глава 2. Социальное неравенство в системе образования Советского общества: теория и практика.	
1.1. Неравенство в системе образования в первые годы Советской власти.	68
1.2. Проблемы образования в 50-60-е годы в СССР.	73
1.3. Рабфаки в СССР.	75
1.4. Образование в 80-е годы в России: социальные проблемы.	79
1.5. Социологические исследования социального неравенства в образовании в СССР.	84

1.6. Социальные проблемы образования в период перестройки.

97

Глава 3. Углубление социального неравенства в системе образования в современном российском обществе.

1.1. Причины социального неравенства в образовании в современной России.

101

1.2. Современные проблемы российского образования.

102

1.3. Институт репетиторства в современной России.

120

1.4. Пути решения проблемы социального неравенства в образовании.

128

Заключение.

136

Библиография.

140

## Предисловие

Всеобщее право на образование, декларируемое Конституцией РФ, согласно которой каждый гражданин вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном учреждении<sup>1</sup>, на самом деле выступает формальным юридическое правом, которое не подтверждается реальной практикой вследствие неравных возможностей при поступлении в вуз и является фактическим проявлением социального неравенства в системе высшего образования.

В советском обществе социальный состав обучавшихся студентов постоянно контролировался со стороны государства, что способствовало постоянному воспроизводству социального неравенства при поступлении в вуз. Как показывают исследования, в СССР, несмотря на официальную идеологию, существовала система неравенства при поступлении в вузы, основанная на классовых и политических принципах. Приоритет всегда существовал для представителей рабочего класса, крестьянства, партийных, атеистов, членов ВЛКСМ. Рабфаки, например, играли противоречивую роль. С одной стороны, они служили своеобразным инструментом социального равенства для рабочих и крестьян, которые по ряду причин не получили в свое время среднее образование. С другой стороны, с помощью рабфаков контролировался социальный состав советской научной элиты интеллигенции, восполнявшейся в основном из числа рабочих и крестьян. В то же время талантливые представители интеллигенции имели гораздо меньше шансов для поступления, так как вся советская система была построена на классовых принципах поступления в вузы.

В современной России наблюдается процесс еще большего углубления социального неравенства в системе высшего образования. Это связано с

---

<sup>1</sup> Конституция РФ: офиц. текст. – Казань, 2002. - С.15.

социальным расслоением, низким уровнем жизни большей части населения, маргинализацией общества. В настоящее время социальное неравенство в системе образования проявляется в отсутствии возможности для большинства молодых людей в приобретении качественного профессионального образования и, следовательно, оно становится основой для формирования новых экономических классов. Очевидно, что высокий уровень образования населения способствует повышению экономического потенциала всего общества и, соответственно, благосостояния людей. С одной стороны, статистика показывает, что за последние десять лет численность студентов в России постоянно растет, что свидетельствует о доступности высшего образования. С другой стороны, этот прирост во многом является результатом инвестиций в образовательную сферу не столько государства, сколько самого населения, возрастает численность студентов, обучающихся на платной основе. Развитие коммерческого образования, его жизнеспособность во многом определяются растущим уровнем доходов отдельных групп населения, которое происходит на общем фоне снижающегося материального достатка большинства граждан России. Очевидно, что такое образование повышает его доступность для обеспеченных, но снижает для бедных семей. Помимо доходов, на доступность высшего образования влияют другие факторы — это место жительства, школьная успеваемость, качество школьной подготовки, образование родителей, неформальные связи и т.д.

Сегодня в системе высшего образования очевидна тенденция, проявляющаяся на протяжении не одного десятилетия — это недоступность высшего образования для значительных групп населения.

Проблема социального неравенства в системе образования была и остается наиболее актуальной в отечественной и зарубежной социологической литературе. Наиболее активно она разрабатывается в рамках структуралистской парадигмы и в исследованиях отечественных

социологов. Миф о социальном равенстве при поступлении в высшие учебные заведения развенчивается реальной практикой российского общества. Многие теории и исследования отечественных и зарубежных социологов, которые представлены в данной работе, взаимодополняют друг друга.

Глава 1. Теоретико-методологические подходы к изучению неравенства образования.

**1.1. Конфликтный подход.** В зарубежной социологии сложилось несколько подходов и парадигм к анализу неравенства в системе образования.

Одним из подходов, рассматривающих данную проблему, был конфликтный подход, который восходит к классической марксистской традиции. К. Маркс не оставил специальных трудов по социологии образования, но последующие представители данного направления, в частности, теоретики структуралистской парадигмы, во многом опираются на его методологию.

К.Маркс считал, что в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Он отмечал, что капитализм не дает разным классам одинакового доступа к образованию, а всеобщее отчуждение усугубляет социальное неравенство. В капиталистическом обществе не может существовать эффективной и справедливой системы образования, поскольку повсеместно воспроизводящееся отчуждение проявляется и в системе образования. Этим можно объяснить, например, профессиональный саботаж учителей, утечку кадров, нежелание учиться и т.д. Капитализм не дает возможности для самореализации личности и, тем более, не обеспечивает «равенство возможностей» у представителей различных классов общества. В обществе, утверждал Маркс, постоянно идет борьба между имущими и неимущим. Богатые имеют различные привилегии, включая доступ к лучшему образованию, используют принудительную власть и собственность для управления обществом и манипулируют неимущими, не допуская их до высшего образования. Важную роль здесь играет буржуазное государство.

В теории Маркса государство, являясь инструментом господствующего класса, выступает соответствующим регулятором образовательной системы. В работе «Классовая борьба во Франции» он отмечает, что государство есть машина подавления, централизованная власть с соответствующим аппаратом насилия. Классический марксизм не разделяет концепцию нейтрального государства и утверждает, что оно является репрессивной и подавляющей силой, защищающей интересы господствующего класса буржуазии в борьбе против пролетариата, обеспечивающей получение прибавочной стоимости посредством эксплуатации наемного труда. Именно государство создает препятствия для получения образования представителям неимущих классов. При этом Маркс не против общественного, а против буржуазного государственного образования. В «Манифесте Коммунистической партии» Маркс и Энгельс выступают за свободное образование детей в общественных школах. В настоящее время эта точка зрения развивается представителями не только структуралистской, но и радикально-гуманистической парадигмы.

Однако, несмотря на авторитет Маркса в социологии, формирование конфликтного подхода связано преимущественно с именем М. Вебера, которого называют символом конфликтной теории. В своих трудах Вебер затронул ряд проблем, социологии образования.<sup>2</sup> В общетеоретическом плане он исходил из того, что властные отношения формируют базисную структуру общества, и что личностный статус идентифицируется с позицией в группе, а бюрократия и взаимодействие статусов в социальном пространстве имеют первостепенное значение для общества. Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные

---

<sup>2</sup> Weber M. Essayas in sociology. –N.Y.:Oxford University press, 1946.P.25-32.

взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему. Веберовский целостный подход сочетает изучение макрообразовательной организации с интерпретативным рассмотрением того, что вызывает та или иная определенная ситуация и того, как можно интерпретировать данную ситуацию. Внутренним содержанием школы является культурный статус. Вебер отмечает, что этот статус усиливается через деятельность школы и порождает «аутсайдеров», не имеющих возможность достигнуть успеха. Его теория связана с конфликтом, господством, борьбой за власть, богатство, статус в обществе. Борющиеся группы различаются по своему особому культурному статусу, непосредственно связанному с определенной позицией в социальной иерархии. Образование используется статусными группами, как средство достижения поставленных целей, для военного, политического и других видов контроля, а также эксплуатации трудящихся со стороны элиты.

В трудах Вебера приводятся примеры кросскультурного анализа достижений в образовании от доиндустриального общества до настоящего времени, показывается роль образования в различных обществах и у различных народов. В доиндустриальные времена образование служит первичной цели дифференциации, приучая народ быть пригодным к жизни, определяя его положение в обществе. С периода индустриального общества образование влияет на мобильность членов общества. Вебер описывает процесс развития общества по направлению к рациональной организации, подчеркивая, что одной из характеристик современной бюрократии (одно из ключевых понятий веберовской социологии) является определенный стиль руководства. В своей статье «Рационализация образования и обучения» Вебер отмечает, что рациональное образование развивает «специализирующийся» тип человека, в противоположность прежнему «культивирующемуся».

В рамках конфликтного подхода интересна концепция Т. Веблена, где дана характеристика праздного класса (в работе «Теория праздного класса»), который имеет привилегии в образовании. В книге «Высшее образование в Америке» он отмечал, что представители бизнеса контролируют образование и выступал против коррупции в образовании и монополизации знания бизнесменами<sup>3</sup>.

Концепции классиков социологической науки заложили основы теории конфликта, которая активно развивается и в настоящее время. Большинство ученых рассматривают массовое образование как орудие капиталистического общества, посредством которого осуществляется социальная селекция. Они считают, что образовательные учреждения злоупотребляют своей властью. Учащиеся испытывают в связи с этим

---

<sup>3</sup> Veblen T. The Higher Learning in america. – Stanford, 1918. P.47-59.

неудовлетворенность, стараются покинуть школу, которая ими рассматривается как насильственная и унижающая достоинство.

Главным в деятельности школы является обучение особым культурным статусам как внутри, так и вне учебного класса. Образовательные требования, необходимые для выполнения будущих профессиональных обязанностей, формируют ценности определенных групп обществ и формируют уважение к этим ценностям. Конфликтная теория подтверждает очевидность того, что различия между культурными статусами основываются на классовых и этнических различиях. При этом образование рассматривается как механизм социальной селекции. Теоретики этого направления изучают также то, как передаваемое знание влияет на уровень сопротивления школьников контролю школы. Конфликтный подход рассматривает связь системы образования с изменяющимися статусными, культурными и другими ресурсами. Он может быть использован для объяснения тех ситуаций, в которых возникают конфликты, однако ряд критиков считает, что взаимосвязь между конфликтами и капитализмом не всегда является столь очевидной.

Конфликтный подход нашел отражение и получил дальнейшее развитие в структуралистской и радикально-гуманистической парадигмах, сформированных в 60-е годы 20 века. Согласно этим парадигмам, совокупность культурного капитала определяется статусным положением индивида. При этом семья и школа различаются по совокупности культурного капитала, который они передают ребенку. Для элиты школьная подготовка представляет возможность получения большего культурного капитала, чем для детей из бедных семей.

**1.2. Структуралистская парадигма** исходит из следующих базисных положений: необходимости изучения структуры общества, ее основных элементов, влияния одних элементов системы на другие (экономических процессов, социальной стратификации, политики, культурных изменений); признания существования конфликта между элементами системы, основой которого является социальное неравенство (конфликт между поколениями, классами, учителями и учениками, школами, институтами, факультетами и т.д.).

Данная парадигма во многом основана на функциональном и конфликтном подходах. Некоторые ее представители мыслили в логике марксистского учения. По мнению структуралистов, система образования является идеологическим инструментом государства. Ее основной функцией является формирование лояльных членов общества и воспроизводство социальной структуры. Школа среди других институтов общества, выполняющих идеологическую функцию, активно и эффективно участвует в

воспроизводстве условий капиталистического общества, в котором постоянно существуют неравенство и эксплуатация.

Идеологические аспекты образования и роль государства в образовании в рамках структуралистской парадигмы рассмотрены в теории Л.Альтюссера. Он написал известную работу «Идеология и идеологический государственный аппарат», в которой, основываясь на марксистской теории, определил свою позицию в социологии образования. По мнению Альтюссера, идеология не является только фальсифицированным сознанием, но наглядно отражает отношения индивидов к реальности их существования. Идеология осуществляет иллюзию реальности, что порождает интерпретацию действительности через словесные представления о мире. В то же время идеология является условием существования человека. Он различает религиозную идеологию, правовую идеологию, политическую идеологию и т.д. Идеология может иметь и материальные проявления (например, сексизм – это не просто совокупность идей, но и осуществление его на практике с помощью различных ритуалов).

Обращаясь далее собственно к проблеме образования, Альтюссер наделяет образование «репродуктивной» функцией, укрепляющей капиталистические отношения производства, отношения эксплуатации. Он рассматривает образование как часть капиталистического государственного аппарата. В отличие от К.Маркса, считавшего, что государство является лишь частью надстройки, с точки зрения Альтюссера все элементы надстройки общества составляют структуру государственного аппарата. Государственный аппарат капиталистического общества разделен, по мнению Альтюссера, на две части, а именно: на репрессивный государственный аппарат (РГА) и идеологический государственный аппарат (ИГА).

РГА – это и есть государство, состоящее из законодательной системы, полиции, армии, правительства и администрации. Главная функция РГА – в интересах правящей элиты не допускать с помощью силы классовую борьбу. Однако ни один правящий класс не в состоянии удержать власть силой и достаточно долго, без одновременной поддержки со стороны идеологического государственного аппарата. Следующие институты могут быть отнесены к ИГА: религия, образование, семья, законодательство, политика, профсоюзы, СМИ, духовная культура (литература, искусство), спорт. Церковь, вместе с РГА и ИГА укрепляет капиталистическую систему эксплуатации. Функции РГА – использование силы, а ИГА – одурманивание идеологией.

Подобно Марксу, Альтюссер различает воспроизводство производительных сил и воспроизводство производственных отношений. Воспроизводство рабочей силы (одна из частей производительных сил) занимает важное место в деятельности ИГА. Это касается не только материального воспроизводства рабочей силы, но также и воспроизводства способностей, что приобретает в условиях капитализма характер социально-технического разделения труда. Вместе со знаниями ученик приобретает в школе и будущие профессиональные роли, которые ему предназначены судьбой или его

положением в обществе. В школе формируется уважение учащихся к социально-техническому разделению труда и ролям, устанавливаемым господствующим классом. Другими словами, Альтюссер считает, что воспроизводство рабочей силы является так же воспроизводством ролей в установленном порядке. По его мнению, система школа-семья при капитализме заменяет систему церковь-семья в эпоху феодализма. При этом образовательный ИГА заменяет религиозный. Так как дети в годы формирования их личности обязаны посещать школу, роль образования становится очень важной. Оно характеризуется следующими чертами:

1. Обучает навыкам, необходимым для будущей работы.
2. Формирует установки, соответствующие будущей социальной роли.
3. Внедряет идеологические установки капиталистического общества.
4. Этот де-факто процесс классового угнетения скрывается от общественности через ИГА.
5. Учителя находятся во власти системы и обязаны выполнять идеологические функции.

Ребенок, обучающийся в школе, когда он наиболее подвержен внешнему влиянию, испытывает максимум воздействия со стороны семьи и государственного аппарата. Эти институты образования, используя различные методы для достижения своих целей, транслируют идеологию как через общие (язык, математику, естественные науки, литературу), так и через специальные идеологические предметы: этику, историю, право, философию. С помощью различных форм обучения ребенок к шестнадцати годам (это касается основной массы детей рабочих) готов к выполнению своей трудовой деятельности. Для молодежи более зрелого возраста (это касается, в основном детей – выходцев из среднего класса) образовательный ИГА реализует программу подготовки для осуществления функций умственного труда и формирует будущих агентов эксплуатации: капиталистов, менеджеров, профессиональных идеологических работников (священнослужителей, законодателей, идеологов), а также людей, осуществляющих насилие (полицейских, военных, политиков, администраторов). Происходит воспроизводство ролей: эксплуататоров (высокоразвитых профессионалов) и эксплуатируемых (основной массы населения), призванных быть объектами манипуляции со стороны идеологических и политических структур<sup>4</sup>.

Во многом схожей точки зрения придерживается Р. Милибанд. В своей книге «Государство в капиталистическом обществе» он, опираясь на исследования, проведенные в Англии, Франции, Японии, США, развивает идеи воспроизводства классового неравенства. Согласно Милибанду, образовательные организации, в отличие от средств массовой информации, в целом не копируют политические отношения. Но они вовлечены в более широкую сферу «политической социализации». Народные школы стараются

---

1. Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat, La pensee, Juin, 1970. P.87-91.

внушить ученикам покорное одобрение существующего социального порядка. Это делается по трем основным направлениям.

1. Школы формируют установку на классово-определенные роли для большинства детей – выходцев из рабочего класса, что это определяет усиление чувства несостоятельности для многих детей из низшего класса. В силу того, что некоторые их ровесники добиваются больших успехов в образовании, дети склонны считать, что неудачи являются результатом их собственных отклонений.
2. Образование транслирует ценности среднего класса, что для детей рабочих представляется чуждой культурой.
3. Образование внушает ученикам фундаментальные ценности, выражающие интересы господствующего класса.
4. Университеты также как и школы вовлечены в этот процесс. Они формируют конформистскую модель поведения, что является следствием давления на них государственных структур. Поэтому университеты консервативны, они негативно относятся к неортодоксальным учениям. Например, преподавателю марксистского толка трудно занять пост в университете, где академики уверены, что такой человек не может быть, предположим, хорошим экономистом<sup>5</sup>.

Теорию Милибанда подверг критике с марксистской позиции Н. Пулантас<sup>6</sup>. По его мнению, интересы и цели людей менее важны, чем те конкретные позиции, которые они занимают в обществе. В контексте социологии образования это означает, что мотивация и установки учителей менее значимы, чем тот факт, что они являются учителями. Маркс утверждал, что в процессе производства человек вступает в отношения, которые ему навязываются и которые не зависят от его воли. Также утверждает и Пулантас, доказывая, что установки и действия индивидов детерминированы соответствующими социальными позициями в обществе. Как и Альтюссер, он считает, что экономика является основой общества, в то время как другие институты обладают частичной автономией и детерминированы экономикой. Следовательно, они выполняют соподчиненные функции в отношении экономики: функции управления или давления, воспроизводства или легитимации. В контексте образования это означает, что учитель, независимо от своих установок, или целей, действует так, чтобы система выполняла функции воспроизводства или легитимации социальных отношений. В противном случае учителя могут быть немедленно уволены. Естественно, что любая работа выдвигает определенные требования к людям. Для того чтобы учить, необходимо следовать расписанию, соответствовать уровню преподавания, выдвигать требования для успешной сдачи экзамена и т.д. Эти требования необходимо выполнять независимо от того, нравятся они учителю или нет. Пулантас и

---

<sup>5</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. P. 34-46.

<sup>6</sup> Poulantzas N. Power and Social Classes. – London: New Left Books, 1970. P.45-56.

Альтюссер считают, что нет другой альтернативы для людей, как быть функционерами системы. Отсюда идея борьбы или конфликта между индивидами и средой – идея, лежащая в основе марксистского анализа общества.

Рассмотрим, далее, точку зрения С. Боулса и Г. Гинтиса, социологов определенно левых убеждений. Она изложена в книге «Школьное образование в капиталистической Америке»<sup>7</sup>, основная идея которой состоит в том, что образование не может быть понято отдельно от общества, в котором оно существует. Оно неразрывно связано с экономическими и политическими институтами данного общества. Причем это не зависит от общественного строя и относится как к капиталистическим, так и к социалистическим государствам. Поэтому и в России, и Западной Европе, и в США существуют сходные системы социального контроля над образованием.

Авторы отмечают, что в США, например, образование служит увековечению или воспроизводству капиталистической системы. Это один из институтов, который поддерживает существующий социально-экономический порядок. Из-за этого образование не может служить фактором социальной справедливости. В этом оно схоже с государством и правительством. Образование, также как и государственная политика, несостоятельно в решении социальных проблем в рамках капиталистической системы. Характеризуя экономику США, социологи делают вывод, что она является тоталитарной системой, поскольку действия подавляющего большинства (рабочих) там контролируются незначительным меньшинством (собственниками и менеджерами). Политическая же система является «формально демократической». Образование в этой системе занимает соответствующее положение. Класс капиталистов нуждается в поддержке и воспроизводстве перед лицом потенциальной оппозиции в лице рабочего класса. Образование в таком контексте является одним из средств достижения этой цели. Как отмечают Боулс и Гинтис, образовательная система является элементом воспроизводства иерархической классовой структуры общества. Это достигается тремя путями:

1. Образование легитимирует классовую структуру и неравенство, распространяя убеждение, что экономический успех зависит от социальной позиции, способностей и уровня образования личности. На самом же деле, не способности человека, а его социально-классовая принадлежность определяет место человека и иерархической системе общества.
2. Образование готовит молодежь к определенному месту в мире классово-структурированного и отчужденного труда, формируя навыки,

---

<sup>7</sup> Bowles S., Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. London. ,1976.

квалификацию, идеи и убеждения, характерные для капиталистического общества.

### 3. Образование формирует взгляды, классовую идентификацию индивидов.

В школах ценятся послушание, покорность, пассивность и наказываемся непредсказуемость и творчество. Обществу выгодно формировать не активных индивидов, а послушных исполнителей. Мир отчужденного труда требует отчужденного индивида, делают вывод Боулс и Гинтис.

Далее они приходят к выводу, что отношения власти и контроля между администраторами и учителями, учителями и учащимися, а также между самими учащимися копируют иерархическое разделение труда. Это проявляется в следующих аспектах:

1. Учащиеся так же, как и рабочие, имеют ограниченную власть: их контроль над учебным планом минимален и, поэтому, схож с тем контролем, который могут осуществить рабочие на производстве.
2. Образование, также как и работа, является средством достижения цели, а не самоцелью. Они не приносят удовлетворения, но и тем и другим приходится заниматься для получения квалификации, соответствующей заработной платы, или чтобы избежать безработицы.
3. Разделение труда в экономической сфере повторяется в специализации знаний и в ненужной конкуренции между учащимися.
4. Разные уровни образования готовят людей к различным позициям, которые они займут в социальной структуре.
5. Определенные типы поведения людей поощряются и в экономике и в образовании. Творчество и независимость наказываются и в школе и на работе, а идентификация с организацией, благонадежность и конформизм поощряются.

Боулс и Гинтис считают, что уровень интеллекта взрослого зависит от его наследственности, социального происхождения, что оказывает влияние на длительность обучения, а последнее, в свою очередь, также определяется уровнем дохода и социальным статусом семьи, в которой он рос. Боулс и Гинтис являются сторонниками трансформации капиталистической системы в социалистическую. Революционная трансформация рассматривается ими как необходимость, вызываемая фундаментальными изменениями в экономике. Такие изменения связаны с переходом от иерархических форм организации трудового процесса к неиерархическим. Создание равноправной и свободной от социального неравенства образовательной системы может быть осуществлено только через глубокую трансформацию экономической жизни. Это означает, по мнению авторов, что Америка нуждается в демократической, эгалитарной революции с широким участием народных масс. Задача сформировать соответствующее общественное сознание ложится в этом плане на систему образования<sup>8</sup>. Здесь мы видим уже не

---

<sup>8</sup> Bowles S. Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. London., 1976. P.35-54., 133-135.

только научные рассуждения и констатации, но и определенную политико-идеологическую программу в социологии образования.

Точку зрения Пулантаса и Альтюссера во многом разделяет С. Холл. Он считает, что невозможно понять общество или такой его отдельный аспект как образование, фокусируясь только на целях или устремлениях социальных акторов, которые не определяют направление образовательного процесса. Более того, от индивида или группы не зависит природа социальных институтов или общества в целом. Наоборот, это общество определяет природу людей, его составляющих. То есть общество производит индивидов. Поэтому необходимо анализировать причины, оказывающие влияние на людей. Образование в данном случае определяется как средство, с помощью которого сохраняется существующая капиталистическая система<sup>9</sup>. Здесь, как и у других структуралистов прослеживается их теоретико-методологическая посылка о вторичности человека по отношению к структурам, в нашем случае – образовательным.

Данную традицию, но с существенными коррективами относительно понимания соотношения между образовательными структурами и человеком (учеником, учителем), продолжает М. Аппл, развивающий теорию классового воспроизводства. В своих работах «Образование и власть» и «Культурное и экономическое воспроизводство в образовании» он разработал модифицированную концепцию образовательного процесса. Аппл считает, что слишком просто было бы думать, будто образовательные учреждения только воспроизводят социальные отношения производства. Такой подход, по его мнению, не отражает «комплексности школьной жизни», игнорирует борьбу и противоречия, которые существуют в школе (также, как и на рабочих местах, и в государстве). Образовательные учреждения не являются институтами, которые исключительно учат студентов быть пассивными в обществе неравенства. Скрытый учебный план реализуется опосредованно через классовую культуру учащихся. Как и рабочие в промышленности, так и учащиеся овладевают культурными ценностями и нормами, противоречащими культуре правящего класса. Это не только позволяет им видеть через капиталистический идеологический фасад действительное неравенство, но и обеспечивает учащихся средствами, с помощью которых можно изменить систему контроля в образовательных учреждениях.

В школах рабочего класса может существовать как формальный, так и скрытый учебный план. В таких школах учащиеся могут демонстрировать сопротивление, конфликт и бунт. Учащиеся и учителя в таких школах могут создавать оппозиционные направления в обучении. Следовательно, поведение учащихся не обязательно и прямолинейно детерминировано экономическими и политическими факторами. Учащиеся отказываются

---

<sup>9</sup> Hall S. Signification, representation, ideology: Althusser and poststructuralist debates // Critical Studies in Mass Communication. – N.Y., 1985. – №2. – P. 91-114.

воспринимать навязываемую им идеологию. Они проявляют творчество в действиях, которые противоречат ожидаемым школами нормам поведения. Аппл приводит следующий пример такой «творческой» деятельности: огромное количество учащихся в школах позволяют себе курить, выходить из класса, смеяться над рутинностью, неформально контролировать темп классной жизни. В некоторых школах учащиеся игнорируют многие дисциплины. Учителя, преподающие математику, историю, экономику игнорируются настолько, насколько это возможно. Также скрытое обучение пунктуальности, опрятности, согласию и другим ценностям игнорируется: учащиеся стараются просто дотянуть до звонка<sup>10</sup>.

Теория Аппла отличается от теории простого воспроизводства тем, что экономика не детерминирует пассивность поведения учащихся и не формирует у них конформистские установки. Наоборот, учащиеся обладают своими культурными ценностями, и поэтому образовательная система может способствовать трансформации общества.

Аналогичные взгляды высказывает Г. Гироукс, который в своей статье «Теории воспроизводства и сопротивления в новой социологии образования: критический анализ» отмечает, что теория воспроизводства, взятая в чистом виде, не учитывает важности человеческой свободы и самоопределения в образовательной системе. Он подчеркивает, что школы часто рассматриваются как фабрики или тюрьмы, где учителя и учащиеся находятся в положении заложников капиталистической системы. Тем самым, по его мнению, игнорируется роль личности в общественных процессах. На самом же деле социальные субъекты могут изменять ситуацию в обществе. Культура таких субъектов конструируется самой социальной ситуацией, а не обществом в целом. Поэтому поведение учащихся может быть объяснено не только внешним воздействием экономики или других социальных институтов, но и их собственными действиями, опосредованными культурой. Следовательно, жизнь учащихся в учебных заведениях не predeterminedена экономической и политической системами общества. Она обладает некоторой автономией.

В книге «Идеология, культура и процесс школьного образования» он пишет, что школы часто не отвечают требованиям общества. Например, некоторые представители среднего и высшего классов хотят, чтобы школы готовили только ученых и техников, тогда как другие выступают за интегрированный учебный план. Конфликты, возникающие в учебных

---

<sup>10</sup> Apple M. Education and power .- Boston: Henley Routledge & Kegan Paul ,1985. –P.78-85.

заведениях, могут также зависеть от противоречий между этническими, религиозными и другими группами<sup>11</sup>.

Р. Уиллис - другой представитель структуралистской парадигмы, занимаясь исследованием школьной культуры, приходит к выводу, что, во-первых, школьная контркультура является выражением культуры рабочего класса. Поэтому, чтобы школы не предпринимали, организацию ли смешанных классов или осуществляли индивидуальный подход к ученикам – все это неэффективно. Оппозиционная культура все равно будет проявляться в той или иной форме из-за сопротивления учеников из среды рабочего класса. Во-вторых, существует определенное сходство между анти-школьной и профсоюзной культурами, в связи с чем переход из школы на фабрику относительно легок. Культура учащихся готовит их к тому, что они с готовностью вбирают мир профсоюзной культуры и, поэтому, соответствующее предназначение в существующей системе. В этом процессе есть элемент «самопроклятия», который способствует как укреплению антипривилегированного положения рабочего класса, так и воспроизводству капиталистического социального порядка.

Исследование Уиллиса основано на кейс-стади двенадцати мальчиков из рабочего класса, которые посещали среднюю школу в маленьком городе Мидлендсе. Он изучает оппозицию этих учеников к власти, которая для них отождествляется с действиями учителей. Эта оппозиция выражается в различных способах поведения. Уиллис отмечает прогуливание, курение, распитие алкогольных напитков, нонконформистский стиль в одежде, вандализм, насилие и воровство. Эти дети были ответственны за поломки в школе, сбрасывание камней с моста на трамваи, карманные кражи. Все это, считает Уиллис, разрушает стандарты общепринятого поведения. В течение учебного времени сопротивление подростков-«оппозиционеров» выражается в увиливании от уроков и дистанцировании от нормальной школьной жизни. Они находятся в состоянии постоянной партизанской войны. Что касается их отношения к другим учащимся, то здесь они постоянно демонстрируют презрение, называя их конформистами и презирая их за то, что они хотят учиться. Испытуемые парни проявляют презрение к обучению, к знаниям и квалификации. Они хотят только знать немного о мире и «жить по приколу», сегодняшним днем. Они настойчиво презирают слабости в других и являются расистами и сексистами.

---

<sup>11</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993.P. 48-75.

Как уже отмечалось, школьная контркультура, по мнению Уиллиса, непосредственно связана с профсоюзной культурой. Главная черта профсоюзной культуры в том, что, несмотря на суровые условия и внешнее давление, люди ищут смысл своей деятельности и создают определенные нормы. То же самое характерно и для школьной контркультуры. Одна из главных характеристик профсоюзной культуры в стремлении установить контроль за процессом работы. Иногда это нарушается тем, что человек сам стремится управлять производством. То же самое происходит и в школе. Это выражается в попытках детей осуществлять контроль над классом по их собственному неофициальному расписанию и над собственным повседневным жизненным пространством. В обоих случаях попытки контролировать ситуацию основаны на деятельности неформальных групп, которые Уиллис считает союзом сопротивления, существующим в обеих культурах. В этих культурах можно найти специфические черты рабочего класса: сопротивление, ниспровержение власти, независимость, система развлечений и удовольствий. Культурное происхождение учащихся готовит их к производственной жизни. Следовательно, оно решает как проблему воспроизводства культуры рабочего класса (культурное воспроизводство), так и воспроизводство западного капитализма (социальное воспроизводство).

Учащиеся - носители школьной контркультуры, ориентированы на неквалифицированный или низко квалифицированный труд потому, что они подготовлены к подобной ситуации уже развитыми в них установками и ценностями. Для представителей рабочего класса умственный труд связан с требованиями послушания и конформизма, поэтому они отдают приоритет физическому труду. Сопротивление умственной работе становится сопротивлением власти в школе. Умственная работа также считается женской и угрожает их мужественности. Таким образом, хотя и школьная контркультура, и культура рабочего класса, содержат в себе потенциал либерализации, они также, особенно в настоящее время, продолжают способствовать порабощению рабочего класса.

Уиллис доказывает это положение следующим образом. Школьная контркультура обладает внутренней способностью проникновения в условия жизни рабочего класса. Дети рабочих понимают, что погоня за образовательными достижениями и конкуренция в процессе получения квалификации приносят пользу некоторым, но оставляет без изменения положения рабочего класса в целом. Поэтому они не заинтересованы в получении навыков, знаний и квалификации. Это показывает, что школьная

контркультура содержит требование новой формы общества. Культура рабочего класса способствует представлению о том, что ничего изменить нельзя. Поэтому капиталистическая социальная и экономическая система постоянно воспроизводится. Однако для Уиллиса, также как и для других теоретиков сопротивления, это не означает отсутствия борьбы. Воспроизводство – это не простой, строго регламентированный процесс давления экономических сил на пассивных субъектов. Он считает, что социальные агенты не пассивные носители идеологии, а активные деятели, которые воспроизводят существующую структуру только через борьбу, соревнование и частичное проникновение в эту структуру<sup>12</sup>.

В ряде отношений методологически подобную концепцию, основанную на изучении образа жизни различных классов общества, разрабатывает Б. Бернстайн<sup>13</sup>. По его мнению, дети – выходцы из рабочего класса, развивают формы речи, с типичным для них ограниченным кодом по сравнению с детьми среднего класса, которые имеют совершенно другой – «идеальный код». Этот идеальный код является продуктом более совершенных форм социализации. Он находится в оппозиции к культурному коду ребенка из рабочего класса. Различие становится еще более существенным, когда ребенок поступает в школу.

Бернстайн использует при анализе социальных классовых различий в образовательных достижениях понятие «различие в воспитании». Дети, выходцы из рабочего класса, испытывают, по его мнению, языковую недостаточность или, в более широком смысле, «культурную недостаточность» или депривацию. По сравнению с детьми – выходцами из среднего класса, они «менее воспитаны». Он отмечает, что родители, занимающиеся физическим трудом, испытывают меньшую симпатию к образовательному процессу, чем родители детей, занимающихся умственным трудом. Такая позиция семей рабочих приводит к тому, что их дети с трудом могут завершить образование, с трудом могут продолжать учебу. Родители таких детей также демонстрируют негативное отношение к учебе. Они гораздо реже посещают школу, игнорируют родительские собрания, не участвуют в школьной жизни. Позиция учителей должна быть активной: они должны убеждать учащихся продолжать учебу и находить

---

<sup>12</sup> Willis P. Learning to Labour: How working class kids get working class jobs. – Hampshire: Gower, 1977. – P.67-70.

<sup>13</sup> Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. Bristol/London, 1996.

общий язык с родителями. Демократические взгляды педагогов по отношению к системе образования могут воодушевить родителей на продолжение учебы собственных детей. Следующее различие родителей из рабочего и среднего классов состоит в том, что они обладают разными образовательными ресурсами. Бернштейн отмечает, что не материальные ресурсы определяют различия в воспитании, а культурные. Совокупность условий - материальных, социальных, и, главное, культурных, определяет в конечном счете выбор профессии. Отсюда большая сложность в выработке решений, которые бы помогали детям, выходцам из рабочего класса преодолевать данную тупиковую ситуацию. В этой связи Бернштейн разрабатывает концепцию компенсаторного образования для представителей рабочего класса. Он предлагает улучшить материальные и социальные условия образования, повысить культурный уровень учащихся<sup>14</sup>.

Отдельная тема структуралистских исследований – анализ языкового развития ребенка в его связи с социальным статусом семьи, и вытекающие отсюда проблемы образования. Они имеют весьма давнюю историю, а полученные результаты довольно убедительны. Изучение языкового развития ребенка Литлом и Уильямсом, Уильямсом и Макфарленом, Флемингом, Голдфарбом, Апплем показывают, что ребенок из бедной семьи часто отстает в словесном развитии и в возможностях абстрагирования от других детей. Исследование детей сирот, проведенные Дауэ, подтверждают, что у них уровень интеллекта ниже, чем у детей, имеющих родителей<sup>15</sup>.

Ирвин сравнивает зависимость занимаемого семьей статуса с уровнем языковой подготовки. Он считает, что овладение речевыми звуками для низших и высших по статусу групп происходит по-разному. Культурные различия благоприятствуют группам высокого статуса. Дети из этих групп обладают большей чувствительностью к языку уже после полутора лет развития. Венабль сравнивал словесные тестовые задания для групп студентов технических колледжей, ремесленных училищ с тестовыми заданиями для университетских студентов. Только 8 % учащихся технических колледжей и 1,5 % учащихся ремесленных училищ вписываются в рамки стандартов университетских тестов. Ребенок среднего класса предрасположен к организации символических взаимоотношений

---

<sup>14</sup> Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. Bristol/London, 1996.-P. 64-82.

<sup>15</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993.P. 90-112.

больше, чем ребенок рабочего класса. Его уровень любознательности очень высок. Он является конформистским по отношению к авторитету и соглашается с ролью учителя. Дети среднего класса способны оперировать двумя языками: языком обыденным, который применяется во взаимоотношениях между социально равными группами сверстников и формальным языком. В конечном счете школа обеспечивает развитие тех детей, которые обладают чувством самоуважения и знанием этих языков. Следовательно, социальная структура школы, цели и средства образования создают пространство взаимоотношений, с которым ребенок среднего класса способен справиться.

Язык низшего класса является менее формализованным. Хотя и здесь имеется определенный авторитет взрослых, их ценности не отвечают потребностям детей из среднего класса. Окружение ограничивает процесс познания развивающегося ребенка. В низшем классе лингвистические отношения между матерью и ребенком осуществляются, в основном, в словесной форме, через ограниченные возможности их языковой культуры. Отношения ребенка с матерью имеют прямую, непосредственную природу. Основными характерными чертами их языка являются :

-Краткость, грамматическая простота, бедные синтаксические формы, повторяющиеся слова («так», «значит», «потому» и т.д.).

-Слабое использование подчиненных предложений, частое употребление искаженных простых категорий.

-Неспособность выразить некоторые мысли через речь.

-Строгое и редкое использование прилагательных и наречий, межличностных местоимений, условных предложений или фраз.

-Частое использование утверждений, где смысл и выводы смешиваются.

-Большое количество утверждений и фраз, в которых усилены речевые повелительные сигналы.

Следовательно, если взять в качестве примера двух детей, один из которых имеет неквалифицированную или полуквалифицированную домашнюю подготовку и рабочее происхождение, а другой принадлежит к среднему классу, то они могут иметь неодинаковый словарный запас. При этом ситуация в школе делает крайне затруднительным успешное образование детей из низшего класса. Большие по численности классы уменьшают возможность индивидуального преподавания, максимизируют

внеличностные авторитарные методы классного контроля и увеличивают пассивность учеников – выходцев из низшего класса. В отличие от детей среднего класса, детям из низшего класса не хватает базисных концепций, как и возможности ориентироваться в построении своего опыта в связи с этими концепциями. Построение обобщений представляет для них трудность. Ребенок из низшего класса не может обладать базисной информацией. В 14 лет ребенка рабочего класса необходимо переучивать. Ребенка из среды рабочего класса интересует прежде всего настоящее: его практический опыт, в отличие от ребенка среднего класса, ориентирующегося на будущую успешную жизнь.

Проблема дисциплины и контроля внутри школьного класса является не результатом изолированных точек сопротивления или конфликта, но результатом достижения цельных образов восприятия действительности. Самоуважение ребенка из рабочего класса в школе часто разрушается, в то время когда дети из среднего класса увеличивают собственное самоуважение. Ребенок же из рабочего класса обладает авторитетом в другом месте в соответствии с символами своего окружения. Таким образом, семейное окружение является основным фактором, влияющим на способности, багаж знаний и символы, определяющие успешность или неуспешность обучения<sup>16</sup>.

Проблема семейного контекста, языкового развития стала также объектом внимания Р. Нисбета<sup>17</sup>. Один из центральных пунктов его гипотезы состоял в положении, что размеры семьи оказывают прямое воздействие на умственное развитие детей. Нисбет рассуждал следующим образом. Язык и слова представляют собой систему символов, которая в значительной мере повышает эффективность абстрактного мышления. Ограничение возможностей словесного развития приводит к депрессивному влиянию на общие умственные способности ребенка. По мнению Нисбета, ребенок, имеющий семью, получает более полноценное словесное развитие, чем ребенок-сирота, потому что у него существует больше возможностей контакта со взрослыми и освоения словарного запаса. Большая семья рассматривается как нечто среднее между ребенком, живущим в обычной семье и ребенком-сиротой в плане окружающего влияния. Главным результатом больших семей является ограниченные контакты с взрослыми и небольшие возможности перенимания форм речи и мышления взрослых.

---

<sup>16</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. P. 123-146.

<sup>17</sup> Nisbet R. The sociological Tradition. – N.Y., 1966.

Именно в этом смысле Нисбет ввел термин «семейное окружение». Оно не связано с доходом семьи, количеством комнат или питанием, хотя эти факторы могут быть важными, но только с контактом между ребенком и взрослыми, который является пропорциональным размерам семьи, за исключением того, что в больших семьях первые и последние дети имеют определенные преимущества по сравнению с другими детьми. Тенденция к более высоким баллам при тестировании умственных способностей хорошо прослеживается у первого и последнего ребенка в семье по исследованиям Нисбета. В конечном счете языковое развитие осуществляется через ассоциацию детей со взрослыми. Причем близнецы имеют меньше речевых контактов со взрослыми в семье.

Обобщая эти выводы, Нисбет приходит к выводу, что дети из небольших семей имеют лучшие возможности для речевого развития, чем дети из больших семей, которые имеют относительно небольшие контакты со взрослыми и могут испытывать недостаток в окружающем влиянии.

Глухие дети сталкиваются с ситуацией, в которой умственное развитие может происходить без речевого развития. Те глухие дети, которые не учатся использовать слова, начинают отставать в своем умственном развитии - об этом свидетельствуют и тесты умственных способностей. Умственное отставание глухих детей усиливается по мере увеличения их возраста.

У двуязычных детей, как показывают исследования, умственные способности менее развиты, чем у одноязычных. Двуязычная личность может быть компетентной, как и одноязычная лишь при условии, что она концентрирует основное внимание на одном языке. Тогда язык превращается в посредника умственной деятельности. Ограничение языкового развития ребенка может понижать стандарты его достижения в тестах умственных способностей.

В ходе конкретного социологического исследования проблемы к тестовым оценкам больших групп детей, каждая из которых включала 2500 человек, применялся метод частичной корреляции. Это были дети, получающие образование первичного и вторичного школьного уровня. Первая из этих групп подвергалась тестированию с помощью двух тестов умственных способностей. Их возраст составил 10-12 лет, у 90% - 11.5 лет. Средний размер семьи - 3,4 человека. В результате исследования подтвердилась гипотеза, что большая семья ограничивает число контактов между родителем и ребенком, и, следовательно, замедляет речевое развитие

ребенка. Полученные результаты базировались на предыдущих исследованиях, сравнивающих детей-сирот и простых детей, а также анализ успехов двуязычных детей, глухих и детей-близнецов. Гипотеза подтвердилась с помощью следующих методов: частичной корреляцией размеров семьи и речевых способностей с умственными способностями в целом; корреляцией размеров семьи и тестов с различным словесным наполнением; корреляцией размеров семьи и умственных способностей детей различных возрастов. В результате выяснилось, что часть, а не вся негативная корреляция размеров семьи и умственных способностей детей различных возрастов, определяемых тестовыми баллами, может вызываться влиянием размера семьи на речевое развитие ребенка и через него - на все умственное развитие.

Нисбет также использовал результаты массового исследования, проведенного в районе Абердина, где находятся фермерские хозяйства, а также проживают люди, чья деятельность связана с рыболовством, индустрией, коммерцией. Почти все дети моложе 12 лет по шотландской традиции поступают в местные школы. Опросы проводились в течение 30 лет и были посвящены изучению умственных способностей. Было обследовано 70000 респондентов, что свидетельствует о репрезентативной выборке. Основной вывод подтвердился: существует определенная корреляция между умственными способностями детей и размерами семьи, из которой они вышли. Так как умственные способности трактуются в качестве наследственных, Нисбет также рассматривал влияние и других факторов, например, вид занятости отца, или работа родителей на дому. По его мнению, большое значение имеют размеры семьи, сумма контактов между взрослыми и детьми и воспитание, необходимое для развития ребенка. Тенденция к более высоким баллам при тестировании умственных способностей хорошо прослеживается в случае с первым и последним ребенком в семье. Можно сделать вывод о том, что дети из небольших семей имеют лучшие возможности для речевого развития, чем дети из больших семей, которые реже общаются с взрослыми и поэтому испытывают недостаток во внимании. Ограничение же языкового развития ребенка снижает его достижения в тестах умственных способностей. Эта теория близка теории «социального капитала» Дж. Коулмана.

Идею неравенства в сфере образования развивает, в рамках концепции постиндустриального общества, Д.Белл<sup>18</sup>. Он полемизирует с М. Юнгом,

---

<sup>18</sup> Bell D. The Coming of Post-Industrial Society- N.Y. Basic Books, 1986. P. 35-57.  
25

который в 1958 году написал утопию «Становление меритократии», где описывает возможные преобразования английского общества в 21 веке. По мнению Юнга, в течение столетий позиции элиты в обществе были связаны с аристократическим происхождением и наследственными качествами ребенка. Но в современном обществе уровень социального прогресса зависит от уровня взаимоотношений власти с интеллигенцией. Британия не может опираться долгое время на тех, кто обладает только техническими навыками. Посредством школьной реформы, отмечает автор, устанавливается принцип равенства возможностей. Таланты выявляются с помощью IQ- тестов и с помощью системы образования продвигаются в обществе и занимают высокие позиции.

Д. Белл считает эти идеи довольно утопическими. Какова же, по мнению Белла, судьба меритократии в постиндустриальном обществе? Постиндустриальное общество на начальном этапе своего развития является в известном смысле меритократическим, члены которого имеют технические способности и высшее образование. Без этого не может быть нового социального разделения труда, когда изменяется не только соотношение социальных слоев, но и содержание профессий. На тот исторический период в медицине, юриспруденции и многих других науках стал необходимым уровень колледжского образования. Ранее в бизнесе преимущества имели амбициозные и агрессивные личности. Вверх по социальной лестнице поднимались наиболее предприимчивые. Однако при этом внутри корпораций менеджерской деятельностью занимались в основном лица, обладающие дипломом об окончании элитных школ и с высшим образованием.

В постиндустриальном обществе образование приобретают статус «человеческого капитала». Белл опирается на теорию Г. Беккера, отмечающего, что четырехлетнее обучение в колледже приносит в жизнь дипломированного специалиста ежегодные инвестиции в виде 13% дополнительной прибыли. Селекция, осуществляемая через элитную школу или бизнес-школу, дает преимущества этим учащимся по сравнению с теми, кто заканчивает государственную школу. Университет еще более предоставляет возможность для достижения высокого социального статуса<sup>19</sup>.

В постиндустриальном обществе социальная структура изменяется посредством создания новой технической элиты. При этом, по мнению

---

<sup>19</sup> Becker G. S. *Human Capital*, New York: Columbia University Press, 1964.p. 45-59.

Белла, не совсем ясно, как определить уровень умственных способностей личности. IQ- тесты является ограниченными. Получившие высокие баллы не всегда оказываются наиболее способными. Критикуя Хернштейна, психолога из Гарварда, считающего, что 80 % IQ- тестируемых имеют наследственные умственные способности и 20 % имеют способности, которые сформировались в результате факторов среды, Белл отмечает, что если умственные способности являются наследственными и если успех в обществе зависит от этих способностей, тогда социальное положение должно базироваться на совокупности врожденных различий. Следовательно, бедность - удел людей с низкими способностями, которые не могут конкурировать с другими, более успешными.

Вопрос, который ставит Белл, заключается в том, существует ли равенство возможностей и в чем оно проявляется? В равенстве выдвигаемых требований или в равенстве достигаемых результатов? Анализируя данный вопрос, Белл использует работы и данные других социологов. Так, Л.Тюруа считает, что человек может защитить свою репутацию, только повышая свой образовательный уровень. В противном случае другие могут занять его статус и отбросить его вниз по социальной лестнице. Таким образом, образование является хорошей инвестицией и потому, что оно повышает доход, и потому что гарантирует сохранение позиции в обществе. Исследуя американскую структуру занятости, П. Блау и О. Дункан показывают, что почти все группы имеют определенный устойчивый статус, за исключением женщин и черных. Анализируя их результаты Белл подчеркивает, что если эта дискриминация, базирующаяся на гендерных различиях, цвете кожи или других критериях, является основой профессиональной квалификации, то мы получаем свидетельство нарушения принципа равенства возможностей. По мнению Белла, первым условием равенства возможностей является открытое поступление в образовательные учреждения. Вторым - увеличение количества мест для социальных, этнических меньшинств в высшие учебные заведения<sup>20</sup>.

В начале 60-х годов власти США заявили о начале осуществления программы "утверждающего действия", имеющей целью ликвидацию дискриминации прав меньшинств. Эта политика была провозглашена в 1965 году и состояла в том, что любая организация, которая использовала средства федерального бюджета, должна была оказывать усиленное внимание обездоленным группам общества, для которых необходима

---

<sup>20</sup> Bell D. The Coming of Post-Industrial Society- N.Y. Basic Books ,1986.

специальная подготовка с целью уравнивания их профессиональной квалификации с квалификацией других членов общества. Эта программа сочеталась с другими, такими, как, в частности, «компенсирующее образование», уменьшающими культурное отставание определенных слоев, обеспечивая им возможность бороться за лучшее место в общественной жизни. При этом аналитическое прогнозирование строилось на основе оценки собранных данных, включающих количество учащихся, учет свободных рабочих мест и долю неблагополучных в учебных заведениях и на соответствующих рабочих местах. Основным намерением была ликвидация дискриминации.

Правительственные тесты подразумевали получение ответа на главный вопрос: «Является ли доля неблагополучных меньшинств на каждом уровне образования равной их доле во всем населении?» К примеру, если 30% докторов философии женщины, то сколько женщин обучается на этом факультете? Исходя из этого принципа черные и другие группы меньшинств должны составлять одну треть, а женщины половину всех учащихся, преподавателей, обслуживающего персонала и директоров. На деле же черные составляли только 6% студентов, 8% преподавателей, женщины – 20% студентов и 8% преподавателей на одном из анализируемых факультетов<sup>21</sup>. В соответствии с полученными результатами правительство предложило ввести квоты. Но почему, задает вопрос автор, эти квоты должны быть представлены только для черных, индейцев, а не для других этнических групп, скажем ирландцев, поляков и т.д. Согласно докладу Д. Бензеля в Калифорнии индейское население требует своего 20% представления в государственных университетах согласно их доле в совокупном населении, но при этом не учитывается в полной мере представительство черного населения, что вызывает протест последних. Должно ли быть уменьшено представительство евреев в вузах, если их доля больше в университетах, чем в процентной численности населения? Некоторые политики считают, что консерваторы недостаточно представлены на факультетах государственных университетов. Могут ли консерваторы при этом обладать привилегиями в трудоустройстве? Какую помощь можно оказать также представителям религиозных меньшинств? На важность этой проблемы было впервые указано в законодательствах штата Вирджиния в 1779г. и штата Теннесси в 1980 г. В целом можно сделать вывод, полагает Белл, что квотный принцип подрывает принцип гуманизма. Личность при этом не оценивается как индивидуальность, а рассматривается

---

<sup>21</sup> Здесь и далее Белл опирался на данные «Нью-Йорк Тайс» за 1972 г.

в качестве члена социальной группы. Она получает приоритетное место в обществе только потому, что обладает групповыми атрибутами.

Белл убежден, постиндустриальное общество выдвигает новые критерии доступа к образованию и к профессиям. Технические способности становятся условием осуществления власти, высшее образование - средством получения технических способностей. В индустрии семейный бизнес заменяется менеджерским, правительство бюрократией, в университетах, бывших до сих пор местом формирования старой элиты, ликвидируется неравенство в доступе к образованию этнических меньшинств, в частности, евреев. Центральная роль в осуществлении технических решений в обществе отныне отводится экономистам и инженерам. Появляется новый социальный порядок, базирующийся на принципе образованного таланта. Человек при этом оценивается не по социальному происхождению, а по достижениям и личным заслугам. Вопрос в том, так ли это на самом деле.

Белл анализирует другие подходы к обсуждаемым им вопросам, в частности некоторые теоретические положения противников меритократии. Их позиция суммируется, по Беллу, в следующих основных положениях:

1. Генетические умственные способности определяют более высокий статус. Наиболее способные имеют более высокие позиции.
2. Социальный класс. Родители с высоким статусом предоставляют лучшие возможности для детей.
3. Роль шанса. Образовательные и профессиональные достижения определяются не только генетическими или семейными факторами, но и случайными, например, предпринимательством или любым экономическим успехом.
4. Меритократия влияет на соревновательность в обществе, нанося ущерб не тому, кто имеет успех, а тому, кто слабее. Меритократическое общество не лучше старого, так как раньше не заставляли народ открыто показывать свои образовательные недостатки.
5. Принцип равенства возможностей, реализуемый на основе имеющихся талантов, просто воссоздает неравенство в каждом поколении, являясь, тем самым, консервативной силой общества. Его применение приводит к поддержке своих, например, евреев, и отрицанию чужих, например, черных.

В своей книге Белл отмечает, что администрация президентов Кеннеди и Джонсона поддерживала политику равенства возможностей. Она осуществлялась, главным образом, в рамках школы: через компенсирующее образование, подготовку высокообразованной рабочей силы, школьную

интеграцию учащихся пригородных «гетто», открытое поступление в учебные заведения. В результате этого выяснилось, что бедные и черные культурно депривированы, и это отставание необходимо ликвидировать. Это было связано с тем, что обучение в школе оказывает небольшое воздействие на достижение успеха или сокращение различий в положении черных и белых детей.

Белл опирается на исследования Дж. Коулмана, который в 1966 г. обследовал 4000 школ, в которых было опрошено 600000 учащихся<sup>22</sup>. В докладе «Равенство образовательных возможностей» он показал, что значительный разрыв между белыми и черными присутствует уже на первых ступенях школьного обучения, и этот разрыв постоянно увеличивается. Были сделаны следующие выводы: 1. В каждой расовой группе существует зависимость между образовательными и экономическими достижениями родителей и успехами их детей в школе. 2. Возможные вариации в достижениях учащихся связаны также с видом самой школы, с различиями, существующими между школами.

Выводы его доклада шокировали школьную бюрократию и стали объектом самой широкой дискуссии в истории развития американской социологии. В своих работах Дж. Коулман определяет образовательное равенство как равенство достижений и результатов, обеспечивающихся через равный доступ к школьным ресурсам. В эссе «Общественный интерес» он отмечает, что проблема заключается в формировании равных школ для равных учащихся. Дети достигают больших или меньших успехов в связи с семейным положением и принадлежностью к социальному классу. (Заметим попутно, что позднее, анализируя эту проблему, К.Дженкс пришел к иного рода выводам. Он считает, что и в одной и той же школе образовательные результаты могут не совпадать у различных категорий учащихся. По его мнению необходимо ликвидировать различия не между школами, а между высшими и низшими классами<sup>23</sup>.)

С точки зрения Белла, меритократический социальный проект связан с принципом стартовой карьеры для талантливых людей и с принципом равенства возможностей, как наилучшими путями достижения экономического благосостояния и политического господства. Применение принципа меритократии означает исчезновение различий между высшими и низшими членами общества в средствах жизни, правах и привилегиях.

---

<sup>22</sup> Coleman J. Equality of education – Washington DC, 1966.

<sup>23</sup> Jenks C. Inequality. A reassessment of family and schooling in America. – N.Y.: Harper and Row Publishers. 1980 – P. 43-52.

Культурно отсталые страны при этом управляются технократической элитой, обеспечивающей национальную власть и богатство. Принцип «различия» имеет две основные формы применения для социальной политики. Одна из них связана с удовлетворением желаний индивидов, так как неравные природные способности требуют особой компенсирующей политики. Таким образом, этот принцип предусматривает, что, учитывая все персональные качества личности, осуществляется подлинное равенство возможностей, при этом общество может оказывать большее внимание менее талантливым людям. Образовательные возможности могут быть направлены на подъем образовательного уровня самых неспособных учащихся в противовес более интеллигентных и успевающих. Таким путем должно осуществляться равенство в школе.

Второй, более генеральный принцип в меритократической социальной политике заключается в том, что талант раскрывается в процессе достижений, его плоды должны приносить пользу всем, в том числе и неудачникам. Видный американский ученый утверждает, что каждая личность должна иметь собственное место в структуре доходов и услуг, собственный заработок, адекватное медицинское обслуживание, жилье и тому подобное. Подлинная меритократия определяет статус личности как заработанный или заслуженный, принимая во внимание и программы благотворительности. При этом различие делается между властью и авторитетом. Власть есть возможность руководить сверху с помощью скрытой или явной силы. Авторитет - это компетенция, базирующаяся на навыках, обучении, профессионализме. Неучет этих различий приводит к путанице. В несправедливой меритократической системе существует неправильно деление, когда люди, обладающие властью, не обладают авторитетом.

Современный популизм в своих эгалитарных представлениях настаивает на полном уравнивании, он действует не в интересах благосостояния, а против элитизма, власти для народа. В популистском понимании авторитет профессора может быть заменен решением общего колледжского собрания, включая и мнения привратников. Но это не является подлинной демократией. Меритократия в понимании автора, является определенным индивидуальным достижением и обладанием статусом, подтверждающим лучшие качества одного по отношению к остальным.

В рамках структуралистской парадигмы представители социологии образования или социологи, занимавшиеся в том числе и проблемами образования, довольно скрупулезно рассматривали различные аспекты связи

системы образования и неравенства в обществе. Немалое внимание этим вопросам было уделено в европейской социологии образования. Так выдающемуся французскому социологу П. Бурдьё принадлежит значительный вклад в теорию воспроизводства неравенства в обществе через систему образования. Основные выводы, к которым он пришел совместно с Ж.-К.Пассероном, следующие:

1. Образование помогает укреплять и легитимировать общество классового неравенства.
2. Если на образование возложена функция передачи знаний и ценностей, то образование формирует ценности определенных классов общества.

Можно выделить несколько положений, лежащих в основе этих выводов: одни дети более успешны в образовании, чем другие; успешность в образовании непосредственно зависит от культуры, которую ребенок получает в семье; семьи из высших классов дают своим детям «культурный капитал», который позволяет им добиваться успехов в образовании; культура образования сходна с культурой правящего класса; культура правящего класса предлагает критерии, с помощью которых учащиеся оцениваются как хорошие или плохие; образование учит не только тому, что экзаменуется; образование обладает определенной автономией, так как легитимирует власть и культуру правящего класса<sup>24</sup>.

В знаменитой работе, написанной ранее также в соавторстве с Ж.-К.Пассероном «Наследники», подвергается критике теория равенства шансов и доказывается, что это политически сконструированная утопия<sup>25</sup>. Школа, по мнению авторов, воспроизводит социальное неравенство, признавая только «своих», помогая посредством господствующей культуры тем, кто судьбой оказался в более привилегированном положении. Ученик при этом использует культурный капитал семьи. Под вывеской универсальной культуры для всех система образования стремится замаскировать идеологические, методические и лингвистические приемы, с помощью которых она создает благоприятные возможности детям из «высших классов». Именно на этом основываются, например, правила школьной игры. Хотя эта тенденция и не является абсолютной, так как дети из народных слоев могут достигнуть определенных успехов, иногда даже весьма впечатляющих. Но в целом школьное обучение для таких детей осуществляется всегда в рамках отмечаемой дистанции между школьной культурой и их социальной культурой. «Скрытая педагогика» при этом одобряет тех учащихся, которые не искажают «культурный код». В ходе обучения в университетах студентами,

---

<sup>24</sup> Bourdieu P. , Passeron J.-C . La reproduction . elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris. Les editions de Minuit,1970.P.76-87.

<sup>25</sup> Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture . Paris. Les editions de Minuit.1964.P.76-87.

выходцами из народных масс, теряется много полезной информации по причине неспособности студентов правильно ее воспринимать. При этом преподаватель не является причиной этой потери.

Студенты в процессе обучения делятся на следующие типы: «преуспевающий студент-наследник», реализующий свой семейный, приобретенный от родителей культурный капитал (таких «наследников» во французских университетах в 60-годы было 45%), на одном полюсе, на другом - студент неблагоприятного социального происхождения, который менее привилегирован, прикладывает много труда в попытках стать преуспевающим, но не имеет в будущем гарантий хорошего распределения на работу.

По мнению Бурдые и Пассерона, использовавших обширные статистические данные, существующая во Франции система вузовского образования приводит к тотальному ограничению приобщения к ней выходцев из малообеспеченных классов. Часто она принимает более скрытые формы социального неравенства, такие как распределение детей по группам по некоторым дисциплинам или их отставание в учебе. Сын высшего чиновника имеет в 80 раз больше шансов поступить в университет, чем сын сельскохозяйственного рабочего и в 40 раз больше, чем сын рабочего. Эти статистические данные позволяют выделить четыре уровня получения высшего образования: наименее обеспеченные категории имеют сегодня только символические шансы посылать своих детей в университет – меньше 5 шансов из 100, некоторые средние категории (служащие, ремесленники, торговцы), численность которых выросла во второй половине 20в. - от 10 до 15 шансов из ста. Происходит удвоение шансов для выходцев из семей средних слоев – 30 шансов из 100, и удвоение для выходцев из высших социальных слоев - 60 шансов из 100.

Из всех факторов дифференциации социальное происхождение является без сомнения, наиболее сильным из тех, которые оказывают влияние на студенческую среду, среди таких как пол, возраст или какой-нибудь другой фактор, например, религиозная принадлежность. Девочки имеют 8 шансов получить высшее образование, мальчики – 10. Эти различия еще более велики внизу социальной лестницы, в то время как они уменьшаются у высших и средних слоев или даже аннулируются.

Шансы мальчиков и девочек во многом связаны со спецификой факультетов. Филологические факультеты более близки для девочек, факультеты точных наук - для мальчиков. Тем самым, подтверждается традиционное разделение труда между полами. Девочки - выходцы их семей сельскохозяйственных рабочих имеют 92% шансов обучаться на филологических факультетах, мальчики соответственно 8%. В целом, девочки ориентированы на обучение на факультетах, где готовят учителей. Там девочки из семей рабочих составляют 85%. Таким образом, выбор образования становится ограниченным у выходцев из наименее обеспеченных слоев. В целом, если гендерное неравенство проявляется прежде всего в выборе специальности, то неравенство по социальному происхождению имеет более тяжелые

последствия, потому что оно проявляется как открытое и простое недооценивание детей из наименее обеспеченных слоев. Так, например, некоторые естественные факультеты представлены 33 % выходцами из семей крупных чиновников, 23% для семей из средних классов, 17 % – для детей рабочих и 15% - для детей сельскохозяйственных рабочих. Однако университеты все же более демократичны, чем ряд других высших учебных заведений. Например, в высшей школе Эколь нормаль и в Политехнической школе пропорции учащихся - выходцев из высших слоев населения - достигают своего наиболее высокого уровня, представляя 57% и 51 % детей высших и 26% и 15% детей средних слоев. Социальное расслоение студентов происходит не только по экономическим, но и по культурным причинам. Студенты католики чаще всего поступают в частные учебные заведения - 51% против 7% других. Религиозная принадлежность сказывается на идеологических и философских воззрениях: 4% католиков-студентов придерживаются персонализма, 9% марксизма, 48% экзистенциализма, в то время как 53% не католиков - марксизма, 7% студентов не католиков – персонализма, 40% - экзистенциализма. Но в поведении и позициях студентов религиозная принадлежность никогда не играла решающей роли. Определяя шансы, условия жизни или труда человека, часто совершенно различные, авторы отмечают, что социальное происхождение является детерминантным фактором, единственным, который оказывает влияние на все области и, в первую очередь, на условия его существования: жилище и стиль ежедневной жизни, который с ним связан. Финансовые ресурсы и их распределение, интенсивность чувства зависимости от родителей - все это непосредственно влияет на эффективность обучения. Можно ли говорить об единых условиях существования студентов в то время, как на семейную помощь рассчитывают только 14% студентов, - детей крестьян, рабочих, служащих, низших кадров и 57% высших кадров, когда 36% первых вынуждены подрабатывать в ходе учебы и только 11% вторых. Природа и уровень дохода, а, следовательно, зависимость от семьи родителей радикально разделяют студентов по их происхождению среди тех, кто имеет 200 франков месячного дохода и 900.

Естественно, что у студентов возникают совершенно различные потребности (например, покупать одежду second hand или нет). Существенно и то, что в семьях родителей живут только от 10% до 20 % детей рабочих и крестьян и 50-60 % детей высших чиновников.

По мнению Бурдые и Пассерона, влияние социального происхождения сказывается в течение всего периода обучения. Студенты осознают, что обучение стоит дорого, существуют профессии, которые невозможно получить без особого покровительства, преимущества в получении информации об учебе, что различаются культурные модели, связанные с некоторыми профессиями. Все это влияет на некоторые учебные предпочтения, например, на изучение латинского языка, и на то, как чувствует себя индивид в данном учебном заведении. Он ощущает тесную связь своих успехов в образовании со своим социальным происхождением,

особенно при обучении дисциплинам, наиболее интеллектуальным, с большим культурным содержанием. Известно, например, что школьная успеваемость тесно зависит от поведения (реального или условного) в понимании собственной идеи образования, и что успех в этой области приходит к тем, кто имеет классическое образование. Для студентов, вышедших из низших классов, которые пережили отчисление, временные или постоянные неудачи, социальное прошлое трансформируется в учебную пассивность по отношению к классическому образованию. Например, на факультете филологии, пропорция студентов, которые изучают латинский язык, составляет 41% среди детей рабочих и крестьян и 83% для детей кадровых работников и лиц свободных профессий.

Как считают французские социологи, привилегии студентов, выходцев из буржуазных слоев, заключаются не только в большей способности к выживаемости, связанной с их поведением, традициями и привычками, они гордятся тем, что могут самостоятельно формировать новые знания, особый хороший вкус, свободную культуру. Последняя – необходимое условие университетского успеха – очень неравномерно распределена между студентами, выходцами из различных социальных кругов. Культурные привилегии проявляются наиболее ярко, когда речь идет о фамиллярном отношении к условиям постоянного посещения театров, музеев, концертов. Они чувствуют себя более независимыми в обсуждении различного рода новинок, менее связаны со школьной программой. В какой бы культурной действительности они не участвовали: посещение театров, фильмов и т.д. – студенты более привилегированного социального происхождения имеют более обширные знания.

Другой аспект концепции Бурдьё и Пассерона связан с сместой внутривузовской аттестации. Рациональная педагогика, которую они рассматривают как альтернативу традиционной, должна учитывать те социальные препятствия, которые возникают у студентов, выходцев из малообеспеченных семей при сдаче экзаменов. Ибо студенты, выходцы из более привилегированных слоев, имеют неоспоримые преимущества в учебной культуре и могут проявить себя во время личной встречи с преподавателем свои лучшие качества. Тем самым, любой прогресс в области рационального образования связан, прежде всего, с изменением его содержания, с переходом от традиционных харизматических методов преподавания в рамки реальной рациональности, позволяющей студентам из наименее обеспеченных слоев преодолеть свое отставание в области учебы и культуры.

Итоговый вывод книги таков: конечной целью подлинно демократического образования является возможность наибольшему числу индивидов получить образование в наименьшие сроки, в наиболее полной, доступной форме, получить наибольшее количество навыков, которые дают учебные заведения в современных условиях. Отсюда становится очевидным, что рационалистическая демократическая педагогика противопоставляет себя традиционной системе образования, ориентирующейся на формирование

узкопрофессиональной технократической элиты. Нужна целая система рациональной педагогики, использующая все средства для развития новых форм обучения и твердая политическая воля - дать каждому равные шансы для получения образования. вооруженная экономическими и институциональными средствами. Но это возможно, по мнению Бурдьё и Пассерона, только при подлинно демократическом подборе преподавателей и учащихся - с чего и начинается рациональная педагогика.<sup>26</sup>

В своей работе «Формы капитала» Бурдьё развивает рассмотренные выше положения, опираясь на теорию социального и культурного капитала. В зависимости от сферы функционирования, он выделяет три основные формы капитала: экономический капитал, обладающий стопроцентной денежной ликвидностью и пригодный для институализации в форме права собственности; культурный капитал, при определенных условиях поддающийся конвертации в экономический капитал и пригодный для институализации в форме образования; социальный капитал, состоящий из социальных обязательств (связей), при определенных условиях способный конвертироваться в экономический капитал в виде высокого социального статуса. Рассмотрим, в рамках нашей проблематики, роль второй и третьей форм капитала.

Культурный капитал может существовать, в свою очередь, в трех формах: олицетворенной, то есть в форме долговременной предрасположенности ума и тела, овеществленной, то есть в форме культурного товара (книг, картин, механизмов и т.д.) и институализированной, особой форме объективации, как в случае с образованием.

Развивая учение о социальном капитале, Бурдьё отмечает, что социальный капитал - это совокупность фактически или потенциально доступных ресурсов, обладание которыми становится возможным в результате поддержания индивидом в течение достаточно длительного времени различного рода более или менее институализированных социальных контактов, характеризующихся взаимным признанием и обоюдным интересом сторон. Принадлежность к той или иной социальной группе обеспечивает каждому ее члену гарантию доступа к капиталу, а следовательно, к определенным привилегиям и преимуществам. Размер социального капитала прямо пропорционален качеству и эффективности поддерживаемых им контактов и связей, а также размеру экономического, культурного и символического капитала каждого из тех, с кем он поддерживает такие связи и контакты. Это означает, что хотя социальный капитал данного индивида и не сводится к простой сумме его культурного и экономического капитала или даже экономического и культурного капитала целой группы индивидов, членом которой он является, социальный капитал вместе с тем никогда не перестает зависеть от культурного и экономического капитала.

---

<sup>26</sup> Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture .- Paris. Les editions de Minuit.-1964.-P.76-87.

Все формы капитала трансформируются друг в друга. Семьи, принадлежащие к определенным социальным кругам и имеющие определенный культурный капитал, передают эти формы капитала детям. Это выражается и в определенном стиле языка, и в отношении к культурным ценностям, в частности, к образованию, и в ориентации на учебную деятельность. Поэтому то, что заложено в семье, невозможно изменить образовательной системой. Бурдьё приходит к выводу о том, что все классы общества воспроизводятся через систему образования. Кроме того, именно культурные ценности, полученные ребенком в семье, влияют на последующую учебу, выбор учебного заведения, и, в конечном итоге, на выбор профессии. Бурдьё показывает, что капиталы конвертируются друг в друга и соответственно, в семьях с высоким социальным и экономическим капиталом, дети имеют возможность получить более высокое образование. Отсюда вывод о воспроизводстве социального неравенства в обществе.<sup>27</sup>

В работе «Человек академический» Бурдьё уделяет внимание социальному неравенству в высшем образовании. Он показывает, что успех преподавателя, доступ к определенному статусу, академические достижения и социальный престиж зависят от следующих социально-культурных факторов:

1. Экономического капитала, унаследованного культурного и социального капитала, социального происхождения, профессии отца, региона происхождения, первоначальной религии семьи.
2. Образовательного капитала: школьного образования, (лицей или частная школа, в Париже или в провинции), образовательного успеха на уровне вторичного образования, места получения высшего образования (Париж, провинция, зарубежные вузы), приобретенной квалификации.
3. Капитала академической власти: членства в Институте, в Консультативном Комитете Университета, занятия постов декана или директора института.
4. Капитала научной власти: управления исследовательским подразделением, преподавания в институте, членства в Высшем Совете Научных Исследований.
5. Капитала научного престижа: членства в престижном университете, научных отличий, переводов трудов на иностранные языки, участия в международных конгрессах.
6. Капитала интеллектуальной известности: членства во Французской Академии и упоминания в лучших изданиях, появления на телевидении, публикаций статей в газетах, еженедельниках или интеллектуальных обозрениях, книгах, членства в редакционных комитетах интеллектуальных обозрений.
7. Капитала политической или экономической власти: упоминания в политической печати, в престижном журнале «Кто есть кто?», членства в министерских кабинетах, в комитетах планирования, преподавания в школах правящей элиты, наград различного рода.

---

<sup>27</sup> Bourdieu P., 'The Forms of Capital', in Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford – New York, Oxford University Press, 1997, pp.46-58

8. Политического участия: участия в конгрессах, подписания разных петиций и т.д.

Далее Бурдьё рассматривает иерархию факультетов и отмечает, что на иерархию факультетов накладывает отпечаток социальное происхождение профессоров, специальность их родителей и образование. Сыновей профессоров больше всего среди профессоров гуманитарных наук (23,3%), а меньше всего среди профессоров медицины, тогда как среди профессоров медицины и особенно права очень много потомков членов свободных профессий, менеджеров и администраторов общественного и частного сектора. Среди профессоров гуманитарных и естественных наук гораздо больше выходцев из рабочего класса, чем среди профессоров права и медицины. На стратификацию профессоров также влияет проживание их в престижных или непрестижных районах и занятия частной практикой. Также наблюдаются различия в жаловании профессоров различных факультетов. Гуманитарные факультеты в этом плане являются наиболее ущемленными, так как на них назначение на пост помощника лектора и лектора происходят особенно поздно. В среднем в 31 и 37 лет, в сравнении с 25 и 32 годами в естественных науках и 28 и 34 годами в праве, так же как и на посты старшего лектора и профессора - 43 и 50 лет в сравнении с 34 и 43 годами в праве, и 35 и 44 годами в естественных науках, 39 и 49 годами в медицине. Таким образом, пребывание гуманитариев на постах старшего лектора и профессора особенно мало выражено.

Важно отметить, что индексы политической и экономической власти, такие как участие в общественных учреждениях, (министерских кабинетах, Конституционном суде, экономическом и Социальном Совете, Государственном Совете, Финансовой инспекции) или комитетах по пятилетнему плану варьируют в том же направлении. Таким образом, университетское поле организовано согласно следующим основным факторам: социальному наследству, экономической и политической власти и культурной иерархией, связанной с научным влиянием и интеллектуальным признанием. Тем самым мы можем увидеть два противоположных принципа легитимизации в университетском поле: политический, который демонстрирует зависимость поля от принципов, существующих в поле власти и другой, основанный на автономии интеллектуальной и научной сферы.<sup>28</sup>

Интерес представляет теория человеческого капитала Г. Беккера и Дж. Коулмана. Теория человеческого капитала появилась в 60-е годы. Впервые этот термин был введен в научный оборот Беккером в работах «Человеческий капитал» и «Инвестиция в человеческом понимании». Исходя из этой теории, человек инвестирует средства в образование с целью повышения социального статуса и таким образом он делает инвестиции в свое будущее. Люди, например, могут использовать деньги для достижения лучшего образования, более высокой подготовки. Это является классическим примером теории Беккера. В тоже время, они могут затрачивать средства с целью лучшего

---

<sup>28</sup> Bourdieu P. Homo academicus- Cambridge : Polity Press, 1996, 344p.

изучения рынка труда, для покупки какой-либо информации, для сохранения семьи, рациональной организации отдыха, для сохранения здоровья, для выбора профессии, которая может открыть путь к профессиональной мобильности. Все это может рассматриваться как инвестирование, а не как потребление, хотя и при этом индивиды действуют в своих интересах. Инвестиция в становление человеческого капитала уменьшается с возрастом, так как остается все меньше лет для того, чтобы использовать образовательный капитал. Хотя при инвестировании в дальнейшее образование в более зрелом возрасте значительно возрастают статус и заработная плата.

Беккер вводит различия между всеобщим и специализированным образованием. Первое, по его мнению, должно осуществляться самими индивидами, второе предприятиями. Он считает, что трудящиеся наиболее уязвимы в начале своей карьеры, когда они впервые осваиваются с новой работой и лишь позднее происходит рост производительности их труда. Поэтому важное значение приобретает дальнейшее образование, которое может осуществляться различными фирмами. Таким образом, чем больше инвестиций делает человек в образование, тем выше его доход, статус и престиж. При этом учитывается уровень учебных заведений, спрос на данную рабочую силу в конкретных условиях общества. Более того, можно сделать вывод, что у представителей низшего класса всегда будут воспроизводиться более низкие позиции, чем у представителей элиты, так как они предпочитают узко профессиональное, а не университетское образование.<sup>29</sup>

Известный американский социолог Дж. Коулман продолжил разработку теорий человеческого и социального капиталов. Его идеи во многом близки к идеям П. Бурдье. Он также анализирует три формы капитала: финансовый капитал, человеческий капитал и социальный капитал. Финансовый капитал измеряется семейным богатством или доходом. Этот вид капитала предоставляет возможность для обучения, например, в более хороших школах или колледжах, покупки дорогих учебников, одежды и т.д. Человеческий капитал измеряется образованием родителей и предоставляет потенциал для когнитивной среды ребенка, помогающей обучению.

Социальный капитал внутри семьи отличается от любого из этих двух видов. Он представляет собой способность родителей вовлекать детей в процесс обучения, постоянно занимаясь с ними или подталкивая их к учебным занятиям. Конечно, дети подвержены воздействию человеческого капитала, которым владеют их родители. Но этот человеческий капитал может быть малоэффективным, если родители не являются важной частью их жизни, если их капитал используется главным образом на работе или в любом другом месте за пределами дома. Социальный капитал семьи – это отношения между детьми и их родителями (когда семьи имеют и других родственников, то также имеет значение и отношения между ними). То есть, если

---

<sup>29</sup> <sup>29</sup> Becker G. S. Human Capital. New York: Columbia University Press, 1964. p. 45-59.

человеческий капитал, которым владеют родители, не дополняется социальным капиталом, воплощенном в семейных отношениях, это имеет небольшое значение для образовательного роста ребенка. Социальный капитал семьи, дающий ребенку доступ к человеческому капиталу взрослых, зависит и от физического присутствия взрослых в семье, и от того внимания, которое взрослые уделяют ребенку. Физическое отсутствие взрослых может быть определено как структурный недостаток в социальном капитале семьи. Наиболее заметным структурным недостатком является неполнота семьи. Тем не менее, даже полная семья может не иметь социального капитала, если она не уделяет внимания своим детям. В том случае, если взрослые физически присутствуют в одном и том же месте с детьми, но между ними нет связей: общения, совместной деятельности, и т.д., то наблюдается недостаток социального капитала. В этих случаях возможны следующие варианты поведения детей: уход из школы, низкая успеваемость, прогулы уроков, девиантное поведение.

Социальный капитал, имеющий ценность для молодых людей, не находится только внутри семьи. Например, люди, живущие общинами, или придерживающиеся одной веры и вместе проводящие время, обладают социальным капиталом, влияющим на детей. По результатам исследований, проведенных автором в различных религиозных школах, у детей, занимающихся в них, как правило высокая успеваемость и отсутствуют пропуски занятий. Также они в меньшей степени бросают школу. Это касается и других социальных групп с высоким уровнем социального капитала. Таким образом, и культурный, и социальный капитал оказывают огромное влияние на успехи или неудачи в образовательном процессе, на выбор дальнейшей профессии и на будущий социальный статус личности<sup>30</sup>.

В 1982 году Дж. Коулман и его коллеги опубликовали исследование, под названием «Общественные и частные школы». Было опрошено 59728 учащихся старших классов в 1016 школах всей страны. Главным выводом явилось то, что в частных школах влияние семейного фона является более сильным, чем в общественных. Частные школы имеют более маленькие по размерам классы, более включенных в учебный процесс учащихся, более благоприятный образовательный климат, большее количество домашней работы и более высокие успехи. Показатели достижений студентов различных меньшинств, в католических частных школах более высоки по языку и математике, чем в публичных. В этих школах этнические, классовые различия сглаживаются. Их выпускники чаще поступают в колледжи. Тем

---

<sup>30</sup> Coleman J.S. 'Social Capital in the Creation of Human Capital', in Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. Education: Culture, Economy, Society, Oxford: Oxford University Press; перепечатано из American Journal of Sociology, 94, Supplement (1988), pp.95-120.

самым частные школы оказываются одним из средств социального воспроизводства неравенства<sup>31</sup>.

Исследования, касающиеся роли частных школ, проводившиеся в других странах, в частности Нидерландах, подтверждают выводы Коулмана: частные школы имеют более высокие достижения учащихся (работа: Ван Лаворен, П. Беккер, Х. Шифф «Достижения в общественной и частной школах с целью формирования через них элиты»)<sup>32</sup>.

Проблеме неравенства в образовании в зависимости от гендера и, традиционно, от социального происхождения уделяет внимание Дж. Балантайн в своей работе «Социология образования».

Касательно гендерных различий Балантайн делает вывод, что девочки и мальчики от рождения приобретают разный социальный опыт, а ко времени поступления в подготовительную школу, дети в своем большинстве осознают половую идентичность через родителей, телевидение и т.д. Социальные исследования отражают типичный для девочек стереотипный статус фактического неравноправия.

Характеризуя образование в целом, Балантайн отмечает, что оно имеет функцию социальной селекции. Это связано со следующими обстоятельствами :

1. Различия в качестве образования в рамках страны, региона, общины, где проживает учащийся.
2. Различный доступ к образовательным возможностям., согласно определенному классовому статусу, религии, расы, полу.
3. Дифференциация мотиваций, ценностей, позиций, намерений и способностей одних родителей по отношению к другим.
4. Различия финансовой, психологической поддержки родителей, необходимой для максимализации потенциалов таланта.
5. Учащиеся, которые получают лучшее образование, затем распределяются в лучшие области деятельности.

Балантайн также рассматривает селекцию по способностям. Для этого он обращается к проблеме тестирования и отмечает, что более высокоразвитые страны стремятся быть более меритократичными для обеспечения индивидуальных достижений исходя из личных заслуг. Тем самым они выводят связь между способностями и ответственностью

---

<sup>31</sup> Coleman J. High school achievement: public. catholic privata schools compared. -N.Y: Basic Books,1982.

<sup>32</sup>Prichard K.,Buxton T.Concept and Teories in Sociology of Education.-N.Y.,1988.P. 35-47.

личности в труде. Распределение рабочей силы, исходя из меритократического идеала, основано на уважении статусной мобильности, статусной определенности, статусного неравенства. Наиболее распространенный метод исследования способностей – тестирование. Вопрос заключается в следующем : насколько эффективна такая оценка? Серьезные возражения против использования стандартных тестов определения способностей возникают со стороны этнических меньшинств, женщин, инвалидов. И действительно, по мнению автора не все категории людей одинаково реагируют на стандартные тесты и поэтому чаще всего они не отражают действительных достижений и не сглаживают проблему социального неравенства. Поэтому, в целом, он высказывается против тестирования.<sup>33</sup>

Проблеме социального неравенства в образовании посвящена работа Р.Жиро.<sup>34</sup> Он отмечает, что уже на уровне начальной школы учащиеся распределяются по более сильным и слабым классам, на секции, не говоря уже о неравенстве, существующем между городской и сельской школами, между школами богатых кварталов и кварталов нищеты. Для более обеспеченных слоев и классов здесь создаются лучшие условия. Жиро дает характеристику факторов, влияющих на воспроизводство социального неравенства . Он выделяет факторы микро и макросреды, влияющие на процесс неравенства.

Первая группа факторов - семейные, влияющие на развитие личности: происхождение родителей; таланты; вид учебы; уровень знаний; приумножение талантов с помощью различных форм обучения. Причем формы обучения имеют большее влияние, чем социальное происхождение. Вторая группа факторов - личностные. К ним относятся: качества, полученные по наследству; физическое, умственное, психическое состояние; характер, пол, положение в семье (младший ребенок, средний, старший), дипломы, профессия, национальность (коренной национальности или нет), проекты на будущее, злоупотребление алкоголем, наркотиками и прочее. Третья группа факторов - контекстуальные, зависящие от социальной среды. Она меняется по странам, социальным категориям, профессиям, предприятиям, семье, типу школы . Большое влияние также оказывает социальное окружение на макро уровне: политические, экономические , культурные и другие аспекты данного типа общества. В

---

<sup>33</sup> Ballantine J.H. *The Sociology of Education: a systematic analysis*, Prentice Hall, 2001, pp.3-5, 16-21

<sup>34</sup> Girod R. *L'ecole des ouvriers*. –Paris: Presses universitaires de France, 1983.

каждом индивидуальном случае качество личностных и контекстуальных факторов играют свою роль: уровень и образ жизни, состояние здоровья, мотивация, занятия, школьные программы, товарищи, поведение родителей и т.д. Автор подчеркивает, что социальное происхождение непосредственно влияет на уровень знаний. По результатам анкетирования (1984), где было опрошено 34907 человек, представители высших классов имели достаточный уровень знаний (50,6%), средних классов (34,5%), низших (27,6%).

На основе проведенных исследований Жиро делает общий вывод относительно совокупности факторов, влияющих на неравенство в образовании и выделяет самые основные:

1. Пол. Неравенство, проистекающее из этого, не имеет различий в уровне жизни. Мальчики и девочки распределены примерно одинаково во всех социальных кругах. Причиной неравенства здесь является различие функций и статусов между мужским и женским полом.
2. Социальная категория. Здесь неравенство сохраняется.
3. Цвет кожи. Эта характеристика приводит к различиям уровня и типа жизни.
4. Тип общества. В отсталых странах неравенство сохраняется в большей степени, чем в постиндустриальных.
5. Уровень развития страны. Экономическое, политическое развитие, культурные особенности.
6. Неравенство регионов: городов и сельской местности. В селах меньше возможностей для престижного обучения.

Таким образом, автор анализирует всю совокупность факторов макро- и микросреды, влияющих на неравенство в образовании.

По мнению французских социологов А. Баррера и Н. Сэмбела, образование как институт постоянно воспроизводит социальное неравенство в современном обществе. Авторы в своей работе «Социология образования»<sup>35</sup> отмечают, что начиная с 60-х гг. ведется дискуссия о функциях школы, в частности, о том, что школа является нейтральной и воспроизводит существующее неравенство между учениками, и что она еще более усиливает данное неравенство, выполняя функцию селекции. Основы современной школьной селекции были заложены, по мнению авторов, в период Третьей республики, когда была создана республиканская, но не демократическая школа, где только элита преуспевала в получении образования. Успех достигал не тот, кто был лучший в школе, несмотря на свое социальное происхождение, а тот, у кого были родители более высокого социального происхождения.

---

<sup>35</sup> Barrere A., Sembel N. Sociologie de l'education. – Paris: Nathan, 1998.

Иное положение складывается в 60-80-годы 20 века. Первая волна массификации (единый колледж) – наличие учеников всех социальных классов внутри одного учебного заведения было обеспечено реформой 1975 года, целью которой было обеспечение всех равным образованием. Данная школьная реформа в большей мере определялась не эгалитарными тенденциями, а стремлением создать новую технологическую элиту, необходимую для модернизации Франции. Социологические исследования определяют границы этого процесса демократизации. Были проанализированы данные, собранные Национальным институтом демографических исследований (с 1962 по 1992 г. среди 1750 учащихся). Те же учащиеся обследовались на протяжении 10 лет. Исследования показали, что возраст и успеваемость являются решающими факторами, которые определяют для учащихся школ второго уровня возможность поступления в университеты. Также было выяснено, что социальное происхождение учащихся – важный фактор неравенства, усиливающийся в процессе обучения. Наконец, при равных образовательных успехах, решение о продолжении образования остается также проблемным. Продолжать дальнейшее образование желают дети из привилегированных слоев. В то же время наблюдается определенный процент роста детей – выходцев из народа, поступающих в университеты, хотя доля детей привилегированных семей продолжает оставаться высокой (3/4).

Баррер и Сэмбел приводят данные многочисленных социологических исследований, на примере которых подвергают критике существующую систему образования. Так они отмечают, что с 1960 по 1990 гг. количество студентов во Франции возросло с 300000 до 2 млн. чел. В 1960 г. 27,2 % студентов были выходцами из высших слоев и 28,4% в 1990 г. – то есть процент остается практически неизменным, что подтверждает теорию социального и культурного капитала. В то же время только 6,7% студентов были из рабочей среды в 1960 г. и 14,6% в 1990г. – здесь процент несколько выше, что естественно для постиндустриального общества, ориентированного на научно-технический прогресс и, соответственно, на образование. По мнению авторов, школьная селекция также детерминирована экономическим кризисом и ростом безработицы среди молодежи. Франция характеризуется высоким процентом безработных, одним из самых больших в индустриальных странах. Каждый четвертый – безработный. При этом недипломированные молодые люди больше подвержены безработице, которая не уменьшается, а увеличивается, несмотря на возрастную нехватку кадров. Таким образом, социальное неравенство воспроизводится, несмотря на демократизацию европейского общества. Это вновь подтверждает главный вывод представителей структуралистской парадигмы о том, что неравенство в системе образования – неизбежный атрибут современного общества. Борьба с этим явлением возможно только с помощью демократизации всего общества, адекватной политики государства по поддержанию и социальному обеспечению всех, особенно, низших слоев, а также с помощью специальных

дополнительных программ для отстающих учащихся, особенно представителей этнических меньшинств и выходцев из рабочего класса.

**1.3 Функционалистский подход.** Представители функционалистской парадигмы несколько по-другому рассматривают проблему социального неравенства в образовании. Постулатами данной парадигмы в общесоциологическом плане являются: признание функционального единства общества, его рассмотрение как относительно равновесной системы, которой характерны саморегуляция, самосохранение, способность к самовоспроизводству, а каждому элементу присущ набор явных и скрытых функций, или дисфункций. Эта парадигма основана на идеях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертон. Его представители считают семью, церковь, **образование** главными социальными институтами, транслирующими культурные ценности. Ярким представителем этого направления является Э. Дюркгейм. В своих работах «Образование и социология» и «Моральное образование» он определяет образование как одну из форм коллективного сознания, из поколения в поколение передающую культурные нормы. Дюркгейм рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций образования, считая основной из них – поддержание связей между личностью и социумом. Дюркгейм выдвинул следующие теоретические положения, имеющие принципиальный характер:

- Образование это социальный институт.
- Образование как социальный институт зависит от конкретно-исторических условий общественного развития.
- Различные социальные факторы, а также формы коллективного сознания оказывают решающее влияние на образование.
- Социально-экономические изменения в обществе влекут за собой изменения в образовании.
- Образование непосредственно зависит от потребностей общества.
- Изменения в школьной организации и методах обучения зависят от типа общества. При переходе от традиционного к индустриальному обществу происходит углубление индивидуализации и дифференциации в обучении.
- Цель образования как социального института – привитие учащимся таких моральных качеств, которые требуются в данном типе общества.
- Образование представляет собой процесс социализации молодого поколения.
- Общество должно заботиться о том, чтобы учителя являлись проводниками социальных ценностей с целью воспитания молодых людей как приемлимых членов общества<sup>36</sup>.

Показывая влияние социально-экономических условий на процесс образования, Дюркгейм отмечал, что если состояние социальной среды ориентирует общественное сознание на ценности аскетизма, физическое

---

<sup>36</sup> Дюркгейм Э. Социология образования. - М.:ИНТОР,1996.

воспитание будет отброшено, неизбежно отойдет на второй план. Это, например, имело место в школах средневековья.

В соответствие с общественным сознанием одно и то же воспитание, полагал Дюркгейм, будет пониматься по-разному. В Спарте цель физического воспитания состояла главным образом в том, чтобы закалять организм до изнеможения; в Афинах оно было способом совершенствования тел, приятных для глаза; во времена рыцарства от него требовалось подготовить ловких и гибких воинов; в наши дни задача физического воспитания не более чем гигиеническая. Таким образом, даже те качества, которые на первый взгляд кажутся крайне желательными, индивид приобретает тогда, когда общество предлагает ему это сделать, и таким способом, каким оно ему это предписывает. Дюркгейм отмечает, что в обществе конформизма проповедуются одни ценности, а в обществе индивидуализма – другие, и это непосредственно влияет на образование.

Цель образования, по мнению Дюркгейма – пробудить и развить в человеке физические, интеллектуальные и моральные качества, которые требует от него как общество в целом, так и та специфическая среда, к которой индивид причастен. В работе «Образование и социология» он отмечает, что преобразование обучения – непосредственная задача преподавателей, которые должны постоянно совершенствоваться. Весь учебно-воспитательный процесс зависит от установок учителя и от отношений между учителями и учениками. Именно учитель может привить учащемуся высокие нравственные представления, без чего процесс обучения будет нежизнеспособным – поэтому каждое слово и каждый жест учителя должны быть продуманы вплоть до мелочей. Дюркгейм вводит понятие «школьная среда», подразумевая под ней влияние школы на социальное и гражданское воспитание учащегося, и предлагает найти середину между попустительством, с одной стороны, и злоупотреблением властью, с другой. Именно школьная среда уникальна в том смысле, что там ребенок может приобрести мировоззрение и соответствующие социальные качества. Именно здесь на ребенка оказывается влияние, которое ничто не заменит. Преподавателям же помогут труды социологов, так как преодолеть пережитки и рутину могут только опыт и приобретенные знания. В целом Дюркгейм укрепил основания социологии образования, оказал влияние на ее дальнейшее развитие. Многие идеи Дюркгейма были в дальнейшем использованы Т. Парсонсом, Р. Мертоном, П.Бурдьё и Ж.-К. Пассероном в их анализе функций института образования.

К представителям функционалистского подхода следует также отнести К. Манхейма и П. Сорокина. Развивая в ряде отношений учение Дюркгейма, Манхейм обосновывал влияние социальных факторов на образование. Он отмечал, что каждый учитель должен давать учащемуся знания о том обществе, в котором он живет. Поэтому идеальная модель обучения – это объяснение истории жизни данного индивида и анализ воздействующих на него социальных факторов. Такое обучение является

интегральным. Во-первых, в силу интеграции школы с деятельностью других общественных институтов, во-вторых, в силу соответствия целостности личности. «Тенденция к интеграции, - писал Манхейм,- достигает высшей точки тогда, когда мы не только на практике, но и в теории ясно признаем, что образование – это всего лишь один из многих социальных факторов, воздействующих на поведение человека и, хотим мы этого или нет, всегда служит социальным целям и сознательно направлено на формирование определенных типов личности».

Манхейм определил свое представление о социологическом подходе к образованию. Он, по мнению Манхейма, состоит в следующем:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.
2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.
3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.
4. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти методы разрабатываются не изолированно, а являются частью общего развития «социальной технологии». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда оно будет рассматриваться его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроле будут оказывать воздействие на образование в стенах учебных заведений.
5. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем становится очевиднее, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласуются с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. В наше время лишь взаимодействуя с ними, можно контролировать социальные явления, которые в противном случае, дезорганизуют жизнь общества<sup>37</sup>.

Функционалистский подход был углублен П.Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутрипрофессиональную, а также условия,

---

<sup>37</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. - М.,1994.

которые являются определяющими для нее в любом обществе: во-первых, важность обладания профессией для выживания и функционирования группы в целом; во-вторых, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Социально значимыми профессиями всегда являются те, которые связаны с функциями организации и контроля группы. Успешное выполнение этих функций требует более высокого уровня интеллекта, чем для любой физической работы рутинного характера. Таким образом, в любом обществе более профессиональная работа заключается в осуществлении функций организации и контроля и в наличии более высокого уровня интеллекта, необходимого для ее выполнения, в большей привлекательности группы и в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии. Подтверждение этого тезиса состоит в том, что внизу социальной лестницы всегда находились люди, занимающиеся неквалифицированным физическим трудом, низкооплачиваемые работники, в то время как наверху социальной лестницы всегда находились люди с высоким уровнем интеллекта и образования. Это вожди, лидеры, врачеватели, священники, жрецы, военные, управленцы, ученые, политики, изобретатели, предприниматели<sup>38</sup>. Таким образом, Сорокин видит прямую зависимость престижа профессии от социальных условий общества, уровня образования различных социальных групп.

Наиболее существенными достижениями функционализма в целом являются следующие: анализ общества как системы, социальных функций и взаимосвязей различных элементов системы, функциональных зависимостей между элементами общественной системы. В этой связи представители данного направления рассматривают в рамках социологии образования различные функции образования в отношении общества как целого, в отношении индивида, подсистем внутри целостной системы образования. Функционалистам также принадлежит заслуга в выявлении явных (обучение) и скрытых (социальная селекция) функций института образования, что позволяет изучить возможность доступа к нему различных социальных групп.

Любое социальное явление также можно представить в виде социальной системы с соответствующими ее основными свойствами, описанными Парсонсом, такими как адаптация, интеграция, достижение целей, поддержание целостности системы. Эти свойства он рассматривает и применительно к анализу образования. В частности Парсонс анализировал школьный класс как социальную систему и описал его, исходя из своей теории социальных систем.

Наиболее значительным трудом Парсонса в области социологии образования является его работа «Школьный класс как социальная система: некоторые его функции в Американском обществе». Концептуализируя

---

<sup>38</sup>Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.:Политиздат,1992.С.353-372.

школьный класс как социальную систему, Парсонс создает абстрактную концепцию социальной системы, в которой личность и культурная среда формируют три элемента социального действия - «акторов», социальную ситуацию и организацию действия. Теория деятельности, по его мнению, является методологической схемой анализа поведения живых организмов, их ориентаций в достижении цели в ситуациях нормативного регулирования. Одни социальные акторы ориентируются в своей деятельности на других. В случае со школьной образовательной системой такими «акторами» являются учитель и ученик. Школьный класс, как социальная система, по Парсонсу, есть система взаимодействий между «акторами», между учителями и учениками, а также между отдельными учениками. Парсонс анализирует функции школьного класса по отношению ко всей образовательной системе, а всей системы по отношению к обществу в целом. По его мнению, индивиды имеют при рождении предписанный статус. Поступая в школы, они первоначально находятся в условиях равных возможностей. В школе же каждый ребенок учится ориентироваться на приобретаемый статус.

В системе образования, отмечает Парсонс, существуют конфликты. Например, они касаются детей с высоким интеллектуальным потенциалом и низким социоэкономическим статусом. Этим детям приходится ограничивать собственные высокие результаты для того, чтобы избежать конфликтов с другими учащимися. Таким образом, в обществе возникает определенная селекция в процессе социализации.

Школьный класс является, по Парсонсу, нормальной частью школьной организации, а поэтому именно класс в большей степени чем школа, выступает в качестве единицы для анализа, для понимания школьной системы и отдельного ученика, как место, где осуществляется сегодняшнее формальное образование. В начальных классах ученик взаимодействует с одним учителем, а во второй школе и высших классах он работает с различными учителями. Парсонс видит в этой связи две проблемы. Во-первых, как функции класса действуют на внутренний мир ребенка, на возможность успешного достижения будущих взрослых ролей. Во-вторых, как эти функции воспроизводят социальную структуру общества.

Школьный класс, с функционалистской точки зрения, может рассматриваться как агент социализации. Парсонс считает, что это тот агент, через который отдельные личности мотивационно и технически приобщаются к исполнению взрослых ролей. При этом школьный класс не является единственным агентом. Семья, церковь, группы ровесников играют

ту же самую роль. Функции социализации развивают в индивиде способности и навыки, необходимые для выполнения будущих взрослых ролей. Эти навыки имеют следующие составляющие: во-первых, это приобщение к ценностям общества; во-вторых, приобщение к определенной роли внутри социальной структуры. Причем, личность с относительно скромными способностями может быть высокостатусным гражданином, который занимается честным трудом, неважно какого содержания. Или наоборот, кто-нибудь может стать объектом женской дискриминации из-за замужества и рождения детей, что также влияет на распределение талантов в обществе.

Способности так же могут состоять из различных компонентов. Во-первых, это компетенция в выполнении задач, требуемых ролью. Во-вторых, «ролевая ответственность» - умение жить на уровне ожиданий другого субъекта в межличностном поведении, свойственным этим ролям. Следовательно, механик, как и доктор должен обладать не только основными навыками своего труда, но, кроме того, способностью быть ответственным перед другими людьми - теми социальными субъектами, с которыми он взаимодействует в процессе своей деятельности. Если, с одной стороны школьный класс может рассматриваться как главный агент развития различных способностей, с другой стороны, он является, с точки зрения общества, местом распределения рабочей силы. Хорошо известно, что в американском обществе существует высокая корреляция между определенным статусным уровнем в обществе и определенными образовательными достижениями. Одновременно, социальный статус и образовательный уровень вполне очевидно соотносится с профессиональным статусом личности.

Далее Парсонс отмечает, что социальная селекция проявляется уже на первом этапе обучения. Достижения учеников оцениваются учителями и руководителями школ, и маловероятно поступление в колледж без их совета. Социально-экономический статус семьи также имеет важное значение в этом процессе. Изучение 3348 мальчиков высшей ступени школы из тех, кто планировал поступление в колледж, показало, что 12% были дети неквалифицированных или полуквалифицированных рабочих, 19% - квалифицированных рабочих, 26% низших белых воротничков, 52% средних белых воротничков, и 80% высших белых воротничков (имеется в виду занятость отца ребенка). Подобное намерение поступить в колледж варьируется на основе из способностей ребенка, оцениваемые «IQ» тестированием: 11%- это дети, обладающие низким уровнем способностей,

17%- чуть выше, 24%- средним уровнем, 30% чуть выше, 52% - наиболее высоким уровнем. Среди тех, кто обладает способностями выше среднего, показатель намерений поступить в колледж равнялся 29% для детей рабочих и 89% для детей «белых воротничков». Парсонс делает вывод о том, что социальный статус способного ребенка позволяет ему поступить в колледж, а низкий статус и низкие способности не дают такой возможности. Но эти два фактора, как правило, не совпадают. Вхождение в систему формального образования является для ребенка первым шагом в сторону от его первичной семейной ориентации. Внутри семьи некоторые факторы не дают ребенку адекватно развиваться. Одним из таких психологических факторов является гендерная роль. Семья является коллективом, внутри которого базисная структура определяется с биологической позиции: пол, возраст, поколение. Школа является первым социализирующим агентом ребенка, который институционализирует дифференциацию статусов на небологическом уровне. Кроме того, здесь приобретается достигаемый статус, который определяется учителями - агентами школьной системы.

Парсонс, аргументируя свои положения, рассматривает структуру школьного класса. Он отмечает, что существует значительное разнообразие школьных ситуаций, но, одновременно, единая хорошо работающая система. Особенно в начальных классах, например, в первых трех, где предполагается только один учитель, который обучает всех учеников данного класса и который отвечает за класс в целом. В то же время, в период всего обучения учителя, преподающие отдельные предметы, в частности, музыку, гимнастику, искусство, не изменяют центральной позиции основного учителя. Им обычно является женщина. Класс состоит из ровесников обоих полов, связанных с относительно ограниченным географическим ареалом – соседством. Основой дифференциации становятся достижения. С точки зрения учащихся оценка, выраженная в форме отметок, представляет собой вознаграждение и наказание за достижения; с точки же зрения школьной системы, оценивание является базисом для статусной селекции в обществе.

Парсонс также анализирует типологию школ и их влияние на достижения учащихся. Он отмечает различие между относительно традиционными школами и относительно прогрессивными школами. Традиционные школы, как правило, связаны с классическим обучением. В прогрессивных школах предметом обучения является совместно работающая группа детей - учеников, то есть прогрессивное обучение связано скорее с сотрудничеством учащихся; большая свобода здесь противопоставляется

строгой дисциплине и значительности формального оценивания. В некоторых из этих школ один из данных компонентов может быть преобладающим, в других, наоборот. Одной из проблем является то, как учителя рассматривают особенности учащихся.

Чем больше детей одновременно находится в одном классе, тем меньше учитель имеет возможность отдавать кому-либо особые предпочтения. Прогрессивный учитель учитывает цели и ценности класса и стремится их оценивать формально и неформально. Анализируя природу школьного достижения, Парсонс ставит вопрос о том, что оно собой представляет. Это, прежде всего, когнитивное изучение информации, навыков и совокупности суждений, ассоциирующихся с эмпирическим знанием и технологическим мастерством. Письменный язык и ранние фазы математического мышления являются важными для успеха: они связаны с когнитивными, познавательными способностями и с новым уровнем обобщений и абстракций по сравнению с теми, которые были у дошкольника. К этим базисным понятиям присоединяется большая фактическая информация о мире. Второй фактор - моральный. В школе он интерпретируется как поведение и, в более общем плане, может рассматриваться как ответственное гражданство в школьной общине. Рассудительность и сотрудничество с одноклассниками, привычка к хорошему труду, являются фундаментальными моментами. В начальных классах оба эти фактора дифференцируются. Хороший ученик оценивается в понятиях слияния когнитивного и морального компонентов, где одно может перевешивать другое.

Имеющиеся успехи и неудачи в начальной школе приводят к дифференциации учащихся. Одни получают статус успевающих учеников, которые легко решают поставленные перед ними интеллектуальные задачи, являются более ответственными, ведут себя хорошо, и на которых учитель может рассчитывать в решении сложных задач управления классом. Другие могут отставать от них по этим параметрам.

Начальная школа имеет функцию социализации, она является агентом, который дифференцирует школьный класс по уровню достижений, по содержанию, в котором относительное превосходство в учебе и поведении одного ученика над другим не всегда совпадает с представлением учителя как агентом взрослого мира. Но, отмечает Парсонс, существует широкая дифференциация уровня способностей, которая лежит в основе процесса

селекции статусов и ролей во взрослом обществе. Аналогичный процесс социализации происходит и вне школьного класса.

Помимо школьного класса ясно видны две первичные социальные структуры, в которых ребенок участвует: это семья и неформальные группы ровесников. Дети школьного возраста продолжают жить в доме своих родителей и сильно зависят от них психологически. Но, проводя многие часы вне дома, они стремятся находиться дальше от родительской и школьной опеки и самостоятельно решают свои проблемы. Они испытывают потребность в приобретении и трате собственных заработанных денег. Эта проблема становится актуальной в течение длительного времени и проявляется в стремлении ребенка к независимости. Другая проблема – это присоединение ребенка к группе ровесников, проведение с ними времени вне родительского надзора. Эта группа ровесников часто связана с семьей ребенка, домом и двором, где он проживает, включая определенных соседей и прилегающие к дому улицы. Школа, с другой стороны, может стать местом возникновения неформальных организаций ровесников, где они проявляют свою активность.

Одной из таких форм организации, стремящихся выйти из-под контроля взрослых, является скаутская организация мальчиков и девочек. Общие характеристики данной группы таковы: во-первых, добровольность членства, во-вторых, гендерная сегрегация, уровень которой у детей является более высоким, чем у взрослых. Психологические функции этих групп отличаются следующим. С одной стороны, группа ровесников может рассматриваться как место проявления независимости от взрослого контроля. Не является сюрпризом, что эта независимость часто проявляется в форме неповиновения взрослым. Крайние пределы этого поведения осуществляются в виде делинквентности. С другой стороны, группа ровесников является местом достижения различных типов доблести для мальчиков, что может проявляться в спортивных состязаниях, с другой стороны, эти группы позволяют ребенку быть принимаемыми в желанном кругу сверстников, что позднее проявляется в популярных тинейджерских группировках. Гендерная сегрегация в группах ровесников может рассматриваться как процесс усиления идентификации половой роли. Через интенсивную ассоциацию с гендерными ровесниками и включение в типы подростковой деятельности, дети отождествляют себя с другими представителями того же пола и осознают противоположность с другим полом. Это является особенно важным, так как в школах с совместным обучением недооцениваются гендерные ролевые различия. Функция

социализации, которую выполняет школьный класс, имеет особое значение, поскольку именно в классе эти различия могут сглаживаться.

По мнению Парсонса, большое значение для изучения достижений учеников является понимание процесса идентификации с учителем, который осуществляется в школе и выражается в стремлении понравиться учителю, внутренним содержанием которого выступают взаимные роли-ожидания. Некоторые дети могут идентифицировать себя с социализирующим агентом, другие - с оппозиционной ролью. В детстве ребенок, как правило, идентифицирует себя с родителями, в дальнейшем с учителями. В классе происходит идентификация либо с учителем, либо с группами ровесников. Фигура учителя может характеризоваться как комбинация сходства и различий с родителями ученика. Учитель, в данном случае, обладает превосходством, как и родители. Он, однако, не аскрипивно связан с учеником и выполняет роль, которая является более универсальной, чем родительская. Учитель скорее ориентируется на достижение как таковое, чем на удовлетворение эмоциональных нужд ребенка. Он часто не сглаживает различия между высоко и низко успевающими, тогда как родители, со своей стороны, могут отдавать приоритет нуждам своего ребенка.

В школе, как правило, учитель - женщина. Но она не мать и может настаивать на соблюдении универсальных норм и дифференциальном вознаграждении за образовательные достижения. Более того, она может быть агентом, приносящим легитимизацию в дифференциацию школьного класса по успехам. Этот аспект обусловлен еще и тем фактом, что в американском обществе роль женщины в большей степени выходит за пределы семьи по сравнению с другими странами. Понятие «женщина» не сливается с понятием матери, жены, и женская роль - более сложная по своей сути. Заканчивая этот сюжет своих рассуждений, Парсонс приходит к следующему выводу: начальный школьный класс освобождает ребенка от первичной эмоциональной привязанности к семье, способствует усвоению социальных ценностей и норм, способствует дифференциации класса и адаптации личности к условиям системы. Дифференциация в классе в отношении достижений является неизбежным источником напряжения и дарует высокие награды и привилегии одному контингенту по сравнению с другими в той же системе. Оценки способствуют возможности принятия строгой дифференциации специально для проигрывающих в соревновании. Оценки не является единственным интегративным механизмом, противостоящим напряжению, вызываемому дифференциацией. Внутри

поля селективный процесс осуществляется через вознаграждения и консолидацию результатов в статусной дифференциации школьного класса.

Парсонс уделяет большое внимание коллизии селективного процесса, когда ребенок имеет относительно высокие способности, но низкий семейный статус. Некоторые дети ведут себя амбивалентно: у них личностная установка может быть выше, чем у других учеников, так как происходящее в школе может иметь для них большое значение, чем для других. При этом способности и семейный статус у них также связаны с представлением о будущем. В частности, для продвигающихся вверх учеников лучшее содержание их школьных успехов может ассоциироваться с их семьями и группами ровесников. Парсонс считает, что основным направлением развития американского общества является быстрый рост образовательного статуса населения. Это является проявлением того, что каждое поколение подвергается все большему влиянию со стороны образовательных достижений, что часто ассоциируется с образовательными амбициями родителей по отношению к детям.

Значительная роль в определении роста достижений наряду со школой и семьей, принадлежит юношеской культуре, на что указывают социологи. Ее ориентация является амбивалентной, например, в сторону усиления антиинтеллектуальности. Одной из причин господства антишкольного настроения является протест против взрослых, и этот протест находится на противоположном полюсе адекватной социализации. Можно также наблюдать, что стремление и движение к общей независимости, которое соединяется с прогрессивным образованием, может усиливать это напряжение. Отсюда возникает тенденция осуждать взрослые представления. Эта проблема в целом может быть объектом исследования, в свете которого можно познать содержание идеологии. Прогоулы и отказы учиться являются формами делинквентности. Увеличение образовательных стандартов в обществе может быть также одним из основных факторов неудач в образовательном процессе, что способствует увеличению количества неудачников. В тоже время, нельзя утверждать, что делинквентность является симптомом общего ослабления образовательного процесса.

Парсонс также рассматривает процессы дифференциации и селекции во вторичной школе. Он отмечает, что вторичную школу нужно изучать более тщательно, чем начальную. В начальной школе дифференциация осуществляется, в основном, по половому признаку. Во вторичной школе уровни дифференциации становятся более разнообразными. Вторичная

школа является главным трамплином, с помощью которого лица с низким статусом могут войти в состав рабочей силы в то время как те, кто достигает более высокого статуса, стремится поступить в колледж. Парсонс анализирует познавательный и моральный компоненты достижения. Эти два компонента находятся под вопросом или не в достаточной мере реализуются на начальном этапе обучения. А на втором этапе обучения учащиеся задумываются о будущих ролях и активизируют свою деятельность. Что касается структуры класса, то Парсонс отмечает, что на втором этапе возрастает количество учителей. Основной учитель утрачивает свои функции. Учащийся также выбирает предметы в соответствии со своими оформившимися интересами. Он сталкивается с большим числом сверстников. Также усложняется учебный процесс.

Переход от юниорской к старшей школе приводит к смене круга друзей учащегося. Появляются клубы и кружки по интересам, спортивные секции. Происходят изменения в юношеской культуре. Во-первых, это возникновение позитивных межполовых отношений вне класса на танцах, днях рождения и т.д. Во-вторых, появляется стратификация в неформальных группах сверстников с определенными элементами снобизма, которая превосходит стратификацию взрослого сообщества. Существует связь между престижем групп- ровесников и семейным статусом их членов. Эта юношеская стратификационная система действует как сортирующий механизм, который не просто усиливает предписанный статус. Очевидность такой юношеской культуры четко прослеживается, особенно в американском сообществе по сравнению с европейскими государствами.

Обсуждая уровень начальной школы, можно, по мнению американского социолога, сделать вывод, что влияние группы ровесников на ученика осуществляется на эмоциональном уровне. На втором этапе на первое место выходит товарищеская взаимопомощь и ответственность. Образцы юношеской культуры также могут граничить с делинквентностью, распущенностью, неприемлимым поведением. Последний уровень юношеской культуры является явно регрессивным, в смысле влияния возрастных представлений товарищеского окружения на образовательные достижения. Многие подростки склонны демонстрировать девиантное поведение. Они могут ощущать давление на свою независимость со стороны взрослых и заключать тайные соглашения с ровесниками для стимуляции своей деятельности. Вместе с тем, считает Парсонс, негативного поведения придерживается меньшинство подростков. Это меньшинство может всегда

находиться в определенной возрастной группе, за исключением особых ситуаций социальной дезорганизации.

Парсонс также анализирует гендерные различия школьников. Он отмечает, что образцы межполовых отношений в молодежной культуре явно предвосхищают будущее замужество. Для девушки наиболее значимым является то, что в американском обществе элемент предписания, включая прямое родительское влияние, в выборе образцов заключения брака минимизирован. Основное влияние на девушку оказывает школа: это связано с ее совместным обучением с мальчиками. При этом в американском обществе возрастает роль матери и жены, а также роль образованной женщины. Это выражается не только в том, что женщины имеют право участвовать в политической, экономической и культурной жизни общества, но и в том, что женщина-мать оказывает огромное влияние на своих детей. В этом смысле женщина становится агентом социализации.

Итог исследования Парсонсом системы образования и ее функций в обществе можно суммировать следующим образом:

Во-первых, в современном социокультурном процессе образовательная система играет возрастающую роль.

Во-вторых, образовательная система приводит к структурной дифференциации общества.

В-третьих, школа выполняет следующие основные функции: социализация и селекция.

В-четвертых, школа остается основным агентом социализации. Она готовит учащихся к будущему распределению ролей в обществе.

С точки зрения Парсонса институту образования присущи следующие функции:

Академическая, представляющая собой процесс передачи знаний.

Социальная - предполагающая подготовку людей к будущим социальным ролям.

Экономическая – воспроизводство экономической структуры общества, приобретение специальности.

Дистрибутивная – выражается в селективном действии системы формального образования в капиталистическом обществе.

Таким образом, согласно Парсонсу, социальная система сама себя воспроизводит, регулирует, и образование, как один из элементов системы, выполняет в обществе соответствующие функции, которые способствуют его стабильности<sup>39</sup>.

Другой видный американский социолог Р. Мертон, в отличие от Парсонса, анализируя функции образования, большее внимание уделял не равновесию системы, а ее изменениям. А среди функций он выделял явные (например, обучение, приобретение знаний) и скрытые (например, подавление любознательности через стимулирование покорности).

Известный французский социолог Р. Будон, рассматривая процесс социального воспроизводства общества в своей знаменитой книге «Неравенство шансов: социальная мобильность в индустриальном обществе», опираясь на теорию неравенства, выдвигает предположение о том, что родители учащихся - выходцев из рабочего класса, сами не заинтересованы в том, чтобы их дети получали высшее образование. Они учитывают различные факторы при выборе профессии для своих детей, среди которых наиболее определяющим является степень риска. Риск состоит в том, что с начала обучения до его завершения, проходит несколько лет, в это время может измениться экономическая ситуация, вырасти безработица, особенно на профессии интеллектуального труда. По их мнению, зачем тратить столько лет на обучение, чтобы потом возникли трудности с работой. Поэтому они предпочитают выбирать своим детям такие профессии (в том числе свои), на которые затрачивается гораздо меньше лет обучения. К этому добавляется фактор платного обучения в престижных вузах, что также является сдерживающим мотивом при выборе профессии высокоинтеллектуального труда. Все это является основой воспроизводства в обществе социального неравенства.

Теоретическая схема выбора уровня образования в зависимости от социальной позиции выглядит следующим образом.

1. В образовательной системе индивид или его семья вынуждены принимать решение по поводу того, какое количество этапов обучения достаточно или недостаточно для жизни.
2. Каждое альтернативное решение ассоциируется с будущей социальной позицией, с предполагаемыми стоимостью и прибылью.

---

<sup>39</sup> Parsons T. The school class as a social sistem . // Harvard Education Review .1959.P. 297-318.

3. При выборе каждой альтернативы для каждой социальной позиции имеется риск.
4. Необходимо просчитать степень риска, стоимости и прибыли.
5. Полезность альтернативы зависит от соответствующих ей степеней риска, стоимости и прибыли.
6. Комбинации риска, стоимости, прибыли позволяют их упорядочить и просчитать.
7. Предполагаемая прибыль, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько высока, насколько по своей социальной позиции индивид находится ближе к более высоким уровням системы социальной стратификации.
8. Предполагаемая стоимость, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько выше, насколько ниже позиция индивида в системе социальной стратификации.
9. В определение риска включаются такие элементы как возраст (опережение или отставание в школе) или успеваемость.
10. Для индивида, занимающего какую-либо позицию в системе стратификации, определяется конкретная степень полезности каждой комбинации через степень риска, стоимости и прибыли.
11. Полезность в одинаковой степени уменьшается, когда возрастает риск, или когда увеличивается стоимость и понижается прибыль.
12. Решение в пользу одной альтернативы тем вероятнее, чем выше ее полезность.

На основе статистических материалов Будон показывает распространение неравенства среди различных социальных категорий людей в сфере образования. При этом показатели примерно те же, что и у Бурдые. То есть представители высшего и среднего классов имеют больше шансов на получение образования, чем низшие. Будон проводит сравнительные исследования по различным странам и приходит к следующим выводам. Неравенство представляется примерно однопорядковой величиной в большинстве стран континентальной Европы за некоторым исключением (например, по его данным, неравенство в Португалии проявляется сильнее, чем в Бельгии, а Швеция и Норвегия характеризуются наиболее низким

уровнем неравенства). В таких государствах как СССР и страны Восточной Европы в связи с соответствующей политикой государства, неравенство понижается за счет приобщения к образованию детей из рабоче-крестьянских семей. В странах же с рыночной экономикой и социальным расслоением процент неравенства будет увеличиваться. Общая тенденция заключается в том, что в большинстве индустриальных стран либерального типа наблюдается, по мнению автора, медленное снижение социального неравенства в получении образования<sup>40</sup>. Таким образом, согласно Будону, неравенство в обществе функционально и поддерживает равновесие общества как системы.

Теперь остановимся на теории образования, разработанной французскими учеными С.Костером и Ф.Отиа в работе «Социология образования»<sup>41</sup>.

Система образования, считают они, не может создать независимого человека. Она всегда создает такую личность, которая может быть адаптирована к данной социальной системе для того, чтобы общество могло продолжить свое существование. В любом обществе индивиды имеют определенные роли, которые определяются их социальным и культурным статусом. Социальные системы, существующие в современном мире и оказывающие влияние на социализацию, имеют следующие черты: преемственность, трансформацию, воспроизводство. Преемственность и трансформация социальных систем связана с иерархией групп и классов, с одной стороны, и социальной мобильностью, с другой. Общества, в которых появляются эти два феномена, подразделяются авторами на три типа.

1. Монолитные социальные системы, в которых сосуществуют два типа антагонистических классов. Первый включает привилегированные слои, обладающие престижем, состоянием, культурой, образованием и могуществом. Второй объединяет многочисленные группы непосредственных производителей, ресурсы мобильности которых ограничены. Социальная полярность данных систем и присущие им подчас диктаторские режимы затрудняют становление среднего класса. Общественное образование, даже когда оно принимает характер обязательного, не бывает продолжительным, ориентированным на выпуск чиновников высокого уровня.

---

<sup>40</sup> Boudon R. L, Inegalite des chances .La mobilite sociale dans les societes industrielles.- Paris. Armand Colin,1973-.P.66-102.

<sup>41</sup> Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education. –Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970.

Управленческие функции узурпируются правящей элитой, вышедшей из высших классов. Данные социальные системы мало изменяемы, а система народного образования ориентирована на узаконивание ценностей олигархии.

2. Современные федералистские системы, представленные центральным правительством и органами власти субъектов федерации, что является проявлением их автономности и права на особенности. В регионах существуют различные ценности, которые не обязательны на федеральном уровне. Среди образовательных проблем в подобных системах могут быть актуальными проблемы двуязычия и многоязычия.
3. Демократические системы с открытой социальной мобильностью, ориентированные на идеологический плюрализм в образовании.

Различия между этими тремя системами состоит в первую очередь в уровне давления политической власти на общество. В целом две образовательные технологии противоборствуют друг с другом, полагают Костер и Отиа. Одна направлена на поддержание системы формирования солидарного коллективного сознания. Другой тип призван обогатить личность, ее возможности, дифференцируя существование индивидов. Между этими крайними технологиями возможны варианты. В открытых общественных системах наблюдается высокий уровень социальной мобильности и индивиды могут относительно свободно перемещаться по социальной лестнице. Но в тоже время любой индивид, благодаря бессознательному усвоению идеологии, предпочитает ценности того класса, к которому он принадлежит. Таким образом, он как бы консервирует существующую ситуацию.

Как и многие другие социологи образования, Костер и Отиа считают, что первоначально образование является делом семьи. Именно через нее происходит передача обычаев, моральных и религиозных ценностей, создается возможность приспособления к окружающей среде. Получаемая таким образом информация дает возможность ребенку познать социально-экономические и культурные условия его окружения. Опираясь на поддержку семьи, система образования формирует новые понятия, способные изменить сформированное родителями сознание. Система образования также прививает учащемуся знание политической и гражданской идеологии и при этом выполняет функцию воспроизводства общества.

При этом следует учитывать общетеоретическое положение, что элементы каждой системы являются частью общей совокупности и имеют свое значение. Изменение одной части совокупности неизбежно вызывает

изменение других ее частей. Так, например, усилия, направленные на придание светского характера образованию, осуществлявшиеся в Западной Европе после Великой французской революции, фактически касались не только образования, но и других компонентов общества. Или политика демократизации обучения, которую проводили в жизнь индустриальные страны, интегрировалась в более широкую политику. Здесь в функционалистскую парадигму в социологии образования «вторгается» структурализм. По мнению К. Леви-Строса, связи, существующие между элементами глобальной структуры, настолько тесны, что они даже не рассматриваются как отдельные элементы целого. Все происходит именно так по причине его трансцендентности. Человеческий разум рисует общую картину социальной системы и не способен восстановить в восприятии ее отдельные части, а индивид не играет существенной роли по отношению к событиям.

Функционалисты рассматривают институты как часть всего общества или социальной системы. Уровень независимости частей системы связан с уровнем их интеграции в системную совокупность. Все части системы дополняют друг друга, и это взаимодействие стабилизирует хорошо интегрированную систему. Разделение ценностей или консенсус между социальными акторами являются важными компонентами системы, помогающие ей находиться в состоянии баланса. Теоретики данного направления концентрируют свое внимание на вопросах, касающихся структуры и функционирования организаций. Например, они обращают внимание на структурные части организации, такие ее элементы, как подсистемы и их позиции в этой структуре, функционирование которых приводит к достижению определенных целей. Недостаточное внимание при этом уделяется разнообразию интересов, идеологий и конфликтов. Данная парадигма также не учитывает того, кто и как включается в образовательный процесс, так как индивиды не только выполняют роли внутри данной системы, они создают и модифицируют эти роли.

Одним из важных положений функционализма является признание неизбежности неравенства и большой роли образования в процессе стратификации. Следуя аргументам К. Девиса и В. Мура, этот процесс сводится к следующему:

1. Люди включаются в общественные отношения, мотивируемые ими роли внешним вознаграждением (деньги, престиж).

2. Нехватка квалифицированных личностей определяют детерминантную роль престижа, ранжирующегося по позициям. Например, доктора рассматриваются как более важные для общества, чем уборщики и имеют более высокий уровень престижа.

3. Более важные позиции требуют большего таланта и подготовки, следовательно, и образования, и в большей мере вознаграждаются. Селекционный процесс, который неизбежно и постоянно определяет занимаемый статус, осуществляется в школе. При этом функционалисты доказывают, что учащиеся дифференцируются скорее по их индивидуальным способностям, чем по половым и расовым признакам.

Существует также точка зрения, что учащимся из рабочего класса труднее осуществить мобильность через образовательные достижения. В то же время ее сторонники утверждают, что образовательная система является достаточно гибкой, предоставляющей возможность для большинства американских учащихся поступить в колледж. Это оказывает влияние на уровень образования бедных, меньшинств и женщин. Р. Хаусер и Д. Фетермен, анализируя учащихся – мужчин, делают вывод, что представители меньшинств стали больше времени проводить в школе, следовательно неравенство в образовании сокращается<sup>42</sup>.

В рамках общей функционалистской парадигмы выделяется технико-функционалистская концепция образования. Ее основные положения следующие:

1. Требования к профессиональному мастерству постоянно возрастают в связи с технологическими изменениями. При этом наблюдается тенденция: пропорция рабочих мест, требующих низкой квалификации уменьшается, а требующих высокой квалификации - возрастает.
2. Растет количество рабочих мест, требующих специальной подготовки.
3. Общее образование должно удовлетворять эти общественные потребности.

Теоретики данной вариации функционализма основные проблемы видят в том, что инженеры за свой труд и полученное образование получают не очень высокую заработную плату. В то же время, определенное количество практикующих инженеров, не имеют даже

---

<sup>42</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. P. 89-123.

уровня колледжского образования, а те или иные навыки у них развиваются прямо на работе. Образование часто связано с повышением производительности труда, но иногда и снижает эту производительность. Развитие способностей при этом лучше осуществляется в ходе самой трудовой деятельности, а не в процессе формального школьного обучения. Качество существующих школ и система обучения являются явно недостаточными для формирования трудовых навыков и способностей (Б. Кларк, М. Керри и др.)<sup>43</sup>.

Опираясь не теорию Дэвиса и Мура, эти авторы, анализируя результаты социологических исследований, отмечают, что социальное происхождение оказывает непосредственное влияние на успехи человека. Кросс-культурные исследования, базирующиеся на изучении биографий и наблюдениях, показали, что приблизительно 60-70 % американцев, принадлежащих к бизнес-элите, вышли из высшего класса или верхушки среднего класса и только 15% из семей рабочего класса. Бизнес элита состоит в основном из протестантов, мужчин и белых, при этом внутри нее незначительно увеличивается количество католиков и евреев. Этническая и классовая принадлежность, таким образом, играет определяющую роль в успешном достижении карьеры.

Функционалисты характеризуют такой порядок вещей как оптимальный и нормальный, способствующий развитию социальной системы. Они отмечают, что в центре различных социальных групп находятся родственники, друзья и близкие, они могут расширяться до религиозных, этнических и образовательных сообществ. Разный статус индивидов определяется их участием в общей культуре: в общем стиле языка, в общих пристрастиях, в одежде, украшениях, предпочтениях в спорте, искусстве, масс-медиа. Это дает индивидам чувство идентичности, специально контрастирующим с членами других групп, ежедневная культура которых ими не пригимается. Субъективный статус таких групп позволяет им отделять себя от других такими категориями как «честь», «воспитанность», «респектабельность», «собственность», «культурность», «хороший человек», «простой народ» и другие. Статус группы может быть результатом консенсуса, который устанавливается в результате межгрупповых отношений. Статус группы может рассматриваться как идеальный тип, имеющий необходимые границы.

---

<sup>43</sup> Prichard K., Buxton T. Concept and Teories in Sociology of Education. -N.Y., 1988. P.13-24.

Функционалистская точка зрения имеет не только много сторонников, но также много критиков. Эта критика разворачивается по следующим позициям:

1. Консенсусная теория как альтернатива представляет консервативную точку зрения; ее многочисленные аргументы направлены на поддержание существующих систем и господствующих властных групп, хороших или плохих, сохранение социального порядка.
2. Включение народа в выполнение общественных нужд, предполагаемое функционалистами, рассматривается их критиками как лживое и вводящее в заблуждение.
3. Утверждение, что более талантливые могут приобрести соответствующий статус через школьную систему, является спорным.
4. Социально-экономический статус учащегося является важной детерминантой учебных достижений. Следовательно, учащиеся с более высоким статусом в большей степени формируют состав высших учебных заведений, чем учащиеся с низким статусом.
5. Утверждение, что такие внешние факторы как богатство и престиж являются первичными мотивами для индивидов, не обязательно истинно. Индивиды могут иметь и другие мотивации, как, к примеру, гуманитарные цели для осуществления некоторых видов занятости. Не все талантливые люди, желающие быть докторами, или законодателями, всегда могут продолжать карьеру.

Функционалисты сосредотачивают свое внимание, как мы имели возможность убедиться, на анализе функций образования, на его роли в обществе. Повседневная образовательная деятельность определяется либо обществом (исходя из постулатов социологической теории Э.Дюркгейма), либо потребностями общества (так считал, в частности, Т.Парсонс). Но в любом случае общественные процессы рассматриваются на **макроуровне**. Таким образом, представители функционалистской парадигмы рассматривают неравенство в системе образования как естественный закономерный процесс, не требующий вмешательства со стороны государства или других организаций. Этот подход в значительной степени отличается от предыдущего-конфликтного.

Представители радикально-гуманистической парадигмы также большое внимание уделяют неравенству в системе образования. Их взгляды являются наиболее радикальными из всех вышерассмотренных.

**1.4. Гуманистический подход.** Данная парадигма представлена в настоящее время незначительным количеством работ. Однако в недалеком прошлом ее основополагающие принципы были достаточно распространены. Кроме того, ее истоки связаны непосредственно с философскими и социально-политическими учениями, влияние которых в мире по-прежнему достаточно велико. Поэтому радикально-гуманистическая парадигма не может быть лишена такого статуса в социологии образования и обойдена вниманием при анализе зарубежных концепций, при том, что объем соответствующего раздела нашей работы существенно меньше прочих.

Радикально-гуманистическая парадигма основана на принципах номинализма, волюнтаризма, радикального изменения. Ее представители рассматривают институт образования как систему угнетения учащихся. Они предлагают радикальное реформирование системы образования или даже уничтожение ее посредством переустройства общества на основаниях социалистической ориентации, опираясь на методологию марксистского структурализма и феноменологическую социологию.

Идеи сторонников радикального гуманизма в социологии образования несут на себе явный отпечаток конфликтного подхода и левых политических убеждений, революционизма. В конечном счете его теоретико-методологические основания восходят к марксизму, радикально-социалистическим представлениям о мироустройстве и порядке и направленности его преобразования.

Известным представителем данной парадигмы является П. Фрейре. В своей работе «Педагогика угнетения»<sup>44</sup> он, кроме анализа собственно проблем образования, рассматривает некоторые аспекты теории демократии, перехода к социализму. Фрейре характеризует современное общество как общество угнетения, причем образование играет в этом процессе одну из главных ролей. Эксплуатируемые подвержены несправедливости, угнетению. Существование, которое ведут угнетенные слои общества, не является полноценным человеческим существованием. Положение угнетенного человека является искажением его предназначения, временным

---

<sup>44</sup> Freire P. Education of the oppressed. – Middlesex: Penguin Books, 1970.

явлением. Однако большинство людей способно возвышаться над таким рабским состоянием, согласно Фрейре. Он отмечает, что величайшая гуманистическая и историческая задача заключается в избавлении общества от насильников.

Фрейре предлагает так называемую «банковскую концепцию образования», которая представляется как процесс депозирования. Учащиеся при этом являются депозиторами, учителя – владельцами депозитов, а образование – процессом депозирования. Продолжая анализ взаимоотношений между учителями и учащимися, Фрейре характеризует его как действие «культурного подавления». Преподаватели в этом процессе являются сознательными и несознательными агентами процесса угнетения. Фрейре доказывает, что данные формы культурной деятельности обеспечивают существование таких форм сознания, в которых насильственная реальность поглощает людей. Эти отношения между угнетателями и угнетаемыми осуществляется через историко-культурную конфигурацию, которая определяется как «культура молчания». Фрейре предлагает изменить сознание человека через изменение условий его зависимости от состояния несвободы. Он разрабатывает теорию культурной революции, в которой образование играет решающую роль. В этой революции антидиалогическое взаимодействие заменяется диалогическим культурным действием. Путь к этому преобразованию лежит через «культурную борьбу», которая становится возможной только тогда, когда преодолевается господствующая «культура молчания». Решающая роль в этом преобразовании, по мнению Фрейре, принадлежит революционным лидерам, которые являются генераторами действия, направленного на изменение господствующей культуры. Эти революционные лидеры борются за свободу, и их педагогическая практика изменяет «культуру молчания», выдвигая на передний план диалогическое культурное действие и освобождая сознание от подавления.

В дореволюционную эру народ становится жертвой невиданных лишений в виде голода и нищеты. Задачей культурной революции является не изменение положения людей, а осознание ими своего ужасного положения. Для Фрейре политическое действие – это форма культурного действия. Необходимо отметить, что эта концепция отражает социальные условия развивающихся стран, например, Бразилии, выходцем из которой и является Фрейре. Отсюда подобные левые социалистические идеи.

Существующую образовательную систему он характеризует как основанную на неравенстве и угнетении. Фрейре отмечает, что педагогика, которая служит эгоистическим интересам угнетателей (часто принимающая форму ложного патернализма), делает угнетаемых объектом их (угнетателей) гуманитаризма, а на самом деле поддерживает и укрепляет подавление. По этой причине педагогика, разоблачающая угнетение, является гуманистической освободительной педагогией. Она имеет в своем развитии два основных этапа. На первом этапе происходит изменение взглядов на мир угнетенных. На втором, через ликвидацию мифов, создаваемых и поддерживаемых старым порядком, происходит формирование многочисленного спектра новых структур в результате революционного изменения. Тем самым, периоду трансформации и революционных изменений предшествует период культурной революции, принимаемой форму осуществления особых образовательных проектов. Это становится возможно только тогда, когда определенные революционные лидеры оказываются способными превзойти существующие культурные детерминанты.

Другим представителем данной парадигмы является И. Иллич. В своей работе «Дешколерованное общество» он доказывает, что для улучшения образовательной практики необходимо наличие не только «хороших» педагогов, но и соответствующее содержание учебных предметов. Иллич отмечает, что всякое образование является всеобщим. Делая различие между образованием и школением, которое осуществляется с помощью особых политических институтов, и является «общественно предписанным», Иллич делает вывод, что школа оказывает антиобразовательный эффект на общество. Он доказывает, что образование в школе является более дорогим, более сложным, постоянно сталкивающимся с невыполнимыми задачами, именно в силу того, что школа рассматривается как особый институт, специализирующийся на образовании.

Школа является собственником детей, образовательных средств и ресурсов, необходимых для образования, тем самым, лишая разные институты возможности выполнять образовательные задачи. Он считает, что универсальное образование с помощью школ не является экономически выгодным, так как школа является средством социальной селекции граждан в обществе. Он полагает, что латентные функции современных школьных систем заключаются в эксплуатации и оболванивании. Школа является современным институтом, который видит в качестве своей первоочередной задачи навязывание человеку своего видения окружающей

действительности. Агентом этого процесса является школьный учитель, который идентифицирует себя с ролями судьи, идеолога и доктора. Политический интерес общества заключается, при этом, в поддержании данного статуса школы.

Иллич рассматривает образовательную систему как агентство, функцией которого является навязывание реальности. Оно использует для этого специфические средства. Ими являются политические институты общества потребления. В его концепции социальные, экономические, политические изменения возможны только потому, что человек в основном свободен. Иллич рассматривает каждого человека как творческую личность. По его мнению, общественные изменения не должны ликвидировать свободу индивида. Некоторые же социальные институты препятствуют свободе личности. К таким он относит бюрократию, СМИ, **школьную систему**, называя их манипулятивными институтами. Он рассматривает школы как институты, зависящие от политики и экономической структуры общества. Правые силы создали, по его мнению, впечатляющий современный институт манипулирования сознанием людей – школу и используют его в своих собственных интересах. При этом становится понятным, что человеческое сознание контролируется манипулятивными институтами господствующего класса в современном обществе.

Согласно Илличу, школа создает социальные мифы, а ученые модернистского толка обучают людей только догмам, защищающим интересы правящего класса.

В результате проведенного анализа Иллич разработал концепцию дешколерованного общества. Дешколерованное общество является радикальной социальной программой, направленной против школы и против существующих социально-экономических и политических условий. Иллич считает, что именно школе принадлежит ведущая роль в поддержании существующего порядка и видит процесс освобождения личности только посредством ликвидации школы. Что же он предлагает взамен? У системы образования, по его мнению, должно быть три цели:

1. Обеспечить всем желающим учиться доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни.
2. Дать всем, кто хочет поделиться своими знаниями, возможность найти тех, кто хочет их получить.

3. Обеспечить всем, кто хочет поставить перед общественностью спорный вопрос, возможность обнародовать свои аргументы.

Эффективная учеба может быть осуществлена при соблюдении следующих условий:

-Наличие «Службы отсылки к объектам обучения». Цель этой службы – облегчить получение доступа к предметам и процессам, используемым в рамках формального обучения. Среди подобных организаций он выделяет: библиотеки, лаборатории, музеи, театры, а также те объекты, которые представлены на фабриках, в аэропортах и общественных местах, которые могут быть предоставлены в распоряжение учащихся.

-Обмен навыками. Это предоставляет людям возможность предоставлять свои знания желающим.

-Установление партнерства. Это позволяет людям находить партнеров со сходными интересами.

-Наличие «Службы отсылки к широкому кругу педагогов». Она состоит из справочника, в котором даются адреса и специальности ученых, педагогов, а также условий получения доступа к их услугам<sup>45</sup>.

В настоящее время эта концепция может быть применена только к дистанционному образованию, к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. Что касается отмены официальных учебных заведений, то эта идея выглядит достаточно утопической.

При всей непопулярности леворадикальных и утопических идей в современном обществоведческом и политическом дискурсах (что во многих отношениях абсолютно оправданно и в научном, и в идеологическом аспектах), позиции и констатации радикально-гуманистической парадигмы по ряду проблем образования трудно опровергнуть. Репрессивность, социальное неравенство и экономическое неравноправие (во всяком случае, де-факто), манипуляции сознанием учащихся, навязывание ценностей, формирование социальных, политических и исторических мифов и т.п., - все это в разной степени и масштабах присуще современной системе образования. Ее критика сторонниками радикально-гуманистической парадигмы совсем небеспочвенна. Другое дело, что они в этом отнюдь не одиноки, а рецепты, ими предлагаемые, либо мало пригодны на практике,

---

<sup>45</sup> Illich I. Deschooling Society. Harmondsworth. Penguin Books,1971.P.110-123.

либо содержат в себе реальный потенциал социальной деконструкции, как и любые иные радикальные идеи. Кроме того, как это утверждение не самоочевидно, но в системе образования неравенство и несправедливость всегда будут существовать, поскольку они имманентны обществу. Тем более, что в детских и молодежных сообществах особенно остро ощущается разница способностей и возможностей, а также возрастные различия с педагогом и его властные функции и прерогативы.

Подобных же «левых» взглядов придерживаются представители «новой социологии образования». Она развивалась как ответная реакция на традиционную, в частности, как реакция на доминирование функционалистского подхода. Среди представителей этого направления можно выделить М. Юнга, Д. Исланда, Н. Кедди и др.

По мнению Юнга, существует диалектическое взаимоотношение между структурами власти и необходимостью легитимизации (узаконивания) господствующих категорий культуры. Другими словами, понятие школьного знания отвечает интересам и культуре групп, которые имеют власть распространять и легитимизировать собственный мир через образовательные институты. «Новая социология образования» придает большее значение содержанию образования, а не организации образовательной системы. Представители этого направления прежде всего обращают внимание на учебный план, на знания, передаваемые школой. Они считают, что школьная концепция «чему надо учить» социально сконструирована. Любые формы знания, по мнению Юнга, не более чем социально-исторические конструкты конкретного времени. Необходимо исследовать как формы знания, которые передают школьные учебные планы и которые связаны с интересами определенных классов, и профессиональных групп, так и насколько учебный план является продуктом давления этих различных классовых интересов. Надо также учитывать содержание образования в классе. Учебный план, как правило, сделан с уклоном для детей из среднего класса, и этот факт помогает объяснить «провалы» детей из рабочего класса.

Юнг считает, что современные концепции рациональности и научности суть догмы, также как и концепции «способностей» и «интеллекта». В результате этого образовательные достижения и неудачи – это результат учительских определений или критериев способностей и интеллекта: если эти критерии будут модифицированы, то возникнут другие паттерны достижений и неудач. Более того, они бы не работали против детей

из рабочего класса, если бы были основаны на идее «культурного разнообразия», а не «культурных недостатков». Например, обычный ребенок из рабочего класса думает по-другому, но не хуже, чем его одноклассник из среднего класса<sup>46</sup>.

В своей работе «Знания в классной комнате» Н. Кедди последовательно развивает этот взгляд. Она утверждает, что многие из предлагаемых средств приводят к образовательным неудачам детей из рабочего класса, как например, недифференцированный учебный план - и становятся неэффективными, если существуют иерархические категории способностей. Учителя, в соответствие с этим, классифицируют детей как слабых и умных, прежде всего исходя из их социального происхождения. В связи с этим появляется проблема «навешивания ярлыков», когда учителя «расставляют» учащихся в соответствие с собственными представлениями об их талантах и способностях<sup>47</sup>.

«Новая социология образования» настаивает на изменении сознания учителей. Представители данного направления объявляют себя социалистами и считают, что новая система может революционно изменить общество, основанное на неравенстве и угнетении. Идеалом для них оказывается социалистическое общество, в котором, как предполагается, народ будет участвовать в политической и образовательной дискуссиях, а, следовательно, контролировать образовательную политику. Идеалом образовательной системы является равенство возможностей. Кроме социальных, в обществе также существуют национальные и гендерные различия, поэтому необходим поиск путей, устраняющих эти различия в единой борьбе за демократию. Чтобы изменить систему образования, надо обратиться к реальным учительским практикам и попытаться их модернизировать. Они считают необходимым отделение образования от «школирования», так как последнее вызывает сопротивление у детей. Но первоначально следует изменить сознание учителей.

Таким образом, представители вышеизложенных теоретических подходов по-разному подходят к изучению проблемы социального неравенства в образовании. Некоторые из них настаивают на революционных изменениях в системе образования, другие же относятся к данному явлению как к закономерному, нормальному состоянию общественной системы. Анализ различных направлений поможет нам

---

<sup>46</sup> Young M. Society, State and Schooling. - Ringmer: The Falmer Press, 1977. -P.236-252.

<sup>47</sup> Keddie N. Classroom Knowledge -London : Collier-Macmillan, 1971,p. 3-15.

разобраться в такой сложной проблеме как неравенство в системе образования.

Далее обратимся к аналогичным отечественным исследованиям.

## **ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

### **1.1. Неравенство в системе образования в первые годы Советской власти.**

Привлекательность образования для молодежи, реальная доступность высшего образования для выходцев из разных социальных групп, по сути, предопределяет завтрашний уровень образования населения, численность и качество квалифицированных работников, что во многом является решающим с точки зрения современных тенденций мирового развития.

В советский период в нашей стране была весьма добротная высшая школа, нередко служившая своего рода ориентиром для реформирования высшей школы в других, в том числе и в развитых странах. Согласно многочисленным оценкам зарубежных экспертов, советская система образования была тщательно и продуманно приспособлена к нуждам экономики и воспроизводства общественного целого. За семь десятилетий после Октября 1917 года Советским Союзом были достигнуты исторические успехи во всех областях жизни, в том числе и в системе высшего образования (см. таблицу 1).

• Таблица 1

## Численность населения СССР, имеющего высшее образование (в млн. человек)<sup>48</sup>

Годы	Все население	Высшее законченное образование	Высшее незаконченное образование
1959	208,8	-	-
1970	241,7	8,3	2,6
1979	262,4	14,8	3,2
1989	286,7	23,0	3,6

Получение высшего образования, в советском обществе, характеризовалось некоторыми особенностями, которые оставались в принципе неизменными в течение всего этого периода времени: от 1920-х до 1990-х годов XX века, поскольку были обусловлены базовыми идеологическими представлениями советской власти.

Важной тенденцией в 1920-е годы, оказавшей решающее влияние на большинство проблем, появившихся в будущем, стало искусственное и гипертрофированное увеличение численности людей, имеющих высшее образование. Подготовка специалистов и развитие сети высших учебных заведений форсировались практически на всех этапах истории советского общества с целью обеспечить возможность для всех граждан получить образование.<sup>49</sup>

Создание советского интеллектуального слоя происходило под знаком борьбы за «социальную однородность общества», в то же время советская власть целенаправленно формировала совершенно определенный его состав, придавая этому огромное, часто самодовлеющее значение. Практически история СССР есть история борьбы советской власти за максимальное увеличение в его составе доли «интеллигенции в первом поколении». Задача регулирования социального состава обучавшихся студентов осуществлялась по нескольким направлениям:

- непосредственное регулирование социального состава обучающихся – система прямых ограничений для одних и льгот при поступлении для других категорий абитуриентов в зависимости от

<sup>48</sup> Население СССР в 1980-е годы / Отв. ред. Г.П.Киселева. – М.,1991. - С.69.

<sup>49</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.24.

социального происхождения, содействующая поступлению «ценных» в социальном отношении элементов (студенты, соответствующие анкетным данным: имеющие партийные рекомендации, закончившие рабфак, «стажники», выходцы из рабочих и крестьян и др.);

- создание специальных учебных заведений для подготовки к поступлению «социально-близких» к власти лицам (создание сначала «рабфаков», потом переименованных в подготовительные отделения, открытие вечерних и заочных отделений, создание системы спецшкол и др.)<sup>50</sup>.

Прямое регулирование социального состава учащихся с предоставлением льгот «рабоче-крестьянскому молодняку» и ограничением права на образование выходцам из образованного слоя было основой социальной политики советской власти и проводилось с первых месяцев ее существования. Уже 2 августа 1918 года был принят «Декрет о правилах приема в высшие учебные заведения», предоставлявший права поступления в вузы лицам любого уровня образования или даже вовсе без образования, и под лозунгом «завоевания высшей школы» началось массовое зачисление туда «рабочих от станка».

По расчетам С.Г. Струмилина выходило, что затраты государства на высшую школу, в отличие от начальной и средней школы, не окупаются. Хотя при дореволюционных расценках труда затраты на высшее образование вполне окупались. С.Г. Струмилин признавал, что в дальнейшем стране понадобятся тысячи дипломированных врачей и инженеров, но сейчас, в трудном 1924 г., ощущалось известное перепроизводство лиц интеллигентного труда. Правда, это перепроизводство было относительное. В деревнях миллионы больных были лишены какой-либо медицинской помощи, но платить врачам у них не было средств, и врачи тысячами были не востребованы и оставались без дела в крупных городах и столичных центрах. В стране около 70% населения было неграмотно, но учителям заработную плату платить было тоже нечем, и они десятками тысяч пополняли армию безработных. Платежеспособный спрос на интеллигентный труд в эти годы сильно падал, в тоже время производство новых кадров интеллигенции в вузах даже заметно расширилось за годы революции. В 1913г. в стране числилось свыше 90 тыс. студентов вузов, а в 1923г. – их численность возрастает до 208,3 тыс., то есть становится в 2 раза больше. В этот период подготовка специалистов с высшим образованием увеличилась, однако оплата их труда по сравнению с дореволюционным временем упала в 2,5 раза. В 1913г. рабочий получал (в переводе на цены 1924г.) 300 руб. в месяц,

---

<sup>50</sup>См. там же. – С.36.

профессор и госслужащий - 3 тыс., директор департамента - 8 тыс. руб. Таким образом, образование позволяло человеку увеличивать свой доход в 10-15 раз.<sup>51</sup>

В начале 1918 года было всего лишь 60 тысяч студентов вузов, к осени 1919 – 117 тысяч (по другим сведениям 221,3 тысячи). В 1920 число студентов в вузах - 224 тысяч, в 1922 – 216,7 тысяч, в 1923 – 208,3 тысяч и т.д. Несмотря на некоторые колебания в середине 1920-х годов число студентов росло огромными темпами (см. таблицу 2).

**Таблица 2**

**Изменение численности студентов в вузах (на конец года в тыс. человек)<sup>52</sup>**

Год	Число студентов в вузах	% роста численности студентов	Прием студентов в вузы	% приема студентов в вузы
1923	208,3	-4,0	34,8	-
1928	176,6	4,8	42,8	-
1933	469,8	-7,4	163,6	-50,9
1940	811,7	30,9	263,4	39,6
1941	312,9	-	94,6 без заочников	-64,4

Основной скачок численности лиц с высшим образованием пришелся на 1930-1940-е годы, когда темпы роста за десятилетие составили более 200%. Второй «всплеск» роста пришелся на 1950-1960-е годы, когда по отдельным категориям он составил до 100% за десятилетие. Причем оба эти скачка были вызваны идеологическими и политическими обстоятельствами.<sup>53</sup>

В 1921 году, когда число желающих поступить в вузы стало значительно превышать число мест, некоторыми деятелями народного

<sup>51</sup>Добренев В.И. Социальные институты и процессы [Электронный ресурс] / В.И.Добренев / Социология: учеб. / В.И.Добренев, А.И.Кравченко. - М.:Инфра-М.-Т.3.-Гл.6. – Режим доступа: <http://www.lib.socio.msu.ru>, свободный.

<sup>52</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.126-127.

<sup>53</sup> См. там же.– С.30.

просвещения был выдвинут лозунг: «Наука – для коммунистов». На ректорском совещании в Главпрофобре в мае 1921 года предложения некоторых ректоров подойти к приему студентов только с точки зрения способностей были категорически отвергнуты. Тогда же был установлен «классовый принцип» приема в вузы с целью резкого ограничения доли детей интеллигенции среди студентов. «Классовые приемы» наиболее последовательно в масштабе всей страны проводились с 1922 года.<sup>54</sup> На студенчество была распространена практика «чисток». Так называемая «академическая чистка» 1924 года носила ярко выраженный классовый характер и, как писали советские авторы, острее ее было направлено против менее ценной в классовом отношении категории учащихся.<sup>55</sup>

Для содействия поступлению в вузы малограмотной части населения стали использовать различные методы «командировок», «направлений» по путевкам различных организаций и т.п. Такая практика направления на учебу через партийные органы обеспечивала гарантированное поступление рабочих и крестьян в институт независимо от знаний и оценок в документе об образовании. Пленум ЦК ВКП (б) в июле 1928 года принял решение о направлении в вузы не менее 1 тысячи коммунистов, прошедших серьезную школу партийной, советской или профсоюзной работы, обеспечив для них материальные условия. Направляемым предоставлялись льготы при поступлении, предоставлялись, выдавались общежития, повышенные стипендии и т.п.<sup>56</sup> В составе принятых студентов в вузы на этом основании абсолютное большинство составляли лица рабоче-крестьянского происхождения, а также молодая часть советской номенклатуры.

Таким образом, нарушался демократический принцип свободного поступления в вузы: отбор производился не по способностям, а соответственно анкетным данным, номенклатурным спискам, партийным рекомендациям. Социальный состав будущих студентов жестко регламентировался. Было определено, что среди командируемых на учебу в вуз должно быть не менее 80% рабочих и 20% женщин, с опытом руководящей партийной, хозяйственной и профессиональной работы не менее четырех лет, партийным стажем - не менее пяти лет для рабочих, колхозников и не менее семи лет для служащих.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы(1921-1927 гг.) – М., 1977. – С.71-74.

<sup>55</sup> Соскин В.Л. Ленин, революция, интеллигенция. - Новосибирск,1973. –С.92.

<sup>56</sup>Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой отечественной войны – М.: Высшая школа,1970. – С.23.

<sup>57</sup> Справочник партийного работника.– М.:Партиздат,1934. – Вып.8. –С.310-311.

Выходцам из образованного слоя был законодательно закрыт доступ не только в высшие учебные заведения, но и в среднюю школу второй степени. Июльский пленум ЦК 1928 года потребовал проведения дополнительных мероприятий, чтобы рабочие составляли не менее 65% всего приема в вузы.<sup>58</sup> Вступительные экзамены были введены только постановлением 19 сентября 1932 года.

С середины 1930-х годов десятилетка, а тогда ее заканчивала сравнительно небольшая часть молодежи, готовила своих выпускников для поступления в высшую школу, которая быстро наращивала численность студентов. Страна продолжала испытывать в 1930-е годы, а также в первые послевоенные пятилетки острый голод в специалистах высшей квалификации: инженерах, врачах, учителях, научных работниках и т.д. Численность специалистов с высшим образованием, составлявшая в 1942 году 909 тысяч человек, к 1960 году их число увеличилось до 3545 тысяч, то есть почти в четыре раза. Столь же быстрый рост продолжался и в последующем, и к 1985 году их число достигло 14.5 млн. человек, то есть произошло увеличение численности лиц с высшим образованием по сравнению с довоенным периодом в 16 раз, а с 1960 года, более чем в 4 раза.<sup>59</sup> При этом необходимо отметить, что в послевоенный период новое поколение вступало в жизнь в несколько «разряженных» условиях ослабленной социальной конкуренции, то есть они имели относительно благоприятные перспективы для продвижения и карьеры.

Если в 1940 году на дневные отделения принималось 73,26% студентов, то в 1965 году – менее 50%, в 1970 – почти 60%, а в 1976-1978 годах стабильно около 63% (см. таблицу 3).

**Таблица 3**

**Среднегодовое увеличение численности и приема студентов в вузах в %<sup>60</sup>**

Годы	Среднегодовая численность студентов в вузах	Среднегодовой прием студентов в вузы
------	---	--------------------------------------

<sup>58</sup> Самойлова Е.С. Население и образование М.,1978. –С.67.

<sup>59</sup> Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988. - С.97.

<sup>60</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.28-29.

1922-1930	3,76	-
1931-1940	11,79	6,62
1941-1950	0,68	9,37
1951-1960	6,77	5,59
1961-1970	6,78	4,46
1971-1980	1,36	1,46
1981-1990	-0,12	-0,1

На начало 1980/1981 учебного года на дневном отделении училось 56,7% из числа всех студентов против 54,1% в 1975/1976 годах. Увеличение удельного веса дневных отделений означало дополнительный рост выпуска специалистов, так как из вечерников заканчивало в срок только 40% студентов. А среди заочников – 32,6%, отсев составлял 29.4% и 39% соответственно.

«Классовый принцип» формально был отменен только в середине 1930-х годов, когда выросло число потенциальных абитуриентов «из интеллигенции» за счет детей тех, кто сам в первые послереволюционные годы поступал в вуз по разряду «пролетариев» и «выдвиженцев». Однако предпочтение сохранялось по-прежнему для рабочих и крестьян.

## **1.2. Проблемы образования в 50-60-е годы в СССР.**

В 1958 было принято положение о преимущественном зачислении в вузы так называемых «производственников» и «стажников» – лиц, проработавших на производстве не менее 2 лет, действовавшее весь период хрущевского правления. Практически дело было поставлено таким образом, что «стажники» зачислялись по мере подачи заявления, экзамены для них были формальностью, поскольку их доля в плане приема должна составлять до 80%, о чем свидетельствует приведенная ниже таблица (см. таблицу 4).

**Таблица 4**

### Численность студентов «стажников»<sup>61</sup>

	1958	1959	1960	1961	1962	1963
Число в %	45	49	57	60	59	52
Число в (тыс.)	-	-	150	167	180	177

В рассматриваемый период широкое развитие получила подготовка специалистов без отрыва от производства (в вечерней и заочной форме). Развитие сети вечернего и заочного образования осуществлялось на базе стационарных вузов, а также за счет организации вечерней и заочной подготовки специалистов непосредственно при крупных промышленных и сельскохозяйственных предприятиях. Принятые в 1955 году правила приема в вузы предоставляли преимущества при поступлении лицам, имеющим стаж практической работы после окончания средней школы и демобилизованным из Советской Армии. В результате в 1958 году из 448 тысяч студентов, принятых на дневные, вечерние и заочные отделения вузов 320 тысяч, или 70%, имели опыт практической работы не менее 2 лет. По сравнению с 1940 годом общий контингент студентов вечерних вузов и факультетов увеличился в 1966/1967 учебном году в 23 раза, а заочных институтов и факультетов в 7,5 раза.

В начале 1960-х годов период обучения в школе был продлен до 11 лет, ученики выпускались из нее с разрядами по рабочим специальностям. Однако подобная «связь с жизнью» не привела к пополнению рабочих мест предприятий, этот эксперимент пришлось закрыть, открыв учебно-производственные комбинаты и активно насадив систему ПТУ. Следующая реформа в 1970-х годах взяла за основу принцип математизации образования как фундамента НТР. Перенасыщение учебников формулами и абстрактными терминами привело к тому, что вузам пришлось опустить планку требований к абитуриентам из-за резкого ухудшения знаний выпускников средней школы по математике и физике. Самое печальное следствие данной реформы

---

<sup>61</sup>Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М., 1999. – С.39.

– снижение функциональной грамотности учащихся школы вследствие сокращения цикла гуманитарных предметов.<sup>62</sup>

Заметно менялась и динамика престижа высшего образования. В середине 1960-х годов желали поступать в вуз 80-90% десятиклассников, к 1973 году их число сократилось вдвое. По данным опросов в Свердловской области, в середине 1980-х годов намерены были поступать в вуз сразу после окончания средней школы 37% опрошенных учащихся, к концу 1980-х годов – в два раза меньше<sup>63</sup>. В Новосибирской области доля ориентированных на вуз с 83% в 1963 году понизилась до 57% в 1983 году.<sup>64</sup>

Снижение престижа знаний достаточно ощутимо коснулось даже сознания родителей, которые уже не были так настойчивы в желании дать детям высшее образование. Всего 49% родителей утвердительно ответили на вопрос: «Считаете ли Вы необходимым дать детям высшее образование?». Каждый же четвертый ответил отрицательно.<sup>65</sup>

К 1967 году в СССР была создана целая система высших вечерних и заочных учебных заведений и факультетов. Она состояла из 29 самостоятельных заочных и вечерних институтов из 1200 заочных и вечерних факультетов (отделений), в которых обучалось более 50% всех студентов высших заведений страны<sup>66</sup> (см. таблицу 5).

Таблица 5

#### Высшие учебные заведения СССР<sup>67</sup>

Годы	Число вузов	Студенты дневного отделения в млн. чел.	Студенты вечернего отделения в млн. чел.	Студенты заочного отделения в млн. чел.
1975/76	856	2,6	0,6	1,6
1980/81	863	3,0	0,6	1,6

<sup>62</sup>Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М.,1999.-С.74.

<sup>63</sup>Филлипов Ф.Р. Социология образования. – М., 1980. –С.145.

<sup>64</sup>Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи. – М., 1990.-С.36.

<sup>65</sup>Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. – М.,1985. –С.41.

<sup>66</sup>Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П.Елютина. – М.,1967. –С.119-121.

<sup>67</sup>Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.130.

1985/86	894	2,8	0,6	1,7
1987/88	898	2,7	0,6	1,7
1988/89	898	2,7	0,6	1,7

Однако это вызвало катастрофическое падение уровня подготовки специалистов, что власти были вынуждены отказаться от столь быстрого прорыва к «стиранию граней между физическим и умственным трудом», и в 1965 году этот принцип был отменен. Порожденные реформой 1958 года отрицательные явления болезненно сказались и на высшей школе. Преимущества для лиц со стажем, независимо от того, каков стаж и какое он имеет отношение к вузовской специальности, были отменены. Резко сократился приток 17-18 летних абитуриентов в вузы. Молодежь в школе стала учиться с меньшим старанием, в институтах стали преобладать лица, имевшие длительный перерыв в учебе, многое позабывшие, нередко обремененные семьей и поэтому вынужденные подрабатывать по вечерам. В результате понизилась успеваемость и, резко возрос отсев студентов.<sup>68</sup> Но и после отмены реформы «стаж» наряду с другими льготами оказывал заметное влияние на вероятность поступления. Число «стажников» уменьшилось их доля в общем числе абитуриентов, снизились почти в 3 раза.<sup>69</sup> В конце 1970-х годов доля «стажников» понизилась, подавляющее большинство студентов поступало после школы. Вместе со снижением доли «стажников» «рабочие и крестьяне и их дети» также уменьшили свое представительство в вузах, поскольку прием на принципах успеваемости означал бы существенное изменение состава студентов. Поэтому социальный принцип отбора в вузы становится доминирующим. Вплоть до последних лет существования социалистического общества сохранялась система негласных преимуществ по признаку социального происхождения «из рабочих и крестьян». И вполне гласных, и очень весомых преимуществ «производственникам», для которых существовал отдельный конкурс на заранее выделенное число мест с несравненно более низким проходным баллом (за исключением ряда самых престижных вузов). Такая практика поддерживалась идеологически в печати, публицистике и научной литературе (наиболее частым сюжетом социологических исследований было

<sup>68</sup>Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) –М.,2002.-С.31.

<sup>69</sup>Самойлова Е.С. Население и образование М.,1978. – С.130-131,136..

изучение социального состава студентов как фактора «становления социальной однородности» советского общества).<sup>70</sup>

### 1.3. Рабфаки в СССР.

Важным средством воздействия на состав студентов было функционирование рабфаков, которые способствовали поступлению в вузы выходцев из рабочих и крестьян. Первый рабфак был открыт в Москве 2 февраля 1919 года по инициативе группы студентов-коммунистов бывшего Коммерческого института. Опыт работы этого первого рабфака был успешен, и потому, декретом от 17 сентября 1920 года была оформлена организация рабочих факультетов при всех вузах. Так возник новый, не виданный до того времени, тип учебных заведений, призванных помочь решению задачи – пролетаризации высшей школы, воспитанию новых кадров народной интеллигенции.<sup>71</sup> По своей идее, рабфаки были предназначены исключительно для рабочих и крестьян, и небольшой процент служащих в их составе постепенно вытеснялся. Так в 1922 году специальная комиссия исключила по всей стране с рабфаков 4016 человек – около 17% за «непролетарское происхождение». Доля служащих на рабфаках неуклонно уменьшалась с 28% до 8,1% в 1928 году (см. таблицу 6).<sup>72</sup>

Таблица 6

Социальный состав рабфаков в 1920-е годы (в %)<sup>73</sup>

Год	Рабочие	Крестьяне	Служащие
1919/1920	40,0	32,0	28,0
1920/1921	52,0	23,0	25,0
1921/1922	55,0	26,0	19,0
1922/1923	60,0	28,0	12,0
1923/1924	63,0	25,0	12,0
1924/1925	67,0	24,0	9,0

<sup>70</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.40.

<sup>71</sup> Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П.Елютина. – М.,1967. –С.24-26.

<sup>72</sup> Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы(1921-1927 гг.) - М,1977.-С.70.

<sup>73</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.160.

1928/1929	56,3	35,6	8,1
-----------	------	------	-----

Советская власть все время стремилась повысить процент рабфаковцев в плане приема, планируя довести его до 75 %, но удалось это сделать не сразу. В 1921 году план приема составил всего лишь 8,7%, но уже в 1923 - 43,3%. В 1925 году среди принятых студентов в вузы РСФСР, рабфаковцы составляли в технических вузах - 66,7%, в сельскохозяйственных – 36,7%, в педагогических – 15,2%, в социально-экономических – 50.0%, в медицинских - 20,8%, в художественных - 6,2%. В 1926-1927 годах на рабфаках были введены выпускные экзамены, и количество поступивших абитуриентов в вуз снизилось до 30%, но затем снова возросло. В начале 1930-х годов доля рабфаковцев в приеме составила в целом 40-50%, но основные технические и экономические вузы комплектовались рабфаковцами на 80-90%. Технические вузы с самого начала поглощали основную массу выпускников рабфаковцев: из всех рабфаковцев в них шли в 1921 году - 705 человек, в 1922 году- 2160 человек из 3576, в 1925 году – более 50% (см. таблицу 7).

**Таблица 7**

**Распределение выпускников рабфаковцев (в %) <sup>74</sup>**

<b>Вузы</b>	<b>1921</b>	<b>1923</b>	<b>1926</b>	<b>1929</b>
<b>Технические</b>	59,0	55,0	41,2	51,5
<b>Университеты</b>	24,0			
<b>Медицинские</b>	15,0	17,0	7,8	7,1
<b>Физико-математические</b>	-	2,0	2,3	
<b>Общественно-экономические</b>	-	9,0	11,6	20,9
<b>Сельскохозяйственные</b>	-	17,0	23,4	14,8
<b>Педагогические</b>	-	-	11,9	5,2

<sup>74</sup>См. там же.

е	Художественны	-	-	1,8	0,5
---	---------------	---	---	-----	-----

Из принятых студентов в эти вузы, рабфаковцы составляли 32% в 1922 году, до 80% в 1924 году, 66,3% в 1925 году, 45,6% в 1926 году, 47,7 % в 1927 году и около 65% в 1935 году (см. таблицу 8).

Таблица 8

**Основные показатели деятельности рабфаков<sup>75</sup>**

Год	Число	Прием	Поступило в вуз
1918/1919	2149	-	-
1921/1922	27960	-	3576
1923/1924	35530	-	6630
1927/1928	48800	9000	-
1930/1931	155140	-	-
1934/1935	278543	113316	-
1938/1939	107877	-	-

За первый период своего существования рабфаки РСФСР выпустили свыше 43 тысяч выпускников, из которых около 37 тысяч было принято в вузы. Только за 1926-1927 годы в вузы поступило около 25 тысяч рабфаковцев. За 1931-1934 годы рабфаки выпустили 198 тысяч человек, а приняли 785 тысяч человек. Однако следует заметить, что, если до

<sup>75</sup>См. там же.– С.161.

реорганизации в конце 1920-х годов помимо рабфаков в вузы поступило 24% от общего числа рабочих, затем 59%, а через рабфаки 41%.

Перед войной рабфаки были упразднены (последний рабфак был закрыт 1 октября 1941 года), но возродились в 1961 году в виде «подготовительных отделений» (которые вследствие тождества функций стали в печати именовать по-прежнему – рабфаками). Первоначально по окончании подготовительных отделений надо было держать выпускной экзамен (он же вступительный, так как рабфаковцы принимались на 1-й курс без экзаменов) и процентов 10-15 наиболее слабых отсеивалось. Для выпускников подготовительных отделений устанавливалась квота в плане приема – не менее 20% (но в ряде вузов до 50%). В дальнейшем численность рабфаковцев и процент их выпускников, принятых в вузы, постоянно возрастали.

Деятельности рабфаковцев придавалось огромное идеологическое значение. Опыт показал, что лучший путь приведения социального состава студенчества в соответствие с социальной структурой общества – это расширение сети и улучшение качества работы подготовительных отделений.

Учитывая, что при приеме на рабфаки выходцы из интеллигенции не подвергались дискриминации, то в процессе конкурса на подготовительные отделения (1,8-2 человека на место) они, обладая, как правило, лучшей подготовкой имели сравнительно больше шансов поступить. Кроме того, в ходе отсева (а он достигал вначале 22,7%) по той же причине отсеивались опять же, по преимуществу, выходцы из наименее культурных слоев. Неудивительно, что отсев пытались все время сократить, и к 1975 году экзамены при выпуске с подготовительных отделений стали пустой формальностью, и в вуз поступали практически все, принятые на рабфаки. В плане подготовки подготовительные отделения, разумеется, ничего не давали, и их низкую эффективность в этом отношении, особенно в технических вузах, вынужденно признавали и советские авторы, справедливо отмечая, что 10 месяцев явно не достаточно, чтобы восполнить пробелы в знаниях.<sup>76</sup>

Таким образом, за период с 1917 по 1941 годы ярко прослеживается тенденция роста численности лиц с высшим образованием, причем это были в основном лица рабоче-крестьянского происхождения, составляющие не

---

<sup>76</sup> Рубина Л.Я. Советское студенчество. - М., 1976. - С.50-51.

менее 65% от общего числа поступающих в вузы. До сентября 1932 года, высшее образование мог получить любой без вступительных экзаменов, кто отвечал основным требованиям: это люди, имеющие соответствующие анкетные данные, «направления» по путевкам от различных организаций, прежде всего рабочие и крестьяне, независимо от знаний и оценок и.п. Неравенство доступа в системе высшего образования в этот период характеризуется наличием «классового принципа», который хоть и был отменен в середине 1930-х годов, все равно прослеживался на всем протяжении советского периода.

Появление рабфаков можно рассмотреть двояко. С одной стороны рабфаки были созданы с целью пролетаризации высшей школы, воспитания новых кадров народной интеллигенции, беспредельно преданной Советской власти. И с этой задачей они справились, то есть рабфаки служили своеобразным инструментом социального равенства. С другой стороны рабфаки способствовали углублению неравенства в системе высшего образования путем заполнения большинства мест при приеме в вуз. Советская власть все время стремилась довести процент рабфаковцев в приеме до 75%. Возрождение рабфака в 1961 году в виде подготовительных отделений оставили за собой квоту в плане приема не менее 20% (но иногда до 50%). Подготовительные отделения были средством социального контроля различных слоев советского общества.

#### **1.4. Образование в 80-е годы 20 века в России: социальные проблемы.**

Жизненное самоопределение молодого поколения является необходимым моментом воспроизводства и развития социальной структуры общества.<sup>77</sup> Социально советское общество было резко поляризовано. Полюса его социальной структуры образовывали высший и низший классы, разделенные социальной прослойкой. Но это не те классы и не та прослойка, которые были записаны в Конституции СССР. Высший класс составляла так называемая номенклатура, объединяющая высшие слои партийной, военной, государственной и хозяйственной бюрократии. Она являлась полновластным хозяином общества, распорядителем большей части национального достояния, основную часть, которого расходовало на само себя. Доля присваиваемого высшим классом богатства характеризовалось не уровнем

---

<sup>77</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) –М.,2002.-С.9.

зарплаты, а, прежде всего, широким набором присваиваемых бесплатно или за номинальную плату (и не доступных другим слоям) материальных и социальных благ.

Нижний полюс советского общества образовывал класс наемных работников государства, охватывающий рабочих, колхозников и массовые группы интеллигенции.

Социальная прослойка между высшим и низшим классами советского общества многочисленна и гетерогенна. Ее образуют социальные группы, обслуживающие номенклатуру, помогающие ей, удовлетворяющие ее многообразные потребности. Сюда относились работники управленческой сферы, руководители средних по размеру и значимости предприятий, хозяйств, организаций, структурных подразделений, а также идеологические работники, партийные журналисты, преподаватели общественных наук, ученые обществоведы, и т.д.<sup>78</sup> Другая группа, относящаяся к социальной прослойке, была привилегированная «обслуга»: медики, работающие в «специализированных» больницах, поликлиниках, санаториях; государственный персонал, обслуживающий «особые» дачные поселки: водители, работники ресторанов, кафе, а также наиболее преуспевающая часть артистов, писателей, художников, врачей, дипломатов и т.п.<sup>79</sup>

Влияние социальной структуры общества и системы образования обоюдно: с одной стороны, репродукция и модификация социальной структуры системой образования, с другой - регуляция структуры и функционирования системы образования социальной структурой общества. Различные социальные группы стремятся реализовывать свои интересы в системе образования и посредством системы образования, теми или иными способами оказывая явное либо латентное воздействие на нее. Процессы социального отбора совершаются под воздействием глобальных факторов действительности, как вне стен учебных заведений, так и в классах и аудиториях. Суммарные эффекты социальной дифференциации не могут не проявляться в системе образования. Наиболее острое выражение взаимоотношений образования и общества в целом – это социальная селекция посредством системы образования, воспроизводство социального неравенства, замаскированный механизм социальной дифференциации.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция – М., 2002.-С.98.

<sup>79</sup> См. там же. - С.99.

<sup>80</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 200-му) – М.,1999. –С.12.

Путь к осуществлению более полного равенства лежит через преодоление существующего при социализме неравенства.<sup>81</sup> Рассматриваемое противоречие проявилось в полной мере к середине 1950-х годов, когда число выпускников десятилетки значительно возросло, а вместе с тем, возросли и конкурсы в институты, особенно в лучшие вузы страны. В этих вузах конкурс успешно проходили, прежде всего, те, кто имел специальную подготовку, которую могли обеспечить семьи с более высоким материальным и культурным уровнем, то есть семьи, которые обладали достаточным «социальным» и «культурным капиталом». Не удивительно, что дети интеллигенции стали численно преобладать в составе студентов дневных отделений этих вузов<sup>82</sup> (см. таблицу 9).

**Таблица 9**

**Конкурс на вступительных экзаменах в вузы СССР (на 100 мест чел.)<sup>83</sup>**

<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1987</b>	<b>1988</b>
204	182	196	192

Изменение правил приема в вузы в 1965 году привело к известным изменениям в социальном составе принятых на дневное отделение. Возрос процент школьников-выпускников, а с ним вместе и процент выходцев из среды интеллигенции, но отмеченное изменение оказалось несущественным. Впервые, такой вывод о представительстве в составе студенчества выходцев из семей специалистов среди советских исследователей сделал М.Н.Руткевич.

Особо следует сказать о так называемых специализированных школах – математических, художественных, с углубленным изучением иностранного языка т.п. При оценке роли этих школ следует иметь в виду, что, с одной стороны, углубленное изучение в них тех или иных предметов позволяет существенно повысить качество знаний школьников. С другой стороны, в этих школах, сосредоточенных, как правило, в крупных городах, социальный состав учащихся отличается от обычных школ, в то время как получаемая в

<sup>81</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002)–М.,2002.-С.78.

<sup>82</sup>См. там же. - С.78-79.

<sup>83</sup> Население СССР в 1980-е годы / Отв. ред.Г.П.Киселева.-М.,1991.-С.163.

них подготовка дает значительные преимущества при поступлении в соответствующие вузы.

Неравенство в реальных знаниях, обусловленное неодинаковым качеством получаемого среднего образования, имеет существенное социальное значение. Некоторые преимущества, которые получает городская молодежь по сравнению с сельской, а также выходцы из семей интеллигенции по сравнению с рабочими и т.д. сказываются на конкурсных экзаменах и, соответственно, на социальном составе студенчества.<sup>84</sup>

К административным мерам также можно отнести предоставление молодым рабочим и колхозникам некоторых преимуществ при поступлении в высшую школу. С этой целью в конце 1960-х годов были созданы подготовительные отделения при некоторых высших учебных заведениях, которые позволяют в известной мере восполнить (за время работы в цеху или службы в армии) имеющиеся пробелы в знаниях. Все эти (и многие другие) меры имеют общую цель: смягчить не преодоленное до конца неравенство шансов при поступлении в высшую школу. Это неравенство проистекает из присущего социализму неполного равенства в труде и его оплате. Существенная роль принадлежит столь сильно влияющему на подготовку к учебе в высшей школе фактическое неравенство в уровне образования и культуры различных социальных групп и слоев населения, у выходцев из семей различных слоев работников умственного и физического труда.<sup>85</sup>

Социализм ставил своей важнейшей социальной целью достижение социального равенства, постепенное стирание социально-классовых различий. Социалистическое общество было заинтересовано в том, чтобы ускоренным темпом наращивать духовный потенциал в сфере науки, техники, искусства. Способные люди и таланты появлялись повсеместно, но их обнаружение и развитие, особенно в раннем возрасте, требовало определенных условий. Существовавшее при социализме неравенство в материальном и культурном уровне разных категорий населения сказывалось на степени раскрытия способностей детей и подростков. Социалистическое общество ставило перед собой цель скорейшего продвижения к более полному социальному равенству, стремилось к более полному раскрытию способностей каждого гражданина. Но при комплектовании вузов приходилось исходить из реального достигнутого уровня раскрытия способностей, опосредованного социально-классовыми

---

<sup>84</sup>Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) –М.:Гардарики,2002.-С.126-127.

<sup>85</sup> См. там же. - С.126-144.

различиями, а подчас даже уровня фактических знаний, что, как известно, далеко не всегда и не полностью соответствует уровню способностей.<sup>86</sup>

Школы и вузы в СССР являлись частью единого народнохозяйственного комплекса, они действовали в соответствии с теми организационными правилами, с какими работало любое госпредприятие или госучреждение: выполняли утвержденные вышестоящим министерством планы приема студентов и выпуска специалистов, проводили обучение в соответствии с государственными учебными планами. Государственными планами определялись практически все дисциплины, изучение которых было обязательным, включая объем выделяемых для каждого предмета аудиторных часов. Неукоснительное соблюдение учебных планов контролировало Министерство высшего и среднего специального образования, а в вузах, не имевших университетского статуса, курирование дополнительно осуществляли собственные министерства и ведомства. В 1987г. 896 вузов Советского Союза были подчинены 74 союзным и республиканским министерствам и ведомствам.<sup>87</sup>

В начале 1960-х годов очень сильно давала о себе знать линия XX съезда партии на демократизацию жизни и активно шла разработка первой хозяйственной реформы. Однако уже в конце 1970-х, в первой половине 1980-х годов, темпы роста во всех областях замедлились, сложилось предкризисное состояние, что сразу отразилось и на образовании. В обществе стали накапливаться кризисные моменты развития, которые наиболее остро проявились в экономической стагнации, нарушении принципов социальной справедливости, застое и консерватизме морально-духовной атмосферы. В развитии сферы народного образования на протяжении четверти века преобладала, как в народном хозяйстве, погоня за количественными показателями, за «валом», что с неизбежностью вело к ухудшению качества образования. В высших учебных заведениях численность студентов возросла более чем вдвое – с 2,4 млн. до 5,1 млн. человек (см. таблицу 10).

**Таблица 10**

**Прием на дневные отделения в 1970-х годах (тыс. чел.)<sup>88</sup>**

---

<sup>86</sup>Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) –М.,2002.–С.126-145.

<sup>87</sup> Там же.

<sup>88</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.133.

	1972	1973	1974	1975	1976	1977
Вузы	849	864	878	896	914	925

«Валовые показатели должны внушать оптимизм!» Таков был лозунг того времени. Но при колоссальном количественном росте удельный вес затрат на образование в национальном доходе снизился с 10% в 1950 году, до 7% в 1988 году. Организация десятков новых вузов, не подкрепленная созданием материальной базы и кадрового потенциала, соединенная с ухудшением уровня выпускников школы, с неизбежностью привела к снижению уровня знаний выпускников и девальвации вузовского диплома.<sup>89</sup>

В программе КПСС были обозначены основные задачи, одной из которых стала все более полное осуществление во всех сферах общественных отношений принципа социальной справедливости. В содержание принципа социальной справедливости вкладывалось установление политического, социального и экономического равенства общественных групп, то есть обеспечение социальной равноценности их положения при сохранении ряда различий в его конкретных проявлениях. «Социалистическая справедливость» понималась как принцип «От каждого - по способностям, каждому - по труду». Социалистическая справедливость заключалась, во-первых, в поощрении и всемерной поддержке тех групп, которые вносят наиболее весомый вклад в общественное развитие, прилагают для этого все силы и способности. Во-вторых, в социальном контроле и экономическом регулировании положения тех групп, которые ставят свои узкопрофессиональные, ведомственные или местнические интересы выше общественных и наносят вред общественному развитию.<sup>90</sup> «Социальная справедливость» рассматривалась как «стартовые» возможности для развития способностей людей, принадлежащих к разным общественным группам, живущих в разных районах страны, городе, деревне и т. д. Это сближение должно было осуществиться на основе ускоренного подъема – уровня знаний, даваемых сельскими и городскими, столичными и провинциальными школами, выравнивание шансов разных групп молодежи в процессе овладения сложными, интересными, социально престижными профессиями. Использование социального неравенства в

<sup>89</sup>Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.8.

<sup>90</sup> Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция – М.,2002.-С.65.

качестве рычага для продвижения к более полному социальному равенству – такова была общая закономерность развития социализма.<sup>91</sup>

Миф о равенстве возможностей – один из самых привлекательных. Наряду с другими мифами, он был важной частью идеологии советского периода в России. Он поддерживался официальной пропагандой посредством не только повторения лозунгов, но также статистическими выкладками, которым надлежало быть убедительными. В частности, в качестве доказательства равенства возможностей приводились данные о представительстве рабочих, женщин и национальных меньшинств в системе образования. Миф был взорван социологическими исследованиями. Введенная в оборот научная информация опровергла его.

### **1.5. Социологические исследования социального неравенства в системе образования в СССР.**

В 1960-х годах было начато и вызвало большой резонанс сибирское исследование В.Н.Шубкина,<sup>92</sup> которое на репрезентативных материалах продемонстрировало, что советское общество, отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, и трансмиссии статусов, свойственных и другим обществам.<sup>93</sup>

В методологическом и методическом плане это исследование было примечательно. В первой серии исследований (1962-1973 года) роль социологов заключалась в том, чтобы, во-первых, весной с помощью «Анкеты выпускника» фиксировать личные планы, ожидания, отношение к различным профессиям тысяч юношей и девушек и, во-вторых, осенью собрать данные о том, какие профессии они избрали, в какой мере осуществили свои планы сразу после окончания средней школы. Здесь речь шла в основном о первых, всегда сложных самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17-17».

---

<sup>91</sup> Руткевич М.Н. Социалистическая справедливость//СоцИс.-1986.-№3.-С.16.

<sup>92</sup> Шубкин В.Н.Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях вопросов трудоустройства и выбора профессии / В.Н.Шубкин [и др.]; отв. ред. А.Г.Аганбегян // Количественные методы в социологических исследованиях. – Новосибирск,1964. –С.152-267.

<sup>93</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 200-му) – М.,1999. –С.5-6.

Был и более общий смысл в таком методологическом подходе, когда в одной анкете сочеталась информация не только о планах, желаниях, aspirations, но и об осуществлении этих планов, о реальных решениях и поведении выпускников уже за порогом школы. Эти стартовые решения, которые, фиксировались в «Проекте 17-17», были дополнены и развиты в «Проекте 17-25», когда изучались жизненные пути молодых людей уже в возрасте от 17 до 25 лет.

В результате ученые обнаружили так называемые пирамиды профессий. Первая пирамида отражала потребности общества в кадрах по профессиям, которые были ранжированы по привлекательности от самых не престижных внизу социальной лестницы до наиболее престижных вверху. Потребности же в рабочей силе по каждой из профессий фиксировались по горизонтали. В итоге получилось нечто вроде пирамиды. Вторую пирамиду составили данные об ожиданиях выпускников. Она получилась по отношению к первой как бы перевернутой: школьники выбирали совсем не те профессии, которые им приготовило производство. Если на производстве больше всего вакансий было на мало оплачиваемых, не престижных, ручных работах, то молодежь в большинстве своем стремилась к высокооплачиваемым, творческим, квалифицированным видам труда. Оказалось, что в сознании молодежи складывалась одна иерархия профессий, а в планах и постановлениях правительства - другая, противоположная.

На пересечении двух пирамид не только общество, но и люди теряли очень многое. Свободные вакансии никто не хотел занимать, производство простаивало. А в вузы, на творческие специальности, был невероятно высокий конкурс. Не прошедшие по конкурсу абитуриенты устраивались на промышленные предприятия, но трудились с неохотой. Юноши и девушки пережидали время до следующего конкурса либо навсегда смирялись с невозможностью осуществить свои желания. Молодости вообще присущи завышенные оценки своих способностей, прямоком толкающие людей в вузы. Выпускники школ оставшиеся работать на заводах, на всю жизнь считали себя неудачниками. Позже социологи выяснили еще один факт: многие учащиеся не были уверены в том, что они смогут работать по тем профессиям, которые им нравились, еще и потому, что производственное обучение в школе было поставлено плохо. Качество профессионального обучения и профориентации в школе отслеживалось социологами на протяжении более чем 30 лет, вплоть до середины 1990-х годов, и всякий раз фиксировался факт: школа не поспевала за изменениями в общественном производстве.

По результатам данного исследования, в начале 1960-х годов дети руководителей составляли менее десятой части выпускников средних школ, дети специалистов – около одной четверти, а детей выходцев из семей рабочих и крестьян было более трети всего школьного выпуска.

В начале 1980-х годов, когда среднее образование было объявлено всеобщим, доля детей руководителей уменьшилась вдвое, так как резко, почти на треть, выросло число выходцев из семей служащих.<sup>94</sup>

Следующим исследованием, проведенным В.Н.Шубкиным, был проект «Жизненные пути молодежи в социалистическом обществе». Основной содержательный вывод состоял в следующем. Существует несоответствие между потребностями рынка труда и потенциалом самой молодежи, сложившимся в процессе образовательной подготовки, то есть противоречие между рынком труда и немобильной системой образования, формирующей завышенные ожидания молодых людей. Вывод о неравенстве жизненных шансов отдельных групп молодежи также имел принципиальное значение, так как входил в противоречие с установившимся представлением о равенстве социальных возможностей при социализме.

По новосибирской методике стали проводить исследования в других регионах страны. Они были проведены в Ленинградской области, в десяти областях центральной России, в Латвии, Эстонии, Узбекистане, Таджикистане, Армении, среди малых народов Сибири и Дальнего Востока. В результате было установлено, например, что оценки престижа профессий ленинградских выпускников так относились к оценкам в г. Новосибирске, как последние относились к оценкам в деревнях и селах Новосибирской области. Иными словами, первые опережали в своем развитии вторых, а вторые - третьих. Были обнаружены ножницы в оценках городской и сельской молодежи: в городе выше оценивают профессии преимущественно умственного, а в селе - физического труда. Правда, со временем они сужались: установки сельских и городских школьников постепенно сближались. Новосибирское исследование В.Н.Шубкина получило высокую оценку ученых США, и было названо социологической классикой.

Обнаруженная тенденция, которую можно назвать «воронкой социального неравенства» в системе образования, подтверждается множеством фактов. Так, если в 1963г. из 100 выпускников средних школ в вузы поступало 11 выходцев из семей рабочих и крестьян, то в 1983 г. их

---

<sup>94</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М., 1999.-С.116.

стало 9, а в 1993 г. - 5. Соответственно доля детей служащих с 1963 по 1993 г. возросла с 10 до 16, специалистов - с 14 до 18, руководителей - с 6 до 22.

На неравный доступ к получению образования на послешкольном и вузовском уровнях для детей рабочих и крестьян в предперестроечные времена обращает внимание Т.Л. Серикова. В вузах, как правило, обучались сыновья и дочери партийных работников и интеллигенции, эти слои использовали свое влияние для того, чтобы обеспечить место своим детям в элитной общеобразовательной средней школе или университете: Еще один источник неравенства состоял в том, что социалистическая система образования и подготовки кадров, как правило, не принимала в расчет детей, имеющих специфические потребности. Дети-инвалиды, дети, отстающие в развитии или живущие в неблагоприятных социальных условиях, редко получали необходимую им специализированную помощь

В этом направлении активно работали также Чередниченко Г.А, Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников, М.Н, Руткевич, Ф.Р. Филиппов и ряд других исследователей. Почти одновременно с В.Н.Шубкиным в Свердловске стали проводить исследования Ф.Р.Филиппов и М.Н.Руткевич. Специфика их подхода состояла в том, что молодежные проблемы рассматривались сквозь призму воспроизводства социальной структуры советского общества и межпоколенных социальных перемещений. Эмпирической базой этого направления были проекты «Высшая школа» (1973-1974) и международное сравнительное исследование по проблемам воздействия высшего образования на социальную структуру (1977-1978). Система высшего образования рассматривалась как фактор социальной мобильности. В центре внимания оказались три составляющие общественного развития: общественные потребности, система образования и молодежь, а также возможные противоречия между ними.

Наращивание эмпирического потенциала позволили Ф.Р.Филиппову вплотную подойти к анализу социальных различий между отдельными поколениями и рассматривать их как эволюционный фактор в развитии общества. Ф.Р. Филиппов предпринял попытку подорвать непререкаемую идею преемственности (повторяемости) поколений и рассмотреть их в «диалектике преемственности и новизны», иными словами, сконцентрироваться на различиях поколений, обусловленных социально-историческими особенностями их становления. Филиппов анализирует трагические страницы в становлении разных когорт: влияние политических ограничений, связанных репрессиями, на трудовой и образовательный путь

возрастной когорты, входившей в жизнь в предвоенное время; перерыв в трудовом и образовательном пути военного поколения и его последствия; влияние экстенсивного развития экономики на процессы вхождения в жизнь последующих возрастных когорт.<sup>95</sup>

Расширение практики использования специалистов разного профиля не по назначению в 1970 – первой половине 1980-х годов подтверждается многочисленными социологическими исследованиями. Так, исследования, проведенные в 1980 году, показали, что только 50-60% от общего числа многочисленными социологическими исследованиями. Так, исследования молодых специалистов работают по месту распределения, 36% трудятся не по своей специальности. При этом многие выпускники стремятся переквалифицироваться в работников службы быта и торговли. Происходит также девальвация инженерного диплома. Этому способствует отставание в росте зарплаты ИТР от роста зарплаты рабочих. Если в 1940 году в промышленности средняя зарплата ИТР находилась в соотношении 215:100 к средней зарплате рабочего, то в 1985 году это соотношение составляет 110:100<sup>96</sup>. Из этого можно сделать вывод, что к 1985 году очень резко падает престиж инженерных специальностей и возрастает престиж экономических, связанных с торговлей. В этот период реально проявилась и переориентация молодежи на гуманитарное образование, которую предсказали социологи по результатам исследований в начале 1970-х годов, объясняя, правда, эту тягу лишь феминизацией состава учащихся старших классов.<sup>97</sup> Процент женщин среди студентов возрос с 49% в 1970/71 учебном году до 56% в 1986-1987 учебном году.<sup>98</sup> Следовательно, растет конкурс на вступительных экзаменах на эти специальности. Появляется необходимость в большем количестве репетиторов для последующей подготовки в вузы, и как следствие, еще большее углубление социального неравенства. Конкурс на гуманитарные факультеты вузов в 2-3 раза превышал конкурс на естественные факультеты, в гуманитарные вузы – 1,5-2 раза превышал конкурс в технические.

К середине 1980-х годов вырисовывается реальная картина излишка специалистов с высшим образованием. Молодых инженеров «рассовывают» по различным должностям, в том числе нередко ставят (под предлогом необходимости приобретения опыта) надолго на такие рабочие места, где их знания не находят своего применения.

---

<sup>95</sup> Социология в России/ Под ред. В.А.Ядова. – М.,1998. – С.137-138.

<sup>96</sup> Руткевич М.Н.,Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.88.

<sup>97</sup>См. там же.- С.172.

<sup>98</sup>См. там же. - С.174.

К середине 1980-х годов наблюдается падение уровня знаний выпускников десятилетки, что с тревогой отмечается родителями, общественностью, приемными комиссиями вузов. Это было связано в первую очередь с установкой на трудовое обучение и воспитание, имеющей целью подготовку к выбору профессии, со второй половины 1970-х годов постепенно перерастая в обязанность школы по подготовке рабочих массовых профессий.<sup>99</sup> Однако не учитывался опыт 1958 года, который наглядно показывал, что выполнение «двойной задачи» – подготовить добротное пополнение в вуз и одновременно дать рабочую профессию в старших классах школы – дело недостижимое.

К окончанию полной средней школы уровень квалификации становится ведущим фактором в оценке привлекательности профессии и девушками, и юношами. Этот фактор может в одних случаях усиливать, а в других - перекрывать традиционные предпочтения девушками «женских» профессий здравоохранения просвещения, а юношами – специальностей, связанных с техникой.<sup>100</sup>

Иерархия профессий у выпускников средних школ за период с 1970-1980 изменилась. Так, исследования, проведенные в 1978 - 1980 годах свидетельствует о том, что стало выше место на «лестнице престижа» у ряда массовых профессий торговли и сферы бытовых услуг.<sup>101</sup> Следовательно, и недоступность данных специальностей становится выше, для детей семьи, которых не могут предоставить своим детям репетиторов, полезных связей и т.д.

К середине 1980-х годов половина выпускников десятилетки еще за полгода до конца срока учения ориентируется на вуз, в то время как на деле в него поступает лишь шестая часть выпускников.<sup>102</sup>

Профессиональные планы у молодежи возникают, как правило, под влиянием различных причин: мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, собственных размышлений и т.д. Так результаты социологического исследования показали, что 83,7 % родителей хотели бы видеть своих детей специалистами с высшим и средним образованием. Высокий престиж труда специалистов влияет на построение жизненных перспектив молодого человека. Люди с высшим образованием обладают

---

<sup>99</sup> Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.47.

<sup>100</sup> Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. – М.,1985.-С.69-70.

<sup>101</sup> См.там же. - С.70.

<sup>102</sup>Руткевич М.Н.,Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.155

преимуществами в смысле общественного престижа, выдвижения на руководящую работу, приобретения жизненных благ и т.д.<sup>103</sup>

Выбор профессии – одно из главных решений в жизни человека. Он определяет:

1) кем быть, то есть, какое место занять в системе общественного разделения труда, в какой мере именно этот вид труда будет обеспечивать удовлетворение материальных и духовных потребностей личности, раскрытие и использование ее способностей и задатков;

2) к какой социальной группе принадлежать, то есть иметь соответствующий социальный статус;

3) где работать, а, следовательно, в каком регионе проживать;

4) с кем работать;

5) какой стиль жизни избрать и конечном счете – всю жизнь.<sup>104</sup>

Система образования, с одной стороны, играет исключительно важную роль в развитии разнообразных способностей и задатков, с другой – выступает одним из факторов, влияющих на воспроизводство социальной структуры общества. Эти две функции часто противоречат друг другу. Реальная проблема заключается в том, чтобы обеспечить все более полное использование способностей и задатков подрастающего поколения при одновременном выравнивании шансов молодых представителей различных групп на получение образования, на занятие соответствующего места работы и должности, на продвижение и т.д. При этом нужно обязательно учитывать, что возможности таких сбалансированных решений всегда обусловлены данной конкретной исторической ситуацией.<sup>105</sup>

Как мы уже отмечали ранее, значительная часть исследователей избирает при изучении образования как фактора социальной стратификации, в качестве объекта исследования молодежь – выпускников 9-х и 11-х классов, учащихся средних профессиональных учебных заведений (ПТУ, СПТУ), студентов высших учебных заведений.

Достаточно традиционным в отечественной социологии является изучение образовательных и профессиональных ориентаций и шансов

---

<sup>103</sup> Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки – М.,1990. –С.10-11.

<sup>104</sup> Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. - М.,1985.-С.30.

<sup>105</sup>См.там же. - С.16.

молодых людей<sup>106</sup>. К показателям, описывающим ориентации, относят привлекательность (престижность) профессий и личные планы. Первый позволяет оценить ценностные ориентации индивида, тогда как второй – их намерения в отношении имеющихся в обществе возможностей.

Шансы определяются на основе изучения действительного распределения молодежи по различным позициям в системе образования.

В число факторов, влияющих на межпоколенную социальную мобильность, наиболее часто включают следующие:

- 1) социальное происхождение индивида, определяемое по социальному статусу одного или обоих родителей;
- 2) тип школы, в которой он обучается до 9 класса, и тип учебного заведения для более старших возрастных групп;
- 3) характеристики места его жительства – регион, уровень урбанизации населенного пункта.

Некоторые исследователи предлагают включать в анализ и такие характеристики институциональной среды, как демографическая ситуация и структура, состояние рынка труда, по крайней мере, на локальном уровне, поскольку последние являются важными детерминантами шансов молодежи в сфере образования и на рынке труда.

Наиболее распространенной характеристикой социальной мобильности является оценка связи между социальным статусом родителей и образованием ребенка. Традиционно при определении социального статуса учитывают профессиональную квалификации, нередко, должностной статус<sup>107</sup>. Во многом это объясняется тем, что в советском обществе характер труда рассматривался в качестве основного статусообразующего признака. Как отмечают З.Т. Голенкова и Е.Д. Игитханян, различия по характеру труда выступали главными критериями дифференциации не только между рабочим классом, служащими, но и внутри них.<sup>108</sup> Согласно Т.И.Заславской, должностное положение в системе стратификации советского общества доминировало над квалификационно-профессиональным, а ведомственная принадлежность места работы – над интеллектуальным содержанием труда.

---

<sup>106</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. – М.,1999.-С.18-20.

<sup>107</sup> Тихонов Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике. М.,1980.- С. 16.

<sup>108</sup>Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. – М.,1984.-С. 114.

В 1973-1975 годах было проведено социологическое исследование «Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества».<sup>109</sup>

Как показало социологическое исследование, социальная ориентация и жизненные планы молодежи в определенной степени обусловлены социальным положением и уровнем образования родителей. Так, среди желающих сразу после окончания школы поступить в вуз, дети рабочих составили 36,7%, дети колхозников – 7,2%, дети служащих и специалистов – 54,6%. Среди учащихся, отцы которых имеют высшее образование, намерены были поступить в вуз 76,95%, а среди тех, чьи отцы имеют начальное образование - 26,2%.

Социологическое исследование не обнаружило существенных региональных различий по этим показателям: во всех вузовских центрах, в которых проводился опрос, ориентация выпускников средних школ на вуз примерно одинаковая (в Одессе - 55,8%, в Таллинне - 55,7%, в Тарту – 50%, в Свердловске и в Нижнем Тагиле - 47,8%). Некоторое исключение составляет Москва (61,8%), где возможности для получения высшего образования в целом больше, чем в других городах страны.

По результатам исследования, на первых курсах вузов, включенных в выборку, обучалось студентов из семей рабочих 31,2%, из семей колхозников – 8,4%, из семей служащих и специалистов – 44,8%. На выпускных курсах социальный состав студентов характеризуется соответственно следующим образом: 26,2;9,7;61,5%. Существенные колебания данного показателя между вузами разного профиля. В университетах 26,7% первокурсников являлись выходцами из рабочих семей, в технических вузах широкого профиля - 34,5%, в педагогических - 38,1%. Это позволяет заключить, что неоднородность труда интеллигенции, определяющая различия между теми ее социально-профессиональными группами, на которые «нацелены» вузы соответствующего профиля, оказывает более сильное воздействие на распределение между вузами студентов, имеющих различное социальное происхождение, чем региональные различия, и чем различия между самими классами и социальными группами, из которых молодые люди пришли в высшую школу.

Относительное преобладание выходцев из семей служащих и специалистов в университетах (51,7% на первых курсах и 70,2% на

---

<sup>109</sup> Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования)//СоцИс. -1977. -№2. -С.42.

выпускных) связано с повышенными требованиями, которые предъявляют вузы этого типа к подготовке абитуриентов, и с тем влиянием, которое оказывает на качество этой подготовки культурный уровень семьи. Наиболее высокий процент выходцев из колхозного крестьянства отмечен в сельскохозяйственных (22,7%), а также в педагогических (9,3%) вузах, что также вполне объяснимо: в этих вузах выходцы из села имеют дополнительные льготы при поступлении.<sup>110</sup>

В исследовательском проекте, реализуемом под руководством В.Н. Шубкина, социальный состав учащихся анализировался по агрегированным группам, где статус определялся положением родителей учащихся по отношению к власти и собственности, характеру их труда и уровню образования. При этом определяющим принималось социальное положение того из родителей, социальный статус которого был выше<sup>111</sup>. Соответственно, были выделены следующие социальные группы:

- дети руководителей высокого, среднего и низкого рангов – региональных, партийных, производственных и др.;
- дети специалистов – лиц высококвалифицированного умственного труда, имеющих высшее образование, не занимающих руководящие должности;
- дети служащих – работников преимущественно умственного труда, не выполняющих управленческих функций, имеющих среднее образование, общее или специальное;
- дети рабочих и крестьян – работников преимущественно физического труда, не требующего высокого уровня образования и не связанного с управлением.<sup>112</sup>

По мнению М.Н. Руткевича, тип школы опосредует связь между статусом родителей и уровнем образования ребенка. Социальный статус родителей детерминирует выбор школы и продолжение обучения после 9 класса, тогда как уже тип учебного заведения определяет шансы выпускника на поступление в высшее учебное заведение<sup>113</sup>.

Уже к середине 1980-х годов сложилась ситуация, когда старшие в семьях ориентируют своих детей на ставшую традиционной для семьи

---

<sup>110</sup> Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования) // СоцИс. -1977. -№2. –С.49-50.

<sup>111</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. – М.,1999.-С.60

<sup>112</sup> См. там же.

<sup>113</sup> Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы // СоцИс.- 1994.-№ 10.- С. 30-43.

профессию. Однако не все семьи обладают такой возможностью и желанием. Поэтому достаточно массовым стало обращение (за плату) к услугам посторонних лиц, обладающих достаточной квалификацией и опытом, которых принято называть «репетиторами», хотя проводимые ими занятиям отнюдь не сводятся к повторению школьной программы. Большинство репетиторов приобретает свою клиентуру весной, перед сдачей экзаменов в школе и, особенно перед вступительными экзаменами в вузы. Репетиторство, как особый, неплохо оплачиваемый вид индивидуальной трудовой деятельности, получило широкое распространение, особенно в крупных вузовских центрах Москвы Ленинграда, Киева и т.д. Хотя объявлениями о подготовке к экзаменам в вуз весной и летом заклеены все заборы, стены домов, репетиторы до последнего времени функционировали в значительной мере в рамках «теневого» экономики. Многие уклонялись от уплаты налогов, а те, кто платили налог, скрывали истинные размеры дохода. Деятельность репетиторов часто сопровождалась и другими негативными явлениями: обещанием (а иногда и оказанием) протекции при сдаче вступительных экзаменов в вузы; созданием случайно подобранных групп и проведением групповых занятий с платой, как при индивидуальных занятиях; натаскиванием по экзаменационным билетам вместо серьезного овладения материалом и т.д.<sup>114</sup>

Основные возражения против репетиторства состоят в том, что их деятельность якобы противоречит принципу социального равенства, создает преимущества для детей, чьи семьи могут расходовать деньги на дополнительные занятия.

Другим примером своеобразной функции «посредника» между средней и высшей школой выполняют различные формы организованной предвузовской подготовки (подготовительные курсы, рабфаки), призванные устранить имеющийся разрыв в уровне подготовки выпускников различных типов средней школы, несоответствие этого уровня требованиям высшей школы к абитуриентам.<sup>115</sup>

В дальнейшем, в середине 1980-х годов более модным стала идея «профессиональной ориентированности». Многие исследователи ратовали за «повсеместное внедрение состязательности» и благожелательно писали о том, что принцип конкурсного отбора в вуз не поколеблен, напротив, отступление от него, зачисление в вузы вне конкурса или на льготных

---

<sup>114</sup>Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.58.

<sup>115</sup> Рубина Л.Я. Перестройка системы народного образования и социальная зрелость молодежи // Социалистический образ жизни и проблемы образования. – Свердловск,1988. –С.11.

условиях все более воспринимается как нечто архаическое, отрицательно сказывающееся на качестве подготовки специалистов.<sup>116</sup> К середине 1980-х годов один из ведущих специалистов по улучшению социального состава студентов писал, что считать неравенство при поступлении в вузы из-за различия в культурном уровне семей «односторонне», ибо полное равенство возможно только при коммунизме и переносить его требования на социализм нельзя, в реальных ситуациях не только при наборе в вузы, но и при выдвижении кандидатов на более высокие должности, например, приходится исходить из фактической готовности человека к осуществлению тех или иных функций.<sup>117</sup>

Если посмотреть на эволюцию правил приема до середины 1980-х годов, то станет ясно, что они всемерно способствовали увеличению внеконкурсного приема и постоянно расширяли как раз права лиц, имеющих худшую по сравнению с обычными выпускниками школ подготовку. Круг лиц, принимаемых в обход общих экзаменов, постоянно расширялся по трем направлениям:

- 1) прием без экзаменов;
- 2) прием вне конкурса;
- 3) прием со льготами при конкурсе<sup>118</sup>.

С точки зрения социального состава студентов существенное значение имело то, что к школьным медалям (очень редкая категория) были приравнены выпускники ПТУ и техникумов, имеющие дипломы с отличием (категория более распространенная). Не говоря уже о том, что получить диплом с отличием в этих заведениях было намного легче, контингент учащихся этих заведений отличался, естественно, весьма заметно.

К лицам, принимаемым без вступительных экзаменов, еще до 1983 года были причислены медалисты и окончившие с отличием ПТУ и техникумы при поступлении на дефицитные специальности. С 1986 года без экзаменов стали приниматься учителя со средним специальным образованием и одним годом стажа по направлениям и «без отрыва от производства». Кроме того, выпускники техникумов, имеющие диплом с отличием, с 1983 года принимались после сдачи на «отлично» первого экзамена, а имеющие средний балл аттестата 4.5 – при 9 баллах по результатам двух экзаменов. С 1986 года на некоторые специальности стали приниматься лица с

---

<sup>116</sup> Филиппов Ф.Р. Научно-технический прогресс и совершенствование социальной структуры общества//СоцИс.-1985.-№4.-С.9.

<sup>117</sup> Руткевич М.Н. Социалистическая справедливость//СоцИс.-1986.-№3.-С.16.

<sup>118</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.42.

аттестатами без «троек», получившие 9 баллов по результатам двух экзаменов, а на остродефицитные – все лица, получившие на них 8 баллов.<sup>119</sup>

Вне конкурса зачислялись:

1) с 1982 года – демобилизованные солдаты по направлениям воинских частей (отличники боевой и политической подготовки);

2) с 1983 года – авторы изобретений; окончившие ПТУ с отличием на родственные специальности без отрыва от производства; выпускники педучилищ на педагогические специальности по рекомендации отделов народного образования; работники сельского хозяйства по рекомендации колхозов<sup>120</sup>

3) с 1984 года – «стажники», поступающие по направлениям на родственные специальности (включая дневные отделения);

4) с 1985 года – демобилизованные солдаты с установленными льготами (во все вузы); все демобилизованные солдаты с направлениями воинских частей, поступающие на инженерно-технические, сельскохозяйственные, педагогические, медицинские и юридические специальности; все лица по направлениям предприятий со стажем 2 года «без отрыва от производства»; окончившие ПТУ и техникумы с отличием или отработавшие установленный срок (на соответствующие специальности, кроме здравоохранения и искусства); все выпускники ПТУ и техникумов, направленные предприятиями без отрыва от производства; все лица по рекомендации педсоветов (в педвузы); лица со средним специальным образованием и стажем работы 3 года и младший медицинский персонал без среднего специального образования со стажем 2 года (в медицинские вузы);<sup>121</sup> сироты (выпускники детдомов и интернатов) при сроке обучения не менее 2-х лет.<sup>122</sup>

Что касается льгот по конкурсу, то:

1) в 1983 окончившие ПТУ с отличием и включенные в 10% выпуска, получили право участвовать в конкурсе вместе со «стажниками».<sup>123</sup>

2) В 1984 году к «стажникам» помимо «10-процентников» были приравнены дети колхозников и работников сельского хозяйства,

---

<sup>119</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 14 марта 1986 г. №190 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1986.-№5.-С.9-11.

<sup>120</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 31 января 1983г. №165 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1983.-№4.-С.17-18.

<sup>121</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 23 января 1984г. №54 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования -1984.-№4.-С.13.

<sup>122</sup> Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 15 февраля 1985г. №132 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1985.-№4.-С.4-7.

<sup>123</sup> Об организации и проведении приема в высшие учебные заведения в 1983г. Инструктивное письмо Министра высшего и среднего специального образования от 4 марта 1983г. №8 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1983.-№5.-С.4.

направленные в педагогические, медицинские вузы, на специальности физкультуры и спорта, и отличники ПТУ без стажа 2 года.<sup>124</sup> Также были резко увеличены льготы демобилизованным солдатам.

3) С 1985 года были введены документы на льготы «афганцам» и инвалидам;

С 1986 года конкурс на вечерние и заочные отделения проводился сначала среди демобилизованных солдат, лиц со стажем 1 год и выпускников ПТУ по данной специальности и лишь потом на оставшиеся места зачислялись по конкурсу остальные.<sup>125</sup> Но некоторые меры были направлены на то, чтобы не оставить «за бортом» и лучших выпускников школ: 18 мая 1983 года разрешено участие в конкурсе в другие институты лиц не прошедших в «июльские» (самые престижные) вузы, а вузам, не выполнившим план приема, разрешено принимать лиц, не прошедших в другие вузы (из сдавших одновременно и тот же набор экзаменов)<sup>126</sup>, то есть было восстановлено положение, отмененное летом 1972 года.

Изменения правил приема в вузы, осуществленные в порядке эксперимента Минвузом летом 1986 года, себя не оправдали и были отменены. Начисление при собеседовании определенного числа баллов за стаж по специальности и т.д. дало известный эффект в тех вузах где имелся значительный реальный (то есть после сдачи первого экзамена) конкурс. Но в тех вузах, где такого конкурса не было (а именно так обстояло дело в большинстве периферийных вузов), приемным комиссиям приходилось принимать практически всех, кто подал заявление и хотя бы на тройки сдал вступительные экзамены, причем санкционировать всяческие послабления на этих экзаменах.<sup>127</sup>

К началу 1980-х годов раздувание образовательной системы достигло уже такой степени, что столкнулось с некоторыми естественными ограничителями. При обсуждении планов приема на 1981-1985 годы отмечалась «сложная демографическая ситуация» и связанный с ней «ряд

---

<sup>124</sup>О льготах для рабочих и служащих совмещающих работу с обучением в учебных заведениях. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 27 января 1983г. №125 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1984.-№4.-С.7-8; Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 23 января 1984г. №54 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования -1984.-№4.-С.14.

<sup>125</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1986 г.№190 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1986.-№5.-С.11.

<sup>126</sup>О дополнительных мерах по обеспечению приема студентов в высшие учебные заведения в 10984г. Инструктивное письмо Министра высшего и средне специального образования от 16 июля 1984г. №42 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1984.-№9.-С.24-25.

<sup>127</sup>Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь.- М.,1988.-С.48.

негативных последствий". Руководители образовательной системы в частности выделяли такие:

- 1) заметное сокращение прироста трудоспособного населения сокращает возможности прироста приема в вузы;
- 2) несмотря на всеобщее среднее образование, уменьшается численность выпускников 10-х классов;
- 3) рост ПТУ ведет к дальнейшему уменьшению выпускников 10-х классов.

Размеры подготовки рабочих и специалистов с высшим образованием зависят от соотношения в распределении трудовых ресурсов молодежи. Так, значительное увеличение подготовки специалистов могло бы привести к нехватке квалифицированных рабочих.<sup>128</sup> Нетрудно заметить, что основным принципом оставалось все-таки всемерное увеличение числа студентов, и, хотя, диспропорция между реальной потребностью в специалистах и рабочих давно уже была очевидной, рост приема в вузы продолжался до самого конца существования СССР.

В годы 10-й пятилетки прием планировался в рамках близких к 1975 году, но в действительности был значительно выше. Против плана 5075,3 тысячи человек в 1976-1980 годах было принято 5125,1 человек. Для следующей пятилетки в основу количественных показателей подготовки специалистов с высшим образованием было положено указание о сохранении общего ежегодного приема на уровне 1981 года. Поэтому в пятилетнем плане на все годы предусматривался одинаковый показатель приема – 1052,7 тысяч человек (или на 0,4% больше, чем в 1980 году), причем для приема на дневные отделения для 1982-1983 годов предусматривался уровень 1981 года, а на 1984-1985 годы с сокращением на 32 тысячи с соответственным увеличением приема на вечерние и заочные отделения. В 1983-1984 учебном году на дневном отделении вузов училось 56,3 % студентов (на вечернем - 12,1% и на заочном – 31,6%). К 1990 году планировалось общее увеличение контингента студентов на 20-40%.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Шуруев А.В., Рябков Ф.С. Развитие высшего образования: итоги и перспективы// Вестник Высшей Школы. -1982. -№4. –С.11-16.

<sup>129</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.29-30.

## 1.6. Социальные проблемы образования в период перестройки.

С началом «перестройки» наиболее одиозные меры регулирования социального состава студентов стали немодными, и в правилах приема стала все более проявляться пришедшая им на смену идея «профориентированности». Высказывалась даже мысль о том, что в ходе развития средней и высшей школы процедуру приема в вузы в виде летней экзаменационной кампании сменит естественный переход учащегося с одной ступени обучения на другую на основе результатов длительной довузовской подготовки.<sup>130</sup> Правилами приема 1986 года система льгот была унифицирована: к конкурсным баллам, полученным на экзаменах стали добавляться и баллы, полученные на собеседовании, то есть откровенно «социологизированные», но с примесью «профориентированности». Согласно типовому положению о собеседовании 3 балла полагалось: имеющим почетные звания, окончившим ПТУ и техникумы с отличием, включенным в число кандидатов в вуз или имеющим положенный стаж по родственной специальности (кроме здравоохранения и искусства), имеющим среднее медицинское образование и стаж работы 3 года, младшему медицинскому персоналу со стажем 2 года.

До 3-х баллов получали лауреаты всесоюзных и республиканских конкурсов, олимпиад, ВДНХ, обладатели свидетельств на изобретения и не менее 3-х рацпредложений.

2 балла получали: все демобилизованные солдаты, все «стажники», все направленные на дневные отделения (в том числе в вузы сельского хозяйства предприятиями на соответствующие специальности, в педвузы по рекомендациям педсоветов), выпускники спецшкол без «троек» в аттестатах, окончившие подготовительные школы при вузах, призеры областных олимпиад.

1 балл давался за иные успехи, в том числе окончание подготовительных курсов, кружков при вузах<sup>131</sup>. Такой подход знаменовал некоторое смягчение прежних принципов социального отбора, поскольку впервые успехи избранной специальности стали учитываться, по крайней мере, наравне с чисто социальной категорией «стажа».

---

<sup>130</sup> Абарин И.Я. На довузовском этапе // Вестник высшей школы. -1985.-№3.-С.38-39.

<sup>131</sup> Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 14 марта 1986г.№190. Типовое положение о проведении профориентационных собеседований с поступающими в высшие учебные заведения и формирование профориентационных комиссий (Приложение №13) // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1986.-№5.-С.26.

Однако в следующем 1987 году внеконкурсный прием был восстановлен в прежнем виде. Конкурс же проводился отдельно среди «стажников» и «школьников» пропорционально их числу после экзаменов (при этом в «стажники» зачислялись демобилизованные солдаты, жители сельских местностей, поступающие на специальности, связанные с сельским хозяйством, педагогические, физкультурные, библиотечные). При равенстве баллов очередность зачисления была установлена следующая: проявившие склонность к избранной специальности, солдаты, имеющие более длительный стаж, медалисты и окончившие ПТУ с отличием, имеющие более высокие баллы по профильным предметам.<sup>132</sup>

По результатам приема за этот год констатировалось, что социальный состав зачисленных отвечает социальному составу советского общества и что большие трудности испытывали медицинские вузы, которые не смогли заполнить места, предназначенные для лиц с 2-х летним стажем по специальности (около 60%).<sup>133</sup> Такое положение было, конечно, шагом назад, исправленным, впрочем, в следующем году. Правилами приема на 1988 год внеконкурсный прием был сохранен только для «афганцев» и сирот и сохранен (только на 1989-1990 годы) целевой прием для проживающих в сельской местности, поступающих на соответствующие специальности. При поступлении в медицинские вузы к младшему медицинскому персоналу со стажем 2 года были приравнены школьники, окончившие УПК медицинского профиля и персонал вузов и НИИ, а до 30% разрешалось принимать и всех остальных. Раздельный конкурс был упразднен и отменены все другие привилегии, но при равенстве баллов на первое место были поставлены солдаты, на второе - проявившие склонность к специальности и наиболее к ней подготовленные, и на третье место - «стажники».<sup>134</sup> В 1989 году победители Всесоюзных школьных олимпиад стали зачисляться без экзаменов,<sup>135</sup> а «профессионально-ориентированным» разрешили сдавать 1-2

---

<sup>132</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 16 февраля 1987г. №121 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1987.-№4.-С.18-19..

<sup>133</sup>О результатах приема в высшие учебные и средне специальные заведения и об основных направлениях изменений правил приема на 1988г. Решение коллегии Министерства высшего и среднего специального образования от 8 ноября 1987г. №32/1 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1988.-№1.-С.6-7.

<sup>134</sup>Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и среднего специального образования от 14 марта 1988г. №3 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1988.-№5.-С.3-4.

<sup>135</sup>О зачислении в высшие учебные заведения без вступительных экзаменов победителей всесоюзных школьных олимпиад. Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 1 июня 1989г. №448 // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию.-1989.-№8.-С.3.

предмета раньше срока экзаменов.<sup>136</sup> Таким образом, классовый и квотный подход в деле комплектования учебных заведений был смягчен только в самые последние годы существования СССР, но не отменен полностью.

Несмотря на то, что в советском обществе общественные потребности не соответствовали планам молодежи, в высшую школу молодежь привлекало не только практическая, но и более общая цель - получение высшего образования как такового. Понятие конкурса является неотъемлемой частью любого вуза. Конкурс - это явление явно положительное с точки зрения интересов общества, поскольку общество заинтересовано в том, чтобы вузы пополнялись наиболее способными людьми. Однако наличие большого числа абитуриентов, не прошедших в вуз по конкурсу, создает несоответствие между жизненными планами значительной части молодежи и общественными потребностями, и разрешается это противоречие через более или менее болезненную ломку жизненных планов тех, кто данной цели не достиг и вынужден либо отказаться от нее вообще, либо отложить ее осуществление на определенный срок. Невыполнение цели «поступить в вуз» вызывает у молодых постановку иных целей: «устроиться на работу», «поступить на курсы», «переждать год» и т.д.<sup>137</sup>

По мнению М.Н.Руткевича единственное регулирование, которое должно иметь место при наборе молодежи в вузы, - это конкурсы, притом проводимые с полным беспристрастием, при полном исключении протекции, конкурсы без преимуществ по стажу и иных факторов. Требования должны быть едиными для всех абитуриентов без исключения. Принимать в вузы надо тех, кто лучше выдержал вступительные экзамены, с приданием особого значения результатам экзаменов по профилирующим для данной специальности дисциплинам. Если стаж имеется по данной специальности и приобретен он не зря – это неминуемо скажется на результатах экзаменов.<sup>138</sup>

Советская власть на всем протяжении своего существования всегда стремилась взять под свой контроль регулирование социальной структуры социалистического общества с помощью системы высшего образования. Искусственно созданная советская интеллигенция, как социальная прослойка, подвергалась полному контролю со стороны ЦК ВКП (б), и

---

<sup>136</sup> О порядке приема в высшие учебные заведения страны профориентированной молодежи. Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 13 марта 1989г. №186 // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию.-1989.-№6.-С.3.

<sup>137</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) –М.,2002.-С.49.

<sup>138</sup> См. там же. - С.50.

неравный доступ к высшему образованию лишь служил первоначальным шагом для последующего углубления неравенства в будущем при занятии более престижных должностей. До 1960-х годов были созданы более благоприятные условия при поступлении в высшие учебные заведения, то есть молодые люди имели большие перспективы для занятия социальных и профессиональных позиций, для продвижения и карьеры. Это также было связано с тем, что до 1960-х годов, а особенно в послевоенный период остро ощущалась нехватка в специалистах высшей квалификации: врачей, учителей, научных работников и т.д. Уже в 1970-1980 годы, несмотря на провозглашение продвижения к социальной однородности, стирание различий между представителями отдельных категорий населения в доступе к высшему образованию, нарастали процессы социальной дифференцированности. Различные виды образования открывали доступ к разнородным видам труда и обеспечивали неодинаковые возможности последующего социального продвижения; соответственно те или иные вузы и факультеты были нацелены на различные группы и профессионально-квалификационные слои специалистов.

Поступающие в вузы СССР в первую очередь ориентировались на те специальности, которые на данном этапе были престижными, причем престиж этих специальностей определялся, в первую очередь, фактором материального вознаграждения будущей профессии, и, в меньшей степени, интересом к данной профессии и фактором полезности труда. И, как следствие, это привело к увеличению конкурса на данные специальности.

Эволюция правил приема до середины 1980-х годов показывает, что эти правила способствовали увеличению внеконкурсного приема и постоянно расширяли права лиц, имеющих худшую по сравнению с обычными выпускниками школ подготовку.

Исследования того времени фиксировали существенные расхождения в показателях мобильности молодежи уже в рамках первых ступеней общего образования. Характерным было неравенство учебных успехов учащихся, имеющих разное социальное происхождение, которое во многом предопределяет выбор или формы среднего образования. После окончания 8 класса большинство детей служащих и специалистов поступали в 9 класс для окончания средней полной школы и последующего поступления в вуз, тогда как дети рабочих и крестьян в большинстве предпочитали поступать в ПТУ или техникумы. Таким образом, социальные источники пополнения студенчества видоизменялись не при отборе контингента в вуз, а уже на

более ранних этапах обучения, а основной причиной социального неравенства в советском обществе выступал «социальный капитал».

### **Раздел 3. УГЛУБЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

#### **1.1. Причины социального неравенства в образовании в современной России.**

Общепризнано, что возможность справедливого доступа к образованию выражается в минимизации зависимости возможностей поступления в образовательное учреждение от социального происхождения и в максимизации зависимости от способностей и усилий учащихся. В противном случае образование закрепляет и усугубляет существующее социальное неравенство. В основе социальной селекции лежит социальное неравенство, которое по Н.Смелзеру выражается в наличии или отсутствии условий, при которых люди имеют неравный доступ к социальным благам, как деньги, власть, престиж.<sup>139</sup>

Западногерманские социологи Н.Лукман и К.Э.Шорра понимают под селекцией, когда общество игнорирует природное равенство детей и не создает условий для получения ими образования, соответствующего их способностям.<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> Смелзер Н. Социология. - М.,1994.-С.330.

<sup>140</sup> Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. – М.,1990. –С.133.

В то же время социальное неравенство проявляется не только в форме социальной поляризации, расслоения по имущественному признаку, но и в условиях потребления различными слоями общества культурных, материальных и социальных благ.

Одним из наиболее важных каналов формирования социального неравенства в нашей стране является лишение возможности большого количества людей приобретения качественного профессионального образования, ибо именно оно становится основой для формирования новых экономических классов, страт и слоев.<sup>141</sup>

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. По гипотезе Г. Беккера объемы инвестиций различаются в зависимости от семьи. Различное образование: платное - бесплатное, престижное - не престижное зависит от ресурсов в семье. Доход семьи в целом положительно влияет на образование детей. 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 норм культуры, переданных родителями). К этим факторам, выделенным Г.Беккером, Дж. Коулман добавил социальный капитал — специфический вид ресурсов, связанный с социальными отношениями (и социальными сетями). 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. Значительные теоретические и эмпирические социологические исследования, как за рубежом, так и в России, позволяют предположить, что основные факторы неравенства — те, которые связаны с различными объемами семейного капитала (по теории капитала П. Бурдьё и Дж. Коулмана).

Таким образом, необходимо учитывать влияние на неравный доступ к высшему образованию таких факторов, как:

1) экономический капитал семьи (оплата школы, подготовительных курсов, обучения в вузе, содержание ребенка во время обучения и т.д.);

---

<sup>141</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.,1999.-С.106-107.

2) социальный капитал семьи (социальное положение родителей; неполные семьи, семьи с большим количеством детей имеют меньшие шансы и т.д.);

3) культурный капитал семьи (социально-профессиональный статус родителей, образование родителей и т.д.)

Применяя теорию капитала П.Бурдье и Дж. Коулмана, анализируя систему высшего образования в современный период можно прийти к следующим выводам. Система высшего образования конца 1980-х начала 1990-х годов, сложившаяся в годы первых пятилеток претерпела значительные перемены. Сверхзадачей реформы высшего образования, начатой в конце 20-х годов, являлось придание ей ярко выраженного отраслевого характера с тем, чтобы в кратчайшие сроки подготовить кадры специалистов, необходимых в условиях индустриализации и кардинального обновления всех сфер экономики и жизни общества. С одной стороны, массовое создание отраслевых вузов, в первую очередь, вузов, педагогических и медицинских институтов – стало знаменем этого времени, но с другой стороны наблюдается тенденция использования социального капитала, способствовавшего поступлению в вуз – это могли быть различного рода услуги, социальное происхождение, социальные связи и т.д. При советской власти рынок входа в высшее образование был административным, то есть основной валютой были взаимные одолжения и обязательства. Но, начиная с 1970-х годов, административная валюта, стала стремительно приобретать свойства ликвидности, напор денег постепенно разрушал крепостные валы административного дефицита. Договоренности с начальством стали сопровождаться обязательными затратами на нужных репетиторов. Уже в начале 1990-х годов в современном российском обществе можно проследить тенденцию замены «социального капитала» в системе высшего образования на доминирующее положение «экономического капитала».

Согласно распространенной точке зрения, в начале 1990-х годов высшее образование мало ценилось и работодателями, и молодыми людьми. Этот период характеризуется первоначальным накоплением в связи с развитием предпринимательства.

В дальнейшем доступ к получению высшего образования становится знаком первого успеха на индивидуальном жизненном пути. Старые советские образовательные модели - самодостаточность школьного образования, профессиональное среднее образование - уходят в прошлое.

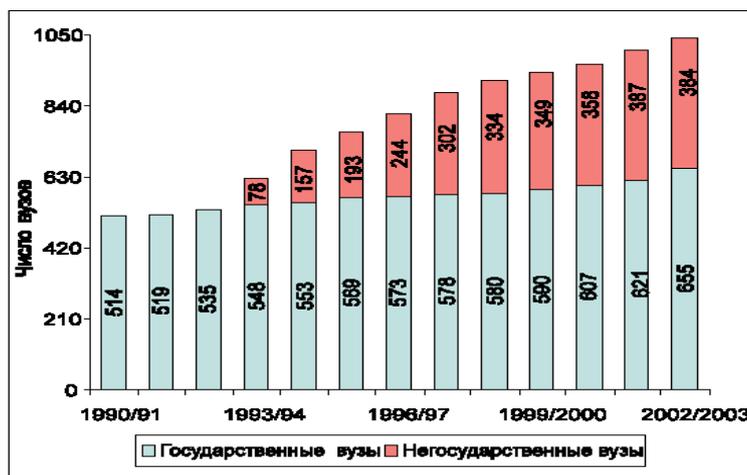
Средние специальные учебные заведения - колледжи, ранее называвшиеся техникумами, - все чаще становятся только ступенькой для поступления в вузы. Колледжи - это часто единственный канал образовательной мобильности для выходцев из провинции, из семей бедных ресурсами (связями или деньгами). Они используют колледж не как самостоятельное и достаточное образование, а как возможность затем попасть в вуз: многие колледжи обеспечивают бесплатное поступление на второй курс вуза (чаще всего не очень престижного).

## 1.2. Современные проблемы Российского образования.

Современная Россия унаследовала от советского общества развитую систему высшего профессионального образования, предоставляемого гражданам за счет государственных средств, но только этой системы оказалось недостаточно для удовлетворения растущих потребностей общества. В 1990-е годы возникло более 500 новых вузов, в основном негосударственных (см. рис.1), появилась и приобрела значительные масштабы практика обучения в государственных вузах на платной основе.<sup>142</sup>

Рисунок 1

Рост числа высших учебных заведений<sup>143</sup>



В феврале 2005 года было проведено социологическое исследование методом глубинного экспертного интервью. Тема исследования: «Анализ

<sup>142</sup> Высшее образование: правила и реальность /Отв. ред. С.В.Шишкин.-М.,2004.-С.11-12.

<sup>143</sup> Россия в цифрах,2002: Крат. стат. сб./Госкомстат России. - М.,2002.; Образование в России,2003: Стат. сб./Госкомстат России. - М.,2003.

регионального рынка образовательных услуг и определение неравенства в доступе в получении высшего образования в государственных вузах г. Казани». Нами было опрошено: 32 преподавателя в 16 государственных вузах г. Казани.

Целью социологического исследования - являлось изучение доступности высшего государственного образования в вузах г. Казани. Для решения данной задачи были поставлены следующие задачи:

- 1) Проанализировать влияние платных форм обучения на доступность высшего государственного образования в г. Казани.
- 2) Рассмотреть, как развивается рынок платных образовательных услуг, как легальный, так и теневой.
- 3) Определить факторы неравенства, которые снижают доступность высшего государственного образования для различных групп населения.
- 4) Проранжировать по престижу государственные вузы в г. Казани.
- 5) Выяснить отношение к репетиторству и теневым формам оплаты за образовательные услуги.

По результатам исследования выяснилось, что наблюдается тенденция, аналогичная для РФ: массовое увеличение количества коммерческих групп в государственных вузах. Однако, по мнению доцента А.Б.: *«Именно за счет платников идет увеличение количества студентов, причем именно количество, а не качество. Введение платной формы обучения, конечно, делает высшее образование более доступным, но опять же для кого, для наиболее платежеспособных групп населения».*

Данные свидетельствуют (см. рис.2), что численность студентов за период с 1993 года по 2003 год выросла практически вдвое.

Рисунок 2

**Рост числа студентов в высших учебных заведениях<sup>144</sup>**

---

<sup>144</sup> Российский статистический ежегодник. 2002: Стат. сб. / Госкомстат России. М., 2002; Образование в Российской Федерации: Стат. сборник. М., 2003; Образование в России. 2003: Стат. сб. / Госкомстат России. М., 2003.



С середины 1990-х годов все большее число людей из самых разных социальных групп видят высшее образование как необходимое условие для профессионального роста. Последние 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 переменам. 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-м - 54% всех принятых). Коммерциализация образовательного процесса, как одна из тенденций развития системы высшего образования в современном российском обществе, позволила вузовской системе резко увеличить численность принимаемых студентов: с 1995г. по 2003г. число студентов выросло более чем вдвое (с 2655тыс. до 5229 тыс. человек). Однако, по мнению профессора Ф.Г.: *«Коммерциализация образования ограничивает стартовые возможности нашего молодого поколения»*. Если в 1990г. на 10 тыс. населения приходилось 190 студентов высших учебных заведений, то в 2002г. — уже 414 человек в расчете на 10 тыс. населения. Численность обучающихся в негосударственных вузах достигла в 2001 году 13%.

Число самих вузов выросло весьма значительно: с 514 в 1990г. до 1039 в 2002г. (в том числе: государственных – 655, негосударственных – 384, очевидно, что число последних растет гораздо быстрее). При этом идет стремительное переименование вузов в «университеты»: в 2001г. их становится уже 304 (почти 10-кратный рост за 20 лет).

Как показывают социологические исследования<sup>145</sup>, уровень интереса к высшему образованию очень высок и мало зависит от социальной среды. Но характер мотиваций к получению высшего образования, разумеется, различается в зависимости от социального контекста. В крупных городах, в продвинутых группах, высшее образование обладает самодостаточной ценностью и является необходимым знаком поддержания и воспроизводства социального статуса. Выходцы из этих социальных групп в наибольшей степени воспроизводят и поддерживают специфический студенческий образ жизни. Для них высшее образование — одна из составляющих успешного жизненного пути, наряду с другими ресурсами, обеспеченными им средой.

Существует также большая группа абитуриентов и студентов, для которых получение высшего образования становится единственным каналом социальной мобильности и дальнейшего трудоустройства. Эта группа обычно сильно мотивирована на поступление. Ее представителям свойственно или четкое представление о сфере своих профессиональных - образовательных интересов, или ярко выраженное желание вырваться из своего окружения.

Наконец, очень распространенной является мотивация получить высшее образование (часто неважно какое) как некую социальную гарантию. Здесь следует отдельно рассматривать проблему отсрочки от армии, которая стала средоточием сильнейших эмоциональных напряжений и предметом спекуляций и торга со стороны вузов и армейских структур.

Следует отметить, что для представителей низкостатусных групп (особенно для тех, чей статус снизился в последнее десятилетие), жителей небольших городов и сел, проблема доступа их детей к получению высшего образования является одной из самых болезненных. Они не обладают ни материальными ресурсами, ни связями, поэтому их детям, в случае если им так и не удалось поступить в вуз, грозит значительное сужение социальных горизонтов.

Другой тенденцией развития в системе высшего образования стала регионализация. Основной рост спроса на образовательные услуги наблюдается в провинции. Это способствует появлению в массовом

---

<sup>145</sup>Гудков Л., Б. Дубин., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции // Полит. ру от 22 марта 2004г. - Режим доступа: <http://www.courier.com.ru/cour0404/1500htm.-свободный>

количестве филиалов столичных вузов в небольших городах. Родители часто видят в этом единственную возможность для детей получить высшее образование, причем за сравнительно небольшие деньги, к тому же сохраняется возможность опеки и контроля над детьми — вдали от искушений большого города. При этом качество образования в этих филиалах не всегда высокое. Поэтому филиалы рассматриваются или как реальный способ получить корочку (в таком случае качество образования не играет никакой роли), или как ступенька для поступления в настоящий вуз. Часто филиалы столичных вузов и провинциальные вузы связаны с так называемыми профильными классами, которые на самом деле являются вариантом подготовительных курсов.

В то же время усиливается процесс дифференциации системы высшего образования, разделение вузов на престижные и не престижные, что частично совпадает с региональным делением и вообще с процессами, идущими в обществе в целом. Эти процессы для общества скорее негативны, так как способствуют распространению и воспроизводству неравенства в системе высшего образования.

Если в конце 1980-х начале 1990-х годов одной из проблем советской системы образования стала проблема девальвации статуса высшего образования, что можно было проследить на основе анализа конкурса, который был не очень высоким, то уже с 1993 по 2003 гг. прием в вузы рос быстрее, чем выпуск из школ. В 2001г. эти показатели практически сравнялись, а в 2002—2003гг. прием в государственные и негосударственные вузы превышал выпуск из школ (см. рис. 3,4).

Рисунок 3

### Прием в вузы по видам образования<sup>146</sup>

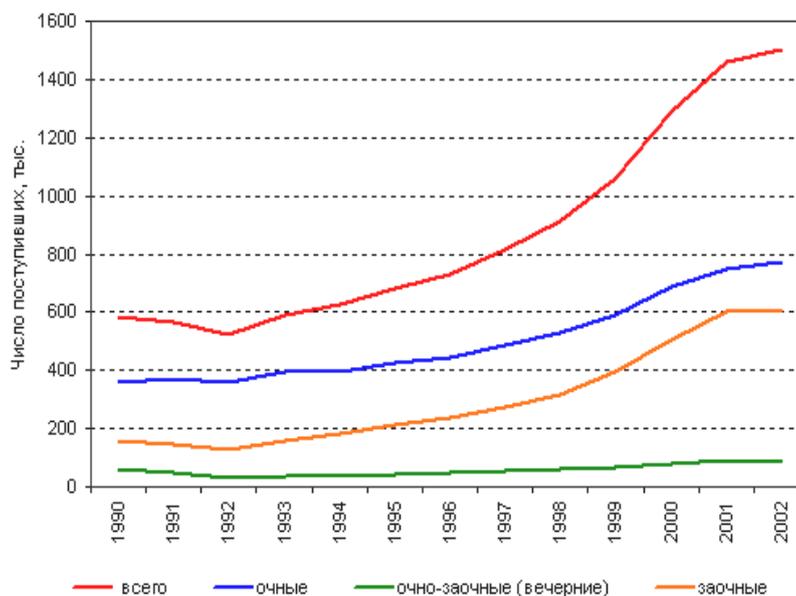
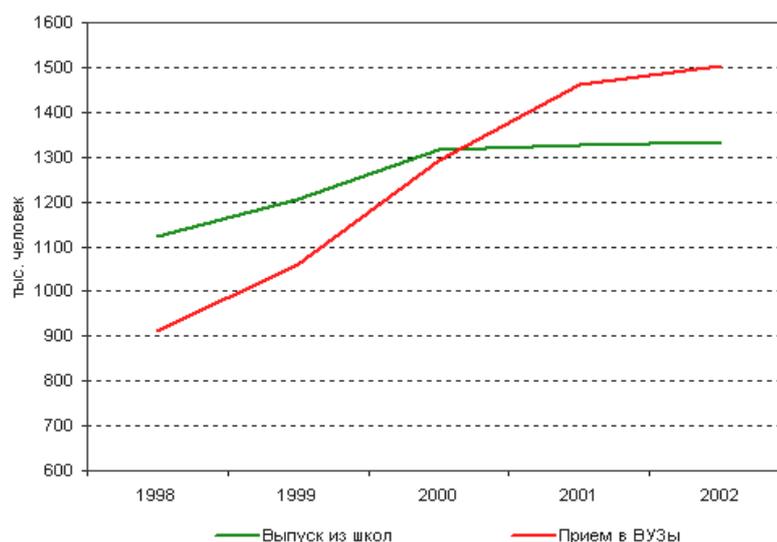


Рисунок 4

### Выпуск из школ и прием в вузы<sup>147</sup>

<sup>146</sup> Высшее образование: правила и реальность /Отв. Ред. С.В.Шишкин.-М.,2004.-С.12.

<sup>147</sup>Клячко Т.Л.Мифы, легенды и реальность российского высшего образования [Электронный ресурс] / Т.Л.Клячко. - Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/search.html>.-свободный.



Однако с 2004 года тенденция роста приема в вузы сменяется на противоположную. В период до 2015 года прогнозируется сокращение численности выпускников школ почти вдвое: если в 2003 года численность окончивших школу составила 1 млн. 360 тыс. человек, то в 2015 г. она уменьшится до 715 тыс. человек. Соответственно, в 2004 года впервые за последние десять лет ожидается не увеличение, а сохранение на уровне предыдущего года приема в государственные вузы. В ближайшее десятилетие из-за снижения численности потенциальных абитуриентов вузов сократится темп роста показателей приема на платной основе в государственные и негосударственные вузы.<sup>148</sup>

В начале 1990-х годов система высшего образования, сталкивается с серьезными проблемами и трудностями в таких областях, как финансирование, создание справедливых условий доступа и проблема выравнивания шансов при поступлении и т.д.

Наиболее острое выражение взаимоотношений образовательной сферы и общества в целом – это социальная селекция посредством института образования: воспроизводство социального неравенства, замаскированный механизм социальной дифференциации.<sup>149</sup>

Распространена точка зрения, что коммерческих вузов очень много, что они теснят государственные и что, в связи с этим падает качество высшего образования. Однако на самом деле так называемые коммерческие вузы составляют 40% от их общего числа, и чуть больше 10% всех абитуриентов поступают в платные институты. Когда они появились в начале 1990-х годов,

<sup>148</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. ред. С.В.Шишкин. – М., 2004.-С.13-14.

<sup>149</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентация и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). - М.,1999.-С.12.

то обеспечивали почти половину спроса на платные образовательные услуги. Однако в дальнейшем начался процесс коммерциализации государственных вузов, и сейчас государственные университеты и академии выигрывают у коммерческих вузов рынок платных услуг. В 2000 году количество платных мест, приходящихся на коммерческие вузы, составило чуть более 20%.

Репутация коммерческих вузов остается не очень высокой. Профессор одного из вузов г. Казани А.Г. считает, что: *«Сегодня когда есть большой выбор, куда пойти учиться, многие выбирают коммерческий вуз, хотя знают, что такое образование во многом уступает государственному. Платное образование в коммерческих вузах очень часто не соответствует стандартам, не только отечественным, но и зарубежным»*. По общему мнению, диплом государственного вуза больше котируется работодателями. Эти вузы заработали свой авторитет в советское время или в период перестройки. Когда спрос на образование в середине 1990-х начал расти, государственные вузы отреагировали на это, предложив платные услуги гарантированного с общепринятой точки зрения качества. В данном случае привлекательность в массовом сознании всего государственного — наличие слова “государственный” в названии вуза автоматически повышает его статус в глазах потенциальных абитуриентов и их родителей, легитимирует получаемое там образование и диплом, хотя и необязательно обеспечивает высокое качество образования.<sup>150</sup>

В 1960-е годы СССР по доступности образования занимал первое место в мире. Сегодня Россия по этому показателю оказалась на 18 месте. По данным Министерства образования, в 2001 году в государственные вузы было принято 46% бюджетников, доля платных мест превысила 50% (она составила 54%), то есть высшее образование в России стало преимущественно платным.

По результатам проведенного нами исследования в Казани, наблюдаются аналогичные процессы. Вот расценки только некоторых государственных вузов Казани, принимающих студентов сверх «бюджетного» плана на платные места (см. таблицу 1).

**Таблица 1**

---

<sup>150</sup> Бочарова О.В. Высшее образование: вертикальная мобильность и социальная защита [Электронный ресурс] / О.В. Бочарова // Отечественные записки.-2002.-№1.-Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru>, свободный.

**Стоимость обучения на коммерческом отделении в вузах г. Казани на 2004/2005 гг.**

<b>ВУЗ</b>	<b>Факультет</b>	<b>Стоимость обучения за год</b>
КГМУ	Стоматологический факультет	52000
КГМУ	Лечебный факультет	51500
КГУ	Геологический факультет	41000
КГУ	Экономический, факультет международных отношений и политологии	39000
КГУ	Юридический факультет	35400
КГТУ им Туполева	Экономический факультет	27000
КГТУ им Туполева	Институт радиоэлектроники и коммуникации	27000
Казанская государственная сельскохозяйственная академия	Агрономический факультет Факультет лесного хозяйства	25000
КГТУ им Туполева	Институт АНТЭ (авиации, наземного транспорта и энергетики)	24000
Казанская государственная академия ветеринарной медицины	Зооинженерный факультет	22000
Казанский государственный университет культуры и искусства	Музыкально-хореографический факультет Информационно-библиотечный факультет	20000

Как видно из таблицы, отчетливо прослеживается формальная возможность абитуриенту получить образование по любой желаемой им специальности, но фактически наиболее престижные вузы блокируются реальными возможностями оплатить соответствующее обучение.

Конституционное право граждан Российской Федерации на получение высшего профессионального образования может быть реализовано двумя основными способами: путем обеспечения государством бесплатного образования в государственных и муниципальных высших учебных заведениях и путем получения гражданами образования на платной основе как в государственных, муниципальных, так и в негосударственных вузах.

Государственные и негосударственные вузы могут осуществлять обучение за плату, предоставлять дополнительные платные образовательные услуги, привлекать дополнительные финансовые средства за счет добровольных пожертвований и целевых взносов физических или юридических лиц. Размеры оплаты за основное обучение и предоставление дополнительных образовательных услуг устанавливаются ректором высшего учебного заведения на рыночной основе.<sup>151</sup>

Необходимо отметить, что существует несколько форм оплаты обучения. Платные места в вузах — это только одна из этих форм. Есть еще и широко известные подготовительные курсы и институт репетиторства, процветающие в крупных городских центрах (где фактически совершается предварительный отбор студентов), и платные профильные классы в школах.

Основными формами организации самими вузами дополнительной довузовской подготовки выступают:

1. Подготовительные курсы;
2. Факультеты довузовской подготовки с очным и очно-заочным обучением;
3. Летние курсы;
4. Выездные формы подготовки;
5. Организация лицеев и профильных классов в школах.

Подготовительные курсы существуют на базе вузов, учебно-методических центров. Существует многообразие форм таких курсов, различающихся по срокам подготовки, специализации, составу преподавателей и т.д. Подготовительные курсы очной и заочной формы имеются во всех вузах. Обучение на них в некоторой степени содействует повышению шансов школьников поступить в вуз. Но по признанию всех респондентов, официальная система довузовской подготовки не конкурирует с репетиторством по уровню подготовки абитуриентов и заведомо менее результативна.

---

<sup>151</sup> Закон РФ «Об образовании» от 13 января 1996г. №12-ФЗ с изменениями на 25 июня 2002 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.psu.ru/general/doc/zakon\\_2/index.html](http://www.psu.ru/general/doc/zakon_2/index.html). Закон РФ «Об образовании».- Глава IV.-Ст..41.

По ряду причин (далеко и дорого ехать) не все сельские школьники могут регулярно посещать очные подготовительные курсы при вузах. Но в большинстве других вузов респонденты указывали на 50% вероятность поступления в вуз среди прошедших довузовскую подготовку на подготовительных курсах.

Главный недостаток довузовской подготовки — отсутствие индивидуального подхода к каждому абитуриенту.

Вторая причина невысокой результативности подготовительных курсов по сравнению с репетиторством — более низкий профессиональный уровень преподавателей курсов по сравнению с уровнем преподавателей-репетиторов.

Сильные вузы проводят политику создания дополнительных форм подготовки абитуриентов из высокостатусных семей. Это выражается в создании вузами профильных лицеев и колледж-классов. Можно предположить, что подавляющее большинство выпускников лицеев поступают при желании в тот вуз, при котором лицей создан. Детям из малообеспеченных семей образование в таких лицеях недоступно. Двух-трех-годовые занятия в профильных классах, школах, иные углубленные формы довузовской подготовки дают достаточную профориентацию школьникам, нацеливая их на тот или иной вуз.

Современная система образования, сформировавшаяся под воздействием демократических процессов, ответившая массовизацией образования на требования промышленной революции, тем не менее, обнаруживает в себе следы сословных фильтров, свойственных доиндустриальным обществам. Специфические фильтры советского периода, видоизменявшиеся до последнего времени трансформировались. Плюрализация в сфере образования, дифференциация учебных заведений, распространение платных образовательных услуг не могут не иметь социального характера. Возникает беспокоящая общественность тенденция к созданию подсистем престижного и непрестижного образования.<sup>152</sup>

По данным социологических опросов, абсолютное и подавляющее число (89%) молодых людей уверено, что высшее образование

---

<sup>152</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентация и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). - М., 1999. - С.13.

необходимо <sup>153</sup>. Высшее образование действительно превращается в социальную норму, но является обязательным отнюдь не 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 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 учебных заведениях достаточно велика.

В целом, среди 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% лиц 15-35 лет предпочитают ответ, сформулированный так, доступно высшее образование, но не всякое, хорошее чаще всего недоступно. Как видно (см. рис.5)

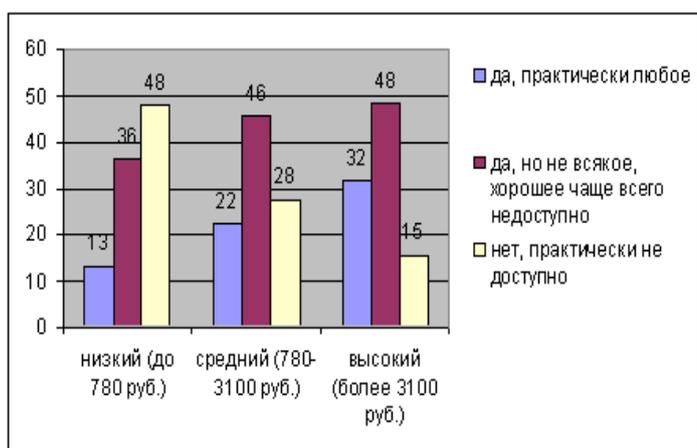
Рисунок 5

**Оценка респондентами степени своего доступа к высшему образованию, по трем группам по уровню среднедушевого дохода (опрос молодежи; % к опрошенной группе)<sup>154</sup>**

---

<sup>153</sup> Гудков Л., Б. Дубин., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции [Электронный ресурс] // Полит. ру от 22 марта 2004г. Режим доступа <http://www.courier.com.ru/cour0404/1500htm>

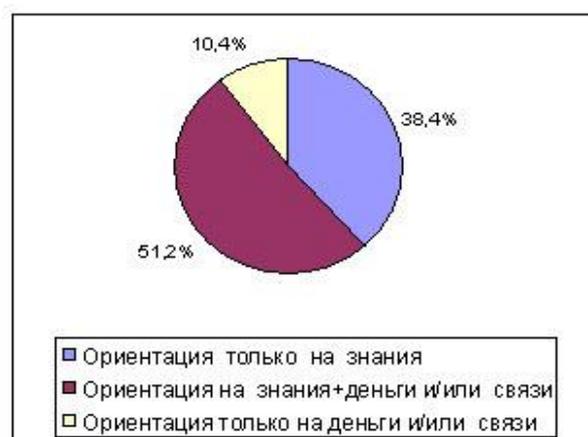
<sup>154</sup> См. там же.



существует прямая связь между оценками респондентами степени доступности для них высшего образования с уровнем среднедушевого семейного дохода. Сознание невозможности учиться в вузе систематически снижается от низкодоходных групп к высокодоходным. Одновременно, хотя и не так существенно, растет доля тех, кто считает, что им открыты двери любого российского вуза. Устойчивая середина же (основная масса опрошенных молодых людей) полагает, и совершенно справедливо, что учиться в вузе они могут, но не в любом — в те, которые они считают «хорошими», им не поступить. И такое положение, если не исходить из эгалитаристских утопий, является совершенно «нормальным» для достижительского и справедливого общества, требующего для своих членов не содержательного, а формального равенства стартовых возможностей.

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. При перечислении важнейших ресурсов для поступления в вуз респонденты ставят «связи» на более высокое место, чем материальные ресурсы семьи. Согласно представлениям школьников, иерархия капиталов для получения высшего образования такова: 1 - общие знания; 2 – связи; 3 – богатство родителей; 4 - частные знания. Так, Е. М. Аврамова в рамках проекта научно-исследовательского института рассматривает стратегии поступления в вузы в зависимости от ресурсного потенциала семей и внутренних установок молодежи (их семей) – на знания, связи и/или деньги (см. рис. 6).

Рисунок 6



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, 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%).

Дополнительной характеристикой образовательных и профессиональных шансов является уровень урбанизации места жительства молодого человека. Включение в анализ характеристик места жительства позволяет оценить степень “закрытости” региональной системы образования. Региональные 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

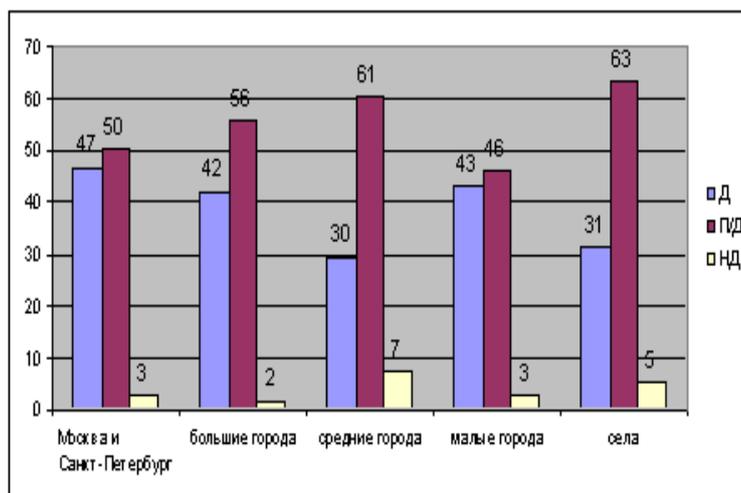
других крупных городах, с другой – в сторону меньшей доступности в средних городах и на селе, тогда как в малых городах оценка уровня доступности существенно выше ожидаемой. Возможно, истоки объяснения

<sup>155</sup> Проблемы доступности высшего образования /Отв. ред. С.В.Шишкин. - М., 2003.-С.66-73.  
129

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 мелких 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. Прослеживается зависимость оценок доступности образования, даваемых студентами, от степени урбанизации (см. рис.7).

Рисунок 7

Различия в оценке доступности образования студентами в зависимости от размера населенного пункта (опрос молодежи, % к опрошенной группе)<sup>156</sup>



Исследования 1960-1990 годов демонстрируют, что при приеме в вуз большими преимуществами обладали выпускники средних школ, нежели других средних учебных заведений, жители столицы, нежели провинциалы, и выходцы из высокостатусных групп, нежели представители социально обделенных групп населения. Именно эти три критерия – тип среднего учебного заведения, в котором было получено среднее образование,

<sup>156</sup> Гудков Л., Б. Дубин., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции // Полит. ру от 22 марта 2004г. [www.courier.com.ru/cour0404/1500htm](http://www.courier.com.ru/cour0404/1500htm) (Д-доступно, ПД-практически доступно, НД- недоступно)

социальное происхождение молодежи и уровень урбанизации поселения, где реализуется выбор, являются основой анализа шансов доступа в вуз разных групп молодежи.<sup>157</sup>

Таблица 2

**Шансы на поступление в вуз выпускников средней школы в зависимости от социального положения семьи в %<sup>158</sup>**

Шансы	1960-е годы		1980-е годы		1990-е годы	
	Дети руководителей и специалистов	Дети служащих рабочих и крестьян	Дети руководителей и специалистов	Дети служащих рабочих и крестьян	Дети руководителей и специалистов	Дети служащих рабочих и крестьян
От всех выпускников	33	60	30	70	51	42
От планировавшихся						

<sup>157</sup> Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). - СПб., 2004.-С.409.

<sup>158</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи. - М.,2002.-С.421.

поступить	38	57	43	54	58	35
От поступивших	56	41	60	39	62	30

Анализируя таблицу (см. таблицу 2) можно сделать вывод, что шансы на поступление в вуз в 1990-х годах для выходцев из более привилегированных (руководители) и более образованных (специалисты) слоев резко увеличиваются, так как данная социальная группа начинает обладать большим экономическим капиталом, нежели другие социальные группы как служащие, рабочие и крестьяне.

Статистический анализ свидетельствует о явном приоритете детей руководителей в структуре наиболее престижных профессий. Так 69% планирующих поступить на специальности, связанные с экономикой и финансами из числа выпускников школ 1994 года действительно заполнили  $\frac{3}{4}$  всех такого рода вакансий в вузах, состоящих из детей руководителей и специалистов.

В то же время динамика намерений и практического результата итогов поступления в высшие учебные заведения детей служащих, рабочих и крестьян имеет обратный характер: в среде служащих всего 19 % планировали поступать на престижные специальности в вузы, а поступили 13%, из числа рабочих и крестьян таких детей еще меньше.<sup>159</sup>

Результаты исследований проведенных за последние пять лет, свидетельствуют об интенсивном воспроизводстве интеллигенции за счет выходцев из своего класса, в противовес советскому периоду, когда гетерогенный источник воспроизводства интеллигенции формировался искусственно, таким образом, складывается ситуация, приводящая к «социальному замыканию» вузов. С точки зрения качественного состава работников интеллектуального труда эта тенденция не таит в себе особых проблем, однако имеются проблемы социального характера, касающиеся доминирования в массовом сознании социалистических принципов социальной справедливости.<sup>160</sup>

<sup>159</sup> Константиновский Д.Л. Молодежь в системе образования: динамика неравенства //Социологический журналю-1997.-№3.-С.113.

<sup>160</sup>Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М.,2001.- С.290.

Детальный анализ влияния уровня урбанизации на притязания и шансы выпускников средних школ представлены в многолетнем исследовании молодежи, проводимом под руководством В.Н.Шубкина.<sup>161</sup> Результаты исследования фиксируют рост доли детей специалистов и служащих в малых городах и поселках и детей специалистов в селах среди выпускников средних школ. По мнению Д.Л. Константиновского, такое положение обусловлено сокращением образовательной миграции из малых населенных пунктов в более крупные, что, по-видимому, вызвано снижением возможностей родителей отправлять детей заканчивать образование в более крупном поселении.<sup>162</sup>

В 1990-е годы усилился разрыв, между долей поступивших в вузы в общей численности выпускников областных центров, с одной стороны, и средних, малых городов, поселков и сел, с другой.<sup>163</sup>

Другой характеристикой места жительства выпускника школы, которая существенно детерминирует величину и качество его человеческого потенциала, является регион. Согласно данным, которые приводит А.А.Овсянников, по количеству специалистов с высшим образованием отдельные регионы различаются в 2-2,5 раза. Оценка возможности получения высшего образования у сельских юношей и девушек в 4 раза ниже, чем у городских.<sup>164</sup>

Ф.Э.Шереги отмечает, что за последние 5 лет наметилось не только социальное, но и региональное “замыкание” вузов. Это означает, что 85% абитуриентов представляют население региона (63,2% – города), в котором расположен вуз. Тенденция такого регионального “замыкания” учащегося контингента вузов характерна как для территорий, так и для факультетов.<sup>165</sup> Если с 1992 года по 1994 год, по сравнению с 1994 годом, она снизилась с 59,2% до 48,9%.<sup>166</sup>

---

<sup>161</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства / Под ред. В.Н. Шубкина. М.,1999.-С.96.

<sup>162</sup> См. там же.

<sup>163</sup> См. там же. - С.200.

<sup>164</sup> Молодежь России: тенденции, перспективы/под ред. И.М. Ильинского, А.В. Шаронова. М.,1993.-С.149.

<sup>165</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997.- С.40.

<sup>166</sup>Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М.,2001.- С.288.

Самыми регионально «замкнутыми» являются юридические, технические и педагогические факультеты, самыми «открытыми» – сельскохозяйственные, что объясняется спецификой приобретаемых студентами профессий (см. таблицу 3).

Таблица 3

Место проживания студентов различных факультетов до поступления в вуз в %<sup>167</sup>

Место проживания до поступления в вуз	Факультеты					
	Педагогический	Медицинский	Юридический	Сельскохозяйственный	Экономический	Технический
Жили в том же городе, где расположен вуз	55,0	45,2	57,0	33,7	45,6	56,3
Приехали из другого города	45,0	54,8	43,0	66,3	54,4	43,7

В Казани обучается 93% студентов из Поволжского и Волго-Вятского регионов, из них 52% до поступления проживали в Казани, а 48% приехали из других городов.<sup>168</sup>

В числе основных причин «замыкания» абитуриентов на своих региональных вузах назывались отсутствие средств для проживания, особенно в крупных, а, следовательно «дорогих» городах и сложная криминогенная ситуация.<sup>169</sup>

На протяжении последних пяти лет иногородние студенты приезжают на обучение в вузы в основном из областных и районных центров. Практически в равной мере они представлены на педагогических, медицинских и экономических факультетах; в юридических и технических

<sup>167</sup> См. там же. - С.289.

<sup>168</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М., 2001.-С.289.

<sup>169</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М., 1997.-С.41.

вузах преобладают студенты, жившие до поступления в вуз областных городах; в сельскохозяйственных вузах в равной степени присутствуют жители районных городов и сельских поселений.<sup>170</sup>

Настораживают наметившиеся направления социальной дифференциации сельского населения в плане снижения уровня образованности нового поколения. Если 5-6 лет назад до 60% выпускников сельских школ поступали в средние специальные и высшие учебные заведения, связанные в основном с селом, то сейчас подобные намерения лишь у 10-15%. Это приведет к уменьшению слоя интеллектуалов на селе, а значит к определенным потерям, как в духовности, так и в уровне технологического производства.

Неравенство в материальном положении и культурном уровне семей, социальных групп сказывается на степени умственного и физического развития молодежи. Более интеллектуальная среда помогает раннему выявлению и развитию способностей.<sup>171</sup>

Отечественная система высшего образования все более становится средством социального расслоения общества, что особенно проявляется в результате отсева, прежде всего детей из семей промышленных и сельскохозяйственных рабочих, низкооплачиваемых групп интеллигенции.<sup>172</sup>

О явной тенденции социального расслоения общества переходного периода с помощью института образования свидетельствуют данные о характере деятельности родителей студентов в государственных и негосударственных вузах. Если в государственных высших учебных заведениях обучаются 25% студентов, чьи отцы являются рабочими, 5% - дети пенсионеров, то в негосударственных вузах таких студентов просто нет. Наибольший удельный вес среди обучающихся в негосударственных вузах составляют дети представителей гуманитарной, научной интеллигенции (35%), предпринимателей (24%), госслужащих (10%). В то же время в очень незначительном количестве представлены дети работников сферы услуг (1%), сотрудников МВД (1%), сельских жителей (2%).<sup>173</sup>

Исследования последних лет показали, что 1/3 родителей в группе «руководителей» составляют 5% - (крупные собственники) и 27% -

---

<sup>170</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М., 2001.-С.290.

<sup>171</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М., 1999.-С.110.

<sup>172</sup> См. там же. - С.112.

<sup>173</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М., 1999.-С.115.

руководители среднего и низшего звена в негосударственном секторе экономики. Многие из них сейчас являются руководителями акционированных или приватизированных предприятий.<sup>174</sup>

Стартовые возможности предоставленные средней школой и дальше будут способствовать выходцам из социально высокостатусных групп общества получению более широкого доступа к высшему образованию, чем для представителей средне - и низкостатусных групп населения. При этом прослеживается достаточно устойчивая зависимость: чем выше статус родителей, тем явственнее ориентация их детей на высокий уровень качественного высшего образования.

Другим фактором, по мнению исследователей, определяющим шансы молодежи на получение высшего образования, является тип школы. По мнению М.Н. Руткевича, тип школы опосредует связь между статусом родителей и уровнем образования ребенка. Социальный статус родителей детерминирует выбор школы и продолжение обучения после 9 класса, тогда как уже тип учебного заведения определяет шансы выпускника на поступление в высшее учебное заведение.<sup>175</sup>

По-мнению М.Н. Руткевича, различие между социальным составом родителей “обычных” и “альтернативных” школ сохраняется и даже усиливается” в старших (10, 11) классах средней школы.<sup>176</sup>

К аналогичному заключению приходит Э.М. Коржева утверждая, что учащиеся различаются в соответствие с социально-образовательным статусом родителей, но и стремятся себя реализовать в дальнейшей жизни исходя из своего социального происхождения.<sup>177</sup> Очевидно, что при низком качестве образовательных услуг, которые предоставляет обычная школа<sup>178</sup>, выбор частной школы или лицея, качество услуг которых возможно выше диктуется стремлением родителей облегчить переход ребенка в высшее учебное заведение. Ряд таких школ имеет тесные связи с высшими учебными заведениями, что повышает шансы их выпускников на поступление в вуз.

---

<sup>174</sup> Константиновский Д.Л. Молодежь в системе образования: динамика неравенства//Социологический журнал-1997.-№3.-С.101.

<sup>175</sup> Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы // СоцИс.- 1994.- № 10. - С. 30-43.

<sup>176</sup> См. там же. - С. 53.

<sup>177</sup> Коржева Э.М. Адаптация подростков к рыночным отношениям // Социологический журнал.- 1996.-№ 2. -С. 148.

<sup>178</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М., 1997.-С.33-35.

Таким образом, возможность получать привилегированное среднее образование во многом обусловлена материальными возможностями семьи: значительная часть “альтернативного” образования в старших классах является платной.

Обучение в частных школах и лицеях – лишь один из способов повысить вероятность поступления в высшее учебное заведения. Другие способы (альтернативные или дополняющие) включают самостоятельную подготовку, занятия на подготовительных курсах, с репетитором и, наконец, оплата вступительных экзаменов (взятки).

С одной стороны, необходимость таких действий обусловлена снижением качества школьного образования. Базируясь только на школьных знаниях, за последние 5 лет в вузы поступило не более трети абитуриентов. Еще треть выпускников школ, чтобы поступить в вуз, вынуждена заниматься на подготовительных курсах, до 20% нанимают репетиторов и примерно столько же готовятся самостоятельно.<sup>179</sup>

С другой стороны, нынешняя система вступительных экзаменов в вузы, на наш взгляд, служит прекрасной иллюстрацией феномена “социального ограждения”. В отсутствие единой системы образовательных стандартов, вузы манипулируют конкурсной системой для отсева тех, кто заранее не подготовился к их требованиям (например, с помощью занятий с репетитором – преподавателем этого вуза). По мнению Ф.Э.Шереги, нынешняя конкурсная система (ее существующие “лазейки” – взятки, корпоративная порука репетиторов) нацелена в основном на “самовоспроизводство” слоя интеллигенции.<sup>180</sup> Это в равной степени можно отнести и к другим социальным слоям, например предпринимателям, не имеющим высшего образования, но имеющим достаточную прибыль.

По-мнению М.Н.Руткевича, система высшего образования ничуть не более коррумпирована, чем наше общество в целом, но почти все то, что сегодня именуется «репетиторством» (или даже «отбором лучших при высоком конкурсе»), подпадает под статьи уголовного кодекса. Всякому преподавателю понятны недостатки ЕГЭ, но голоса против тестов принадлежат, прежде всего, активным лоббистам целой системы вымогательства и шантажа родителей абитуриентов. Места в тех университетах, где прилично учат, занимают те, кто обладает достаточными

---

<sup>179</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. - М., 1997.-С.34.

<sup>180</sup> См. там же. - С.36.

средствами для взяток, репетиторов или платного образования. Наше высшее образование уже стало классовым, осталась лишь видимость того, что бюджетные места доступны для всех.<sup>181</sup>

В условиях сужения социального вузовского пространства, не позволяющего принимать в высшие учебные заведения большинство желающих учиться, ужесточается конкурсная ситуация. Сегодня уже кажутся невероятными возможности 1962 года, когда в вузы страны могли поступить все выпускники средней школы. Однако уже к 1965 году только каждый второй смог стать студентом вуза, в 1977 году – каждый четвертый, а в начале 80-х ситуация с приемом в высшие учебные заведения составила 1:3.<sup>182</sup>

Декларация прав человека ООН в соответствии со статьей 26.1 закрепляет право каждого человека на образование, доступ к высшему образованию должен определяться способностями, возможностями, усилиями, упорством и настойчивостью. Всеобщее право на образование закреплено в Конституции РФ, каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном учреждении и на предприятии<sup>183</sup>. На самом деле складывается совсем другая ситуация: получить высшее образование сегодня очень трудно вследствие его коммерциализации.

За последние несколько лет в обществе произошел серьезный психологический сдвиг. В результате социологического опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение» выяснилось, что в 1998 году (до кризиса) только 45% опрошенных были согласны нести серьезные материальные затраты ради образования своих детей, то в 2001 году их доля повысилась до 67%.

По результатам журнала «Эксперт» до \$1,2–1,5 миллиарда, а это примерно 35–40% средств, которые вкладывают в систему образования семьи, идет на оплату не собственно обучения, а поступления в вуз. При этом на официальные платные курсы при вузах уходит только треть абитуриентских денег. С учетом себестоимости самих курсов в доход вуза из них мобилизуется \$150–250 миллионов (10–15%), что составляет до четверти официальных внебюджетных доходов государственных вузов. Параллельно

---

<sup>181</sup> Руткевич А. М. Высшее образование «доступное» или «платное»? // Высшее образование в России. - 2004. - №7. - С.22.

<sup>182</sup> Российский статистический ежегодник: Стат. Сб. – М., 1995 – С.139.

<sup>183</sup> Конституция РФ: офиц. текст. – Казань, 2002. - С.15.

или даже вместо курсов родители ищут нужных репетиторов, и именно на них затрачиваются основные средства (на переходе школа — вуз семьи тратят тысячи долларов за год — в среднем один-два годовых дохода). Эти деньги инвестируются не в образование как таковое, а в доступ к высшему образованию.

В условиях стихийного и во многом теневого развития рыночных отношений в системе образования сложилась система социального неравенства, когда доступ к качественному образованию получают преимущественно дети обеспеченных слоев населения. Это чревато острыми и трудно обратимыми социальными последствиями. В стране создаются предпосылки для перерастания имущественного неравенства в социальное, классовое. Из-за недоступности столичных вузов формируются замкнутые территориальные системы образования, воспроизводящие регионально ориентированные элиты.

Согласно действующим правилам, возможность поступления в вуз на бюджетные места определяется способностью абитуриента успешно сдать вступительные экзамены и получить оценки, достаточные для того, чтобы оказаться в числе принятых на конкурсной основе. Не прошедшие на бюджетные места по конкурсу, могут быть зачислены на платное обучение, если в состоянии за него платить. Возможность успешно сдать экзамены, получить высокие оценки и пройти конкурс, очевидно, зависит от уровня подготовки абитуриента к вступительным экзаменам и размеров конкурса на избранную им специальность. В свою очередь, уровень подготовки зависит как от качества школьного обучения, так и от возможности получения знаний, дополняющих школьную программу. С точки зрения условий проведения конкурсного отбора студентов, по которым вузы ведут прием, специальности можно разделить на три большие группы: «низкоконкурсные», не престижные (конкурс до 2 человек на место), «среднеконкурсные» (конкурс от 2 до 5 человек на место) и «высококонкурсные», престижные (конкурс выше 5 человек на место).

По государственным вузам г. Казани, самыми востребованными, а, следовательно, престижными специальностями в 2004 году можно назвать (см. таблицу 4).

**Таблица 4**

**Престижные специальности вузов г. Казани**

<b>Вуз, факультет</b>	<b>Специальность</b>	<b>Конкурс (чел/место)</b>
КГТУ (КХТИ) Социально-экономический факультет	Государственное и муниципальное управление;	27,5
	Экономика;	23
	Социальная работа;	22
	Менеджмент	21
КГТУ им. Туполева (КАИ)  Институт радиоэлектроники и телекоммуникаций;  Факультет технической кибернетики и информатики	Многоканальные телекоммуникационные системы;	12,5
	Компьютерная защита объектов информации;	11,4
КГУ Экономический факультет	Менеджмент организации	10,5
КГТУ им. Туполева (КАИ)  Институт Факультет психологии и делового администрирования	Управление персоналом	10,2
КГУ Журналистика и социология	Русская журналистика	9,2
КГТУ им. Туполева (КАИ)  Институт АНТЭ	Автомобили и автомобильное хозяйство	9,4
КГПУ Юриспруденция	-	7,5
КГУ	-	

Факультет психологии		7,1
КГУ Экономический факультет	Государственное и муниципальное управление	7

В результате проведенного нами глубинного интервью, государственные вузы г. Казани были проранжированы по престижу следующим образом:

1. Казанский государственный университет.
2. Казанский государственный технологический университет (КХТИ).
3. Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева (КАИ).
4. Казанский государственный финансово-экономический институт.
5. Казанский государственный медицинский университет.
6. Казанский государственный энергетический университет.
7. Казанский юридический институт МВД России.
8. Казанский институт (филиал российского государственного торгово-экономического университета).
9. Казанский государственный педагогический университет.
10. Казанский государственный архитектурно-строительный университет.
11. Казанская государственная консерватория.
12. Казанский государственный университет культуры и искусства.
13. Казанское высшее командное артиллерийское командно-инженерное училище.
14. Казанское высшее командное танковое училище.
15. Казанская государственная сельскохозяйственная академия.
16. Казанская государственная академия ветеринарной медицины.

Результаты проведенных исследований действительно подтверждают гипотезу о том, что в наиболее престижных вузах г. Казани обучаются преимущественно городские жители и жители ближайших районов республики. В других вузах педагогических, сельскохозяйственных обучаются чаще всего сельские жители. В подтверждение вышеизложенного можно привести слова декана факультета Ю.И.: *«У нас в вузе специфика заключается в том, что контингент представлен в основном сельскими жителями на 70-80%. Естественно, что разница в уровне подготовки существенная, особенно между сельскими и городскими жителями. Наш вуз больше ориентирован на подготовку специалистов для села, мы должны принимать людей, которые должны работать там, вот в этом трудности. Но в связи с тем, что у нас все-таки плата меньше, чем в других ВУЗах,*

*сельские жители, даже те, кто не проходят по конкурсу, способны платить за это место».*

### **1.3. Институт репетиторства в современной России.**

При анализе уровня знаний абитуриентов высшей школы сразу бросается в глаза недостаточность базовых знаний, полученных в средней школе для участия в конкурсных экзаменах. Эту невыполняемую школой функцию на практике реализуют коммерсанты от образования и науки, активно использующие сложившуюся ситуацию, заключающуюся в том, что за последние пять лет без репетиторства и специальных подготовительных курсов в вузы поступила лишь 1/3 абитуриентов, базировавшихся на школьных знаниях.<sup>184</sup> Правомерен вывод о том, что контроль более чем 70% поступающих в вузы коммерческими структурами лишает значительную часть молодежи возможности получения высшего образования.<sup>185</sup> Характерно, что 1/3 профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений Москвы и Санкт-Петербурга, 42,2% преподавателей в областных и республиканских центрах (в том числе и в г. Казани) отмечают резкое снижение в последние годы уровня подготовки абитуриентов к конкурсным экзаменам в вузы. Поступление в вуз происходит на основе минимального проходного балла, проявляется тенденция к «самоликвидации» конкурсов из-за утери их смысла, так как зачисление в ряде случаев идет на уровне фактически сданных экзаменов.<sup>186</sup>

Основные причины, по которым школьники прибегают к репетиторству, состоят в следующем:

1. Репетиторы дают лучшую по сравнению с подготовительными курсами подготовку к вступительным экзаменам, поскольку, с одной стороны, их квалификация выше, чем преподавателей курсов, с другой — они учитывают индивидуальные потребности и особенности абитуриента;

2. Требования вступительных экзаменов часто не соответствуют школьной программе, а репетиторы прекрасно знакомы с этими требованиями, тем более что нередко они сами непосредственно участвовали в их разработке;

---

<sup>184</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М., 1999. – С.93.

<sup>185</sup> Шереги Ф.Э., Харчева В.Г. Социология образования: прикладной аспект. – М., 1997. – С.34.

<sup>186</sup> См. там же. – С.35.

3. Часть репетиторов гарантирует получение высоких оценок на вступительных экзаменах, достаточных для поступления;

4. Сформировалось общественное мнение о том, что без репетиторства нельзя поступить в престижные вузы и на пользующиеся повышенным спросом специальности.

Качество нынешних абитуриентов в известном смысле определяется организацией современной конкурсной системы, базирующейся на корпоративной поруче репетиторов-преподавателей вузов и «специальных мерах профилактики» по недопущению провала на экзаменах.

Неформальный институт репетиторства олицетворяет систему так называемого «латентного взяточничества». Он показывает значительное влияние на процедуру поступления в государственные вузы страны. Эта система не заинтересована во введении национального тестирования, а также в повышении качества школьного образования. Это позволило бы на основе полученных в школе знаний поступать в вузы, минуя репетиторство и взятки.

Так, Зиятдинова Ф.Г. считает правомерным сделать вывод о том, что принцип «элитаризации» образовательной системы, основанной на специализации ряда общеобразовательных школ по принципу колледжей, гимназий, специальных элитных по языку, естественным и гуманитарным наукам не дал улучшения качества знаний, не только в массовом, образовательном школьном пространстве, но даже в данном ограниченном, обеспеченном лучшими учителями и материально-технической, методической базой слое учебных заведений, предназначенных «для формирования будущей элиты общества».<sup>187</sup> Здесь нужно отметить тот факт, что, даже оканчивая элитную специализированную школу, абитуриент пользуется услугами репетитора. Селективный отбор в учебные заведения нового типа, призванные готовить элиту, чаще всего заканчивается конкурсом родительских возможностей. Декан довузовской подготовки О.С. одного из вузов г. Казани считает, что *«Репетиторство – это необходимость, потому что уровень знаний, который дает школа, недостаточен для поступления в вуз. Хотя, в принципе, такого быть не должно, вуз должен принимать студентов на уровне завершения школьного образования, уже не дотягивая их до того уровня, с которого они бы хотели начинать образование. Репетиторство скорее вынужденный фактор, чем необходимый».*

---

<sup>187</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М., 1999. – С.94.

По оценкам респондентов, от 50 до 85% поступивших в «средние» и «престижные» вузы прошли подготовку с репетиторами. При поступлении на особо престижные специальности — практически все. При подготовке к поступлению в «непрестижные» вузы, в частности педагогические, к репетиторству прибегают редко.

Обычно с репетиторами по каждому предмету занимаются в течение одного-двух лет. Набор предметов определяется количеством экзаменов. Чаще всего проводится три экзамена. Частота занятий зависит от сложности предмета и подготовленности абитуриента. Как правило, занятия проходят еженедельно по одному - два часа, но по некоторым предметам, в первую очередь, это иностранные языки, бывает, что и два раза в неделю.

Тарифы на частное репетиторство зависят от:

1. Рейтинга репетитора;
2. Престижности специальности или вуза;
3. Платежеспособности населения, существенно отличающейся в разных регионах и типах городов.<sup>188</sup>

Так по результатам социологического исследования проводимого исследовательским центром «Регион» в городе Ульяновске в 2000-2001гг. (см. рис.8), можно заметить, что очные подготовительные курсы являются самой распространенной формой подготовки и составляют 59%, 42% приходится на репетиторство.

---

<sup>188</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. ред. С.В. Шишкин. - М., 2004. - С.138.

**Формы подготовки к вступительным экзаменам (доля использующих их школьников)<sup>189</sup>**



Как уже отмечалось, на престижные специальности поступить без репетиторства или обучения в профильном для вуза лицее маловероятно. Но школьникам из семей с невысокими доходами и то и другое малодоступно. Более дешевое репетиторство, которое доступно для многих семей, обеспечивает подготовку к поступлению там, где этого можно достичь, занимаясь на подготовительных курсах или просто получив неплохие знания в школе.

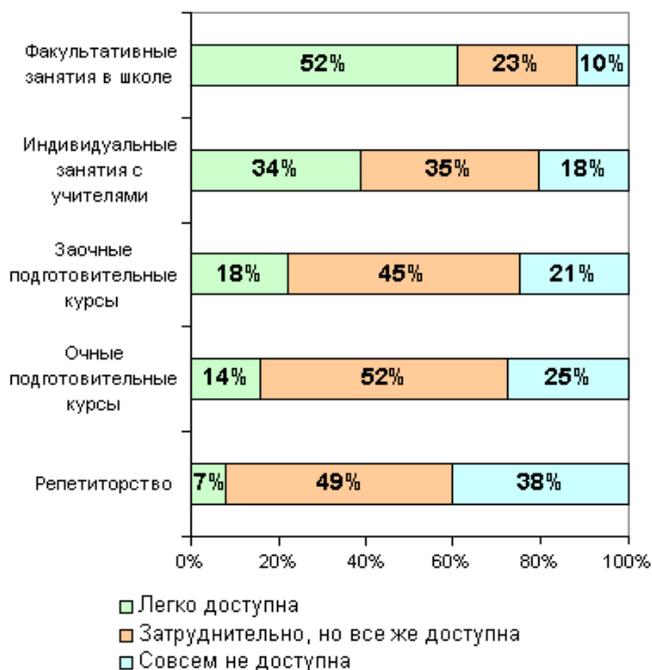
Как показывает наше исследование, нередко уровень развития репетиторства, в том или ином виде, может определяться рейтингом вуза. Чем он выше, тем выше доля преподавателей, включенных в этот процесс. В результате проведенного интервью по вузам г. Казани можно сделать вывод, что действительно в самых престижных вузах, таких как КГУ, КАИ, КХТИ, КГФЭИ, КГМУ преподаватели, чаще занимаются репетиторством, а подготовительные курсы самые дорогие в городе. В других не очень престижных вузах, таких как КГАСУ, КГЭУ, КГПУ, КГАВМ стоимость подготовительных курсов почти в два раза меньше. Таким образом, прослеживается тенденция влияния экономического фактора, способствующего углублению социального неравенства.

<sup>189</sup>Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин – М., 2003. – С.17.  
145

Что касается родительских оценок экономической доступности отдельных форм подготовки, то легко доступными для большинства являются лишь факультативные занятия в школе (см. рис.9).

Рисунок 9

Экономическая доступность отдельных видов подготовки в вуз<sup>190</sup>



Однако для 10% семей их материальное положение не позволяет воспользоваться даже и этой формой подготовки. Следующая по доступности форма подготовки — индивидуальные занятия со школьными учителями. Ее может разрешить себе каждая третья из опрошенных семей. Самые распространенные формы подготовки — очные курсы и репетиторство — оказались наименее доступными с экономической точки зрения. Так услуги репетиторов не в состоянии оплатить 38% семей, а занятия на очных курсах — 25%. Обращая внимание на расхождение в оценках экономической доступности и распространенности использования

<sup>190</sup> Проблемы доступности высшего образования /Отв. Ред.С.В. Шишкин. - М.,2003.-С.18.

разных форм подготовки в вуз, можно выделить несколько объясняющих это причин.

Во-первых, школы неохотно идут на организацию факультативных занятий, их учащиеся жалуются на нерегулярность проведения факультативов. В части же школ администрация запрещает платные индивидуальные занятия учителей со своими учениками.

Во-вторых, эффективность факультативных и индивидуальных занятий с учителями школ оценивается невысоко, так как они, прежде всего, направлены на подготовку к выпускным экзаменам, требования которых ниже, чем на «вступительных» в вузах.

В-третьих, очные курсы и репетиторство дают необходимое качество подготовки, возможность обзавестись связями, а в случае очных курсов еще и получить льготы при поступлении. Поэтому родители рассматривают затраты на репетиторов и очные курсы как затруднительные, но необходимые для того, чтобы повысить шансы своего ребенка на поступление. Данные обсуждений показывают также, что экономическая доступность зависит не только от общей стоимости подготовки, но и от порядка ее оплаты. Формы подготовки, предусматривающие единовременную оплату, считаются менее доступными по сравнению с теми, где оплата производится в рассрочку.

Индикатором экономической доступности образования может служить доля затрат на подготовку в структуре семейного бюджета. Социологические исследования<sup>191</sup> показывают, что лишь 18% семей ничего не тратят на дополнительную подготовку, а у 19% семей эти затраты составляют незначительную часть общих расходов. Для половины семей школьников подготовка к поступлению требует большого финансового напряжения, при этом 13% приходится брать деньги в долг или продавать что-либо из ценных вещей. По доле затрат на образование особо выделяются сельские жители. Большинство из них во время учебного года на дополнительную подготовку либо не тратит ничего, либо расходует незначительную часть семейного бюджета. Однако деньги откладываются на период вступительных экзаменов для оплаты краткосрочных подготовительных курсов, транспорта и проживания в городе, а также для взяток членам приемной комиссии. Распределение ответов на вопрос об оплате подготовки показывает наличие

---

<sup>191</sup> Проблемы доступности высшего образования / Отв. Ред. С.В. Шишкин. - М., 2003. - С.19.

тех же проблемных групп, которые были выделены ранее: неполные семьи, семьи пенсионеров и безработных, семьи с душевым доходом ниже 300 рублей. В этих социальных группах особенно высока доля семей, вынужденных брать в долг на оплату подготовки.

Преподаватели, как правило, формулируют мотивы занятия репетиторством весьма откровенно:

1. Низкий уровень заработка при высоком уровне квалификации;
2. Высокая востребованность репетиционных услуг;
3. Невозможность отказать знакомым и родственникам;
4. Личностная предрасположенность к занятию репетиторством, чувство востребованности;
5. Высокий уровень самореализации.

Услуги репетиторства наиболее развиты на предметных кафедрах: русского и иностранного языка, математики, физики, истории и др. Там, по оценкам респондентов, число преподавателей, занимающихся репетиторством, может достигать 80—85%. Профессора, в отличие от доцентов, старших преподавателей, ассистентов, в подготовку абитуриентов втянуты в меньшей степени. Они используют другие возможности для заработка, обладая высокой квалификацией.

Около 30—40% преподавателей, согласно полученным оценкам, или вообще отказываются от репетиторства, или занимаются им от случая к случаю, в связи с загруженностью и нежеланием лишней раз рисковать, оставляя за собой право, работать только по рекомендации знакомых.<sup>192</sup> Доцент А.Н. одного из вузов г. Казани говорит, что: *«Да, занимаюсь, но я вам сразу скажу не регулярно, больше всего стараюсь отказываться. У меня очень большая нагрузка со своими студентами. Я ещё преподаю в другом вузе. И поэтому когда ко мне обращаются, а обращаются очень часто, я могу дать несколько занятий, а если им нужна регулярная подготовка, то у меня есть очень хорошие знакомые преподаватели, к которым я их направляю».*

Если резюмировать оценки, полученные в ходе интервью, то реальными ограничителями для интенсивного занятия репетиторством, как правило, выступают:

1. Высокий уровень квалификации, позволяющий найти более интересную и доходную работу;

---

<sup>192</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. Ред. С.В. Шишкин. - М., 2004. - С. 151.  
148

2. Негласные требования со стороны руководства вуза, не приветствующего репетиторство;
3. Высокая загруженность лекционными формами работы на основном и дополнительном местах работы;
4. Личностная нерасположенность к занятию репетиторством;
5. Этические установки преподавателей.
6. Понимание того, что репетиторство - это нелегальная деятельность без лицензирования и взаимодействия с налоговыми органами.

Интенсивность занятия репетиторством определяется уровнем востребованности преподавателя, который во многом зависит от качества его работы и от предлагаемых условий. Как правило, основная часть преподавателей университетов, закрепившихся на рынке репетиционных услуг, имеют высокий уровень квалификации и всегда избирательны при выборе своих учеников.<sup>193</sup>

При выборе учеников репетиторы ориентируются не только на уровень подготовленности ученика, но и на уровень его мотивации, размер доходов родителей, а также нередко на капитал их социальных связей. Важным оправдательным мотивом для репетиторства является также сохраняющийся разрыв между школьной программой и вузовскими требованиями. Несмотря на то, что по оценкам респондентов именно этот разрыв нередко стимулирует репетиторство, не стоит думать, что за любым репетиторством скрываются гарантии поступления.

Отношение к репетиторству среди преподавателей как к процессу, в котором занято не менее 50—60% вузовских преподавателей, в подавляющем большинстве или благожелательное, или нейтральное. Репетиторство воспринимается, в первую очередь, как способ честного заработка. Старший преподаватель Ю.Н. вуза г. Казани отмечает, что: *« Это явление имеет место быть. К репетиторству отношусь благожелательно. Все, что способствует повышению знаний, положительно, тем более, если люди, которые платят, наверно они рассчитывают, что это приемлемо для них»*. Вскрытые тенденции в развитии репетиторской деятельности среди преподавателей дают возможность убедиться в том, насколько адаптивна эта деятельность к изменяющимся условиям. Широкий охват репетиторством преподавательского состава вузов свидетельствует о том, что рынок репетиционных услуг является весьма востребованным, а действующие на этом рынке преподаватели имеют возможность удовлетворять не только свои материальные потребности, но и потребности профессионального роста и

---

<sup>193</sup>Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. Ред. С.В.Шишкин. -М.,2004. -С.152-153.

самореализации. Одновременно нельзя не отметить, что доля педагогов, вынужденных заниматься репетиторством, остается достаточно высокой. Хотя в реальности, если учесть нередко «оправдательный характер» высказываемых в ходе интервью оценок, эта доля может быть несколько ниже той, которая представляется самим респондентам.<sup>194</sup>

Доцент А.П. одного из престижных вузов г. Казани отмечает, что: *«Репетиторство- это нормальное явление, так как репетиторство,- во-первых, это индивидуальная работа, во-вторых, возможность для абитуриента дисциплинировать и мотивировать себя, и, в-третьих,- это возможность узнать требования вуза».*

Существенным фактором воспроизводства репетиторской деятельности остается высокая готовность родителей платить за репетиционные услуги. Репетиторство за эти пятнадцать лет стало массовым явлением, традицией, с одной стороны, и превратилось в способ минимизировать риски при поступлении — с другой. При этом доминирующей группой среди родителей остаются те, кто предпочитает «репетиторство с гарантией». Хотя доля родителей, прибегающих к репетиторству как способу получения хороших знаний, также достаточно высокая.

Так, заместитель начальника отдела контроля качества образования доцент А.Г. одного из вузов г. Казани считает, что: *«Исключить элементы коррупции, в ряде случаев имеющих место в вузах, просто невозможно. Коррупцию стимулируют сами родители абитуриентов, которые всеми путями правдами и неправдами стремятся попасть, в конкретный вуз. Это также касается и института репетиторства, когда родители стараются найти репетитора наиболее приближенного к приемным экзаменам»*

Исключение коррупции из системы высшего образования возможно только в результате искоренения причин, ее порождающих, которые, в свою очередь, вызваны к жизни поразившим страну перманентным и глубоким экономическим кризисом.<sup>195</sup>

---

<sup>194</sup> Высшее образование в России: правила и реальность/Отв. Ред.С.В.Шишкин.-М.,2004. –С.157.

<sup>195</sup> Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования – М.,2001.-С.97.

**1.4. Пути решения проблемы социального неравенства в образовании.** Прием в государственные вузы сегодня осуществляется в следующих формах:

1. На основе общего конкурса по результатам сдачи экзаменов в вузе.
2. На основе собеседования.
3. Вне конкурса при условии успешной сдачи экзаменов;
4. Без экзаменов.
5. На основе отдельного конкурса:
  - 5.1. целевой прием;
  - 5.2. прием на обучение в сокращенные сроки.

Перечень этих форм соответствует дореформенному состоянию системы высшего образования. С 2001 года апробируется новая форма приема в вузы — по результатам единого государственного экзамена (см. таблицу 5), она призвана заменить прием на основе экзаменов или собеседования, проводимых вузом.<sup>196</sup>

**Таблица 5**

**Экспериментальная апробация ЕГЭ<sup>197</sup>**

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
Число субъектов РФ, участвующих в					

<sup>196</sup> Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 года № 119 «Об Организации эксперимента по введению единого государственного экзамена»

<sup>197</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. ред. С.В.Шишкин. – М., 2004.-С.50.

эксперименте по введению ЕГЭ	5	16	47	64	79
------------------------------	---	----	----	----	----

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) — это бесплатные письменные выпускные экзамены, которые должны сдавать все выпускники полных общеобразовательных средних школ, расположенных в регионах — участниках эксперимента по ЕГЭ. Для них единый государственный экзамен проводится с конца мая по конец июня.

ЕГЭ обеспечивает совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников X (XI) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования<sup>198</sup>.

Результаты проведения ЕГЭ на территории выбранных субъектов РФ свидетельствуют о том, что внедрение ЕГЭ протекает очень сложно, сам процесс проведения ЕГЭ не до конца понятен самим организаторам. В результате проведения масштабного исследования в рамках научного института социальной политики в суждениях большинства опрошенных преобладают сомнения в целесообразности введения ЕГЭ, проблематичности решения задач, которые он преследует и т.п.<sup>199</sup> Влияние ЕГЭ на систему довузовской подготовки выразилось, прежде всего, в снижении популярности подготовительных отделений, и, наоборот, в увеличении спроса на репетиторство. Однако, по мнению многих организаторов, это временное явление, и спрос на услуги подготовительных отделений со временем будет расти.<sup>200</sup> Многие при этом отмечают, что заниматься репетиторством будут не только вузовские преподаватели, но и школьные учителя, которые существенно потеснят вузовских преподавателей на рынке репетиционных услуг. Однако большинство респондентов убеждено, что репетиторство с целью подготовки поступления в вуз останется в прежнем объеме и не перейдет массово к школьным преподавателям, так как уровень знаний у них гораздо ниже.<sup>201</sup>

<sup>198</sup> Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 года №119 «Об организации эксперимента по введению ЕГЭ», Постановление Правительства РФ от 5 апреля 2002 года №222 « Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению ЕГЭ».

<sup>199</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. ред. С.В.Шишкин. – М., 2004.-С.318.

<sup>200</sup> См. там же.-С.341.

<sup>201</sup> См. там же. - С.342.

При обсуждении концепции ЕГЭ высказывались предположения, что даже одно его введение уже создает некоторые условия повышения доступности высшего образования для детей из сельской местности. Предполагалось, что выпускники школ смогут использовать более эффективные стратегии поступления в вуз, имея возможность подавать одновременно документы в неограниченное число вузов, не неся при этом транспортных расходов. Однако материалы исследования не подтвердили данную гипотезу, из села стало поступать лишь на 3% больше, но существенных сдвигов не произошло. Преподаватели и руководители вузов говорят о том, что качество подготовки у сельских школьников не может мгновенно улучшиться. Тем более что условия и уровень их обучения пока существенно не меняются. В сельских школах по-прежнему не хватает квалифицированных учителей. В таких школах не везде используется современное оборудование, в том числе компьютеры, Интернет. Выпускник сельской школы лишен по материальным и территориальным соображениям вузовского репетиторства, качественной довузовской подготовки, ему недоступны профориентация и профилизация.

С введением ЕГЭ не решается проблема материальной необеспеченности абитуриентов и студентов вузов. Абитуриент, показавший блестящие знания по ЕГЭ из малообеспеченной семьи, не сможет обучаться в другом городе, поэтому региональные высшие учебные заведения, расположенные относительно недалеко от места проживания будущего студента, значительно доступнее по сравнению с другими вузами, например в Москве или Санкт – Петербурге.<sup>202</sup>

Предполагалось также, что введение ЕГЭ косвенным образом повысит доступность образования для абитуриентов из семей с невысоким социальным капиталом за счет снижения протекционизма. Действительно, введение ЕГЭ, по мнению большинства респондентов, способствовало некоторому снижению коррумпированности приема в вузы. Но можно предполагать, что, скорее всего — это временное явление адаптационного периода. Потом необходимые механизмы будут найдены, и цены за репетиторство и протекцию существенно возрастут.<sup>203</sup>

В 2005 году Республика Татарстан также вступает в эксперимент с введением ЕГЭ. В результате такого масштабного мероприятия у многих преподавателей возникает множество вопросов, страха перед введением ЕГЭ,

---

<sup>202</sup> Высшее образование в России: правила и реальность/ Отв. ред. С.В.Шишкин. – М., 2004.-С.350.

<sup>203</sup>См. там же.

не говоря даже о самих абитуриентах и их родителях. Ответственный секретарь приемной комиссии одного из вузов г. Казани, так высказался по поводу ЕГЭ: *«Введение системы ЕГЭ сможет в какой-то степени сделать процесс поступления в государственный вуз более доступным. Но здесь плюсы будут в том, что действительно, и школьники из сельских районов смогут поступать, их ведь тоже можно подготовить. У нас в Татарстане в этом году уже видимо будет принято такое решение. То есть, я бы так сказал: в принципе введение ЕГЭ способствует, при условии объективного подхода так чтобы преподаватели не могли влиять, на процесс поступления, чтобы дети и простых людей, и дети из сельской местности смогли поступить в любой вуз. Но для этого нужно, во-первых, чтобы уровень подготовки в сельской школе стал выше, во-вторых, необходимы прозрачность, независимость приемной комиссии, чтобы члены приемной комиссии не знали, кто поступает. Правильно сделали, что стали постепенно по регионам вводить ЕГЭ, а не сразу по стране. В принципе, ЕГЭ это большая возможность для малообеспеченных семей абитуриентов и для детей из сельской местности, так как присутствуют прозрачность приема и одинаковые условия для сдачи экзаменов. Знаю по опыту соседнего региона, где уже проводят ЕГЭ, преподаватели все равно будут искать возможность, чтобы повлиять на оценку, а это уже субъективизм».*

Для решения проблемы неравенства доступа в системе высшего образования, планируется введение механизма финансирования с помощью ГИФО (государственные именные финансовые обязательства). Идея ГИФО была предложена Я.И.Кузьминовым в 2000 году при разработке стратегии развития образования в рамках программного документа Правительства РФ о направлениях социально-экономической политики на десятилетнюю перспективу.<sup>204</sup> ГИФО представляет собой инструменты адресной социальной поддержки студентов, они способствуют развитию рыночных отношений в системе высшего образования. Абитуриенты из малообеспеченной семьи имеет право выбора учебного заведения, в которое он относит свой образовательный ваучер. Тем самым данное учебное заведение обеспечивается бюджетным финансированием со стороны государства. Иными словами, «деньги идут вслед за потребителем».<sup>205</sup>

Финансирование вузов на основе ГИФО рассматривается как инструмент решения следующих задач:

---

<sup>204</sup> Постановление Правительства РФ от 14 января 2002 г. №6 «О проведении в 2002-2003 годах эксперимента по переходу на финансирование отдельных учреждений профессионального образования с использованием государственных именных финансовых обязательств».

<sup>205</sup> Кликунов Н., Окорочкова Г. ГИФО плюсы и минусы // Высшее образование в России. - 2002. - №2. - С.38.

- Повышение эффективности использования бюджетных средств, поступающих в сферу высшего образования;
- Сокращение теневого сектора в образовании и соответственно снижение издержек семей по преодолению барьера школа-вуз;
- Обеспечение равенства в доступе к высшему образованию для детей из разных слоев и групп населения (поддержка доступности высшего образования для малообеспеченных семей и отдаленных регионов);
- Обоснование необходимости роста бюджетных расходов на образование;

Механизм действия ГИФО способствует развитию рыночных отношений в системе высшего образования. В результате такой политики финансирования высших учебных заведений возникает надежная конкуренция между ними за привлечение студентов. Увеличивается эффективность распределения бюджетных средств в системе образования. Однако ГИФО не обеспечивает равенство доступа к образовательным услугам. Система ГИФО не предполагает 100% оплату образования студентов, принятых на бюджетные места. Она напрямую связана с результатами сданных ЕГЭ. Таким образом, обучаемый в результате введения ГИФО будет поставлен перед необходимостью оплачивать, в большей или меньшей степени, получение высшего образования.<sup>206</sup>

Социологические исследования, проводимые в мае-октябре 2003 года, не выявили никаких значимых сдвигов в социальной структуре студентов, зачисленных в вузы – участников эксперимента. В частности, данные опроса, свидетельствуют о том, что за последние 5 лет практически не изменилась доля студентов из малообеспеченных семей (25%), из малых городов (11%) и сельской местности (44-45%).<sup>207</sup> По данным результатов первых двух лет проведения эксперимента по ГИФО, можно сделать вывод о том, что в целом доступность высшего образования как минимум не снизилась.

Концепция реформирования системы образования в Российской Федерации преследует основную цель – повышение качества образования всех уровней, расширение доступа к образованию представителей малообеспеченных слоев населения, а также жителей сельской местности. Социальное неравенство в сфере высшего образования полностью избежать невозможно, но его можно уменьшить с помощью соответствующих мер, которые будут способствовать повышению доступности высшего

<sup>206</sup> Садовничий В.А. Традиции и современность // Высшее образование в России. - 2003. - №1. - С.14.

<sup>207</sup> Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. Ред. С.В. Шишкин. - М., 2004. - С.99.

образования. Реализация этих мер предполагает целый ряд шагов, включающих:

-Разработку и внедрение стандартов образования для всех уровней, начиная дошкольным и заканчивая послевузовским образованием.

-Укрепление материальной базы учебных заведений, совершенствование учебных программ и учебных планов.

-Усиление внимания не только к обучению детей и молодежи, но и к улучшению их здоровья.

-Регулирование государственного бюджета с учетом интересов всех групп населения и, в частности, финансирование образования не по остаточному принципу, а в соответствии с мировыми стандартами 6-8% от ВВП.

-Стимулирование труда педагогических и управленческих работников образования с помощью постоянной финансовой поддержки, в частности повышения зарплаты, премирования и т.д., что может в конечном итоге привести к уменьшению нелегальных сборов с абитуриентов и учащихся.

-Повышение престижа преподавательского труда с помощью соответствующей идеологии, СМИ.

-Создание в рамках средней образовательной школы системы профориентации учащихся с целью более успешного выбора будущей профессии;

-Выделение особо отличившимся студентам из малообеспеченных семей льготной стипендии и доведение ее до уровня прожиточного минимума.

-Введение адресных целевых выплат для талантливых учащихся из малообеспеченных семей и создание на региональном и муниципальном уровнях других механизмов поддержки детей, нуждающихся в особой социальной защите. Это обеспечит им доступность дополнительных образовательных услуг и возможность обучения в учреждениях образования, реализующих программы повышенного уровня.

-Создание системы государственного образовательного кредитования, субсидирования для расширения возможности детям из малообеспеченных семей получать среднее и высшее профессиональное образование,

предусмотрев различные формы погашения кредита, субсидии; необходимо также использовать возможности государственного образовательного кредитования и субсидирования для подготовки студентов по специальностям, имеющим особое значение для экономического и социального развития государства.

-Обеспечение сельским школьникам равных возможностей в получении качественного общего образования, с помощью реструктуризации сельской школы.

-Совершенствование процедуры поведения ЕГЭ и ГИФО (государственные именные финансовые обязательства), прежде чем можно будет утверждать, что именно ЕГЭ и ГИФО обеспечивает объективную оценку знаний выпускников средних школ.

Таким образом, во-первых, увеличение числа вузов и размеров приемов расширяют возможности лиц, получивших общее образование, продолжить обучение в вузе. Но одновременное развитие платных услуг по подготовке к поступлению в вуз и теневых форм оплаты поступления сужает возможности способных детей из низкодоходных семей поступить в вузы, в частности, пользующиеся повышенным спросом. Ввиду этого, происходит углубление социального неравенства среди населения. На наш взгляд «экономический капитал» является основной причиной неравенства поступающих в вуз, так как основные затраты семьи абитуриентов несут именно в период подготовки к поступлению в вуз, затрачивая основные средства на нужных репетиторов, подготовительные курсы, пособия и т.д. При поступлении на обучение на платной основе, необходимо также достаточно средств для оплаты обучения в вузе, причем, чем престижнее вуз и специальность, тем дороже стоимость обучения.

Во-вторых, школьное образование в целом не соответствует требованиям потребителей – родителей и вузов. Об этом свидетельствуют многочисленные «системы» переподготовки и подготовки по школьным предметам с репетиторами, на подготовительных курсах в вуз и т.д. Институт репетиторства в современном российском обществе превратился в традицию как необходимое условие поступления в конкретный вуз. Репетиторство, как показывает опыт всех стран мира, будет всегда, пока существует конкурс на ограниченное число мест, при любых формах сдачи экзаменов – в вуз или на ЕГЭ. На наш взгляд институт репетиторства будет трансформироваться в новых условиях в связи с введением ЕГЭ, репетиторство будет больше

направлено на подготовку лучшего знания для сдачи ЕГЭ, а не на подготовку в конкретный вуз.

В-третьих, основными факторами, которые, как указывают проведенные исследования, влияющими на углубление неравенства в системе высшего образования современного российского общества выступают:

1) Финансово-экономический фактор, связанный с усилением процесса коммерциализации системы высшего образования, со снижением доступности качественного профессионального образования и, как следствие, с усилением зависимости от объема финансового капитала в семье и дальнейшими шансами на продолжение обучения;

2) Территориально-региональный фактор, выраженный в низкой социальной защищенности учащихся и студентов высших учебных заведений и падением уровня жизни в целом по стране. Этот фактор также является источником усиления различий в уровне образования в зависимости от места окончания школы (типа средней школы). В средних учебных заведениях, расположенных в сельской местности и малых городах, удаленных от вузовского центра региона, качество подготовки для поступления в вуз гораздо ниже, чем выпускника городской базовой школы. Учащиеся из сельской местности и малых городов практически не включены в довузовские подготовительные сети, не пользуются услугами репетиторов, следовательно, не могут получить качественное довузовское образование не могут воспользоваться льготными условиями приема в вуз. Следует также отметить тенденцию к социальному и региональному «замыканию» высших учебных заведений, как для территорий, так и для факультетов. Самыми регионально «замкнутыми» являются юридические, технические и педагогические факультеты, самыми «открытыми» – сельскохозяйственные, что объясняется спецификой приобретаемых студентами профессий.

3) Социальный фактор, связанный с социально-профессиональным статусом и образованием родителей, наличием неформальных связей т.д.

4) Культурный фактор, выраженный в различиях полученного среднего образования в школе, семье и приводит к культурному дефициту у отдельных социальных групп, выделяемых по критериям социального статуса.

В-четвертых, в системе высшего образования, на современном этапе преобладают следующие тенденции:

- Происходит процесс коммерциализации, происходящий на всех уровнях образования, начиная со средней школы, при переходе школа-вуз, в самом вузе и т.д.

- Очевиден процесс регионализации вузов, связанный с появлением региональных центров, самовоспроизводства региональной элиты, приводящий к региональному неравенству.

- Наблюдается процесс дифференциации вузов с последующим их делением на «престижные» и «не престижные», появляющиеся в регионах.

В-пятых, система высшего образования стала в российском обществе одним из основных индикаторов социальной дифференциации. Придание ей разнообразных форм в виде различных типов учебных заведений на практике вылилось в механизм социальной селекции с помощью образования. Общество утратило относительно демократическую и доступную для всех социальных групп образовательную систему. Возможность получения качественного высшего образования каждым членом российского общества является лишь теоретической, не подтверждающейся в реальности. К вершинам образовательной пирамиды, а значит и социальной, допускаются лишь те, кто может заплатить за развитие своих способностей. Развитие широкой сети платных образовательных услуг не может не иметь последствий социального характера. Система образования в современном российском обществе, вследствие ее коммерциализации, приобретает все более закрытый характер. Приоритетом при поступлении пользуются абитуриенты, относящиеся к более адаптированным к экономическим реалиям нашего общества социальным слоям.

Все эти перечисленные тенденции непосредственно связаны с проблемой неравенства доступа в систему высшего профессионального образования. Обеспечение доступности качественного профессионального образования каждому члену общества – проблема, выходящая на уровень социальных институтов и требующая структурных преобразований в общественном организме.



## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Система высшего образования в российском обществе стала одним из основных индикаторов социальной дифференциации. Придание ей разнообразных форм в виде различных типов учебных заведений на практике вылилось в механизм социальной селекции с помощью образования. Общество утратило относительно демократическую и доступную для всех социальных групп образовательную систему. Возможность получения качественного высшего образования каждым членом российского общества является лишь теоретической, не подтверждающейся в реальности. К вершинам образовательной пирамиды, а значит и социальной, допускаются лишь те, кто может заплатить за развитие своих способностей. Система образования в современном российском обществе, вследствие ее коммерциализации, приобретает все более закрытый характер. Приоритетом при поступлении пользуются абитуриенты, относящиеся к более адаптированным к экономическим реалиям нашего общества социальным слоям.

Период послеоктябрьской революции характеризуется торжеством государственной системы образования. С первых дней советской власти был взят курс на технократическую концепцию – вузы становились высшей ступенью профессионального образования. Была полностью установлена авторитарная модель высшей школы. Этот период характеризуется строжайшим контролем над составом студентов, преподавателей, а также за содержанием, формами и методами обучения.

Создание советского интеллектуального слоя происходило под знаком борьбы за «социальную однородность общества», советская власть целенаправленно формировала совершенно определенный его состав, придавая этому огромное, часто самодовлеющее значение. Практически история СССР - это история борьбы советской власти за максимальное увеличение в его составе доли интеллигенции из представителей рабочих и крестьян. Задача регулирования социального состава образованного слоя осуществлялась по нескольким направлениям:

- непосредственное регулирование социального состава студентов – система прямых ограничений для одних и льгот при поступлении для других категорий абитуриентов в зависимости от социального происхождения, содействующая поступлению «ценных» в социальном отношении элементов (студенты, соответствующие анкетным данным: имеющие партийные рекомендации, закончившие рабфак, «стажники», выходцы из рабочих и крестьян и др.);

- создание специальных учебных заведений для подготовки к поступлению «социально-близких» к власти лицам (создание сначала «рабфаков», потом переименованных в подготовительные отделения, открытие вечерних и заочных отделений, создание системы спецшкол и др.);

Таким образом, можно констатировать, что в советском обществе ведущее положение занимал «социальный капитал», то есть на первое место выходило социальное происхождение абитуриентов, что способствовало их поступлению в вузы.

Миф о равенстве возможностей являлся важной частью идеологии советского общества, он становится программой так называемой "ускоренной модернизации", построения советского государства, а, следовательно, и системы образования. Но подобная единая трудовая народная образовательная система постепенно вступала в противоречие с социальной действительностью. Объективное существование в социалистическом обществе иерархии видов труда, не равных друг другу по степени сложности, ответственности, условиям, уровню оплаты и другим социальным характеристикам, не соответствовало мифу о построении в СССР «социальной однородности общества».

В 1960-1980-е гг. образовательная система претерпевает серьезные изменения. В СССР только к 1970-ым годам был завершен реальный переход к всеобщему среднему образованию, и школа реально стала всеобщей. С одной стороны, данный факт мог служить основанием констатирования нарастания социальной однородности советского общества. Единство системы общего образования рассматривалось как средство неуклонного ослабления различий между классами и социальными группами. Но достижение фактического, а не формального единства, являлось задачей более сложной, если вообще реализуемой. Неравенство различных социальных групп в уровне общеобразовательной подготовки, которое рассматривается как основа доступа к получению высшего образования, было обусловлено различиями в социальном происхождении учащихся. Советское общество начинало свою историю как "общество равных тружеников", но постепенно стали воспроизводиться иерархические структуры социального неравенства, а соответственно, изменялась и фактическая ситуация в системе государственного образования. В советском обществе появилась система "спецшкол", которая и порождала эту проблему. Таким образом, можно говорить о том, что советская система образования была идеологически призвана способствовать устранению существовавшего социального неравенства, и одним из наиболее

эффективных средств достижения данной цели представлялось высшее образование. Однако уже в 1960-1970-е года государственная система образования была вынуждена учитывать существующее социальное неравенство и реагировать на различия в уровне образовательных запросов представителей разных групп.

В отношении современного российского общества ,в первую очередь , необходимо констатировать факт официального признания общественным мнением социального неравенства. Его легализация на уровне идеологии превращает Россию из «социально-однородного общества», в общество, где существует неравенство и борьба интересов.

В системе образования, на современном этапе преобладают следующие тенденции:

- Происходит процесс коммерциализации, происходящий на всех уровнях образования, начиная со средней школы, при переходе школа-вуз, в самом вузе и т.д.
- Очевиден процесс регионализации вузов, связанный с появлением региональных центров, самовоспроизводства региональной элиты, приводящий к региональному неравенству.
- Наблюдается процесс дифференциации учебных заведений с последующим их делением на «престижные» и «не престижные», появляющиеся в регионах.

Поступление на престижные, специальности на основе общего конкурса возможно, как правило, лишь при условии обучения в элитном среднем учреждении, либо с помощью длительных занятий с репетиторами , либо посредством неформальных обменных отношений (использование экономического (деньги) и социального (связи) капиталов). Эти специальности , поэтому, становятся доступными в основном абитуриентам из высокостатусных , высокодоходных семей.

Необходимость дополнительной подготовки будущих абитуриентов к поступлению в вуз диктуется расхождением между требованиями школы и вуза при поступлении на среднепрестижные и высокопрестижные специальности. Это расхождение целенаправленно воспроизводится преподавателями вузов. Высокая готовность родителей платить за репетиторство как средство минимизации риска при поступлении, является существенным фактором воспроизводства репетиторской деятельности. Репетиторство за последние пятнадцать лет стало традицией.

Для лиц из малообеспеченных слоев и детей из сельской местности, самых уязвимых социальных групп в российском обществе, высшее образование является практически малодоступным, вследствие невозможности посещать подготовительные курсы, нести расходы на обучение, транспорт, проживание и т.д. Конкуренция между вузами за студентов в существующих условиях не способствует выравниванию шансов представителей разных социальных групп получить высшее образование и

поступить в вузы в соответствие с их знаниями, а не доходами и социальным положением. Таким образом, прослеживается тенденция влияния «экономического капитала», способствующего углублению социального неравенства, так как для лиц из малообеспеченных слоев и детей из сельской местности, самых уязвимых социальных групп в российском обществе, высшее образование становится малодоступным .

Государственная политика выравнивания стартовых возможностей при поступлении в вуз может развиваться в следующих направлениях:

- 1) выравнивание качества среднего (общего) образования;
- 2) квотирование части мест в вузах для наиболее одаренных представителей социально незащищенных групп населения;
- 3) субсидирование обучения для одаренных представителей социально-незащищенных групп населения на платной основе.

Постепенное выравнивание качества среднего образования может быть обеспечено: последовательным осуществлением контроля над выполнением образовательных стандартов с помощью механизма ЕГЭ; реализацией программы реструктуризации сельских школ и создания школьных округов; появлением базовых школ для вузов в сельской местности, малых городах; образованием университетских комплексов на базе вузов и профессиональных училищ и средних специальных учебных заведений.

Обеспечение доступности качественного профессионального образования каждому члену общества – проблема, выходящая на уровень социальных институтов и требующая структурных преобразований в общественном организме. Настоящее исследование не исчерпало проблему социального неравенства в системе высшего образования. Проблема социального неравенства продолжает существовать и в развитых процветающих государствах. Время внесет свои коррективы и поправки в существующие концепции образования, в сам образовательный процесс в результате вхождения Российской Федерации в Болонскую систему и дальнейших качественных преобразований всей системы Российского образования.

### **Библиография.**

Абаринов И.Я. На довузовском этапе / И.Я. Абаринов // Вестник высшей школы.-1985.-№3.-С.38-39.

Абитова Г.З. Образование как социальный институт в условиях трансформации российского общества в послеоктябрьский и постсоветский периоды (прикладной аспект): дис.... канд. социол. наук: 22.00.04: защищена 16 июня 2000/ Г.З.Абитова; Казан. гос. ун-т. - Казань,2000.-154с.

Авраамова Е.М. Образование как адаптационный ресурс населения / Е.М.Авраамова // Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М.: «Сигнал», 2003. – С.66-73.

Аитов Н.А. Социальные аспекты получения образования в СССР / Н.А.Аитов // СоцИс. - Вып.2.-М.,1968

Аитов Н.А. Понятие «социальная структура» в современной социологии / Н.А.Аитов // СоцИс.-1996.-№7.-С.36-38.

Аллан Ж. Взгляд в будущее: приоритет образования / Ж.Аллан. - М.: Педагогика пресс, 1993. -166с.

Андреев Е.М. Население Советского Союза 1922-1991 гг. / Е.М.Андреев. - М.:Наука,1993.-139с.

Андреев Е. М. Образование и общество / Е.М.Андреев. - СПб.: Унив. изд-во "св. Климент Охридски", 1998. -409с.

Беляев В.А. Советская интеллигенция в борьбе идей / В.А.Беляев. - Казань: КГУ,1999.

Бергер П. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман - М.: Медиум, 1995. -334с.

Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века. Размышления социолога / И.В.Бестужев-Лада. - М.:Педагогика,1988.-254с.

Бестужев-Лада И.В. Народное образование: экспертное мнение / И.В. Бестужев-Лада //СоцИс.-1998.-№10.-С.128-135.

Бестужев-Лада И.В. Социология образования: описательная и конструктивная / И.В. Бестужев-Лада. - Красноярск, 1998.-158с.

Бойко Л.И. Реформа Российской высшей школы: вчера, сегодня и кое-что из ближайшего будущего / Л.И. Бойко, Е.В. Одессюн // Бюллетень Ассоциации российских вузов.-1998. -Сентябрь-ноябрь. - С.20-27.

Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л.И.Бойко // СоцИс.-2002.-№3.-С.77-83.

Бочарова О.В. Высшее образование: вертикальная мобильность и социальная защита [Электронный ресурс] / О.В. Бочарова // Отечественные записки.-2002.-№1.-Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru>, свободный.

Буева Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л.П. Буева // Философия образования.-1996.-С.76-90.

- Бурдые П. Начала / П. Бурдые. - М.: Socio-Logos, 1994. - 228с.
- Бурдые П. Рынок символической продукции / П. Бурдые // Вопросы социологии - 1992. - №1. - С. 58-62.
- Бурдые П. Система образования и система мышления / П. Бурдые // Высшее образование в России. - 1997. - №2. - С. 119-126.
- Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. - М.: Socio-Logos, 1993. - 333с.
- Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора / А.П. Валицкая. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. - 127с.
- Введение в социологию образования / Под ред. Ю.Н. Козырева. - М.: ИСРАН, 1996.
- Вебер М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // СоцИс. - 1994. - № 5. - С. 148-160.
- Водзинская В.В. Высшая школа: фактор изменения современной структуры общества / В.В. Водзинская, Ф.Р. Филиппов. - М., 1978.
- Водзинская В.В. О социальной обусловленности выбора профессии / В.В. Водзинская - М, 1969.
- Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе / С.В. Волков. - М., 1999. - 250с.
- Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге 21 века / Б.Л. Вульфсон. - М.: УРАО, 1999. - 207с.
- Высшая школа в 2002 г.: Ежегодный доклад о развитии высшего образования / Под ред. А.Я. Савельева. - М.: НИИВО, 2003. - 249с.
- Высшая школа в 2001 г.: Ежегодный доклад о развитии высшего образования / Под ред. А.Я. Савельева. - М.: НИИВО, 2002. - 203с.
- Высшая школа в 1998 г.: Ежегодный доклад о развитии высшего образования / Под ред. А.Я. Савельева. - М.: НИИВО, 1999. - 210с.
- Высшая школа испытания рынком / Под ред. Е.А. Якубы. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1999. - 159с.
- Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П. Елютина. - М.: Высшая школа, 1967. - 272с.
- Высшее образование в России: правила и реальность / А.С. Заборовская [и др.]; отв. ред. С.В. Шишкин. - М.: НИСП, 2004. - 396с.

Высшее и среднее профессиональное образование в РФ: Стат. справ. / Под ред. А.Я.Савельева. - М.: НИИВО центр образовательной статистики, 1999. - 100с.

Высшее образование и исследования в РФ. - М.: Весь мир, 2000. -188с.

Высшее образование: состояние и проблемы развития / Под ред. В.Г. Кинелева.- М.: НИИВО, 1994.-156с.

Гавриленко И.Н. Критика структурно-функциональных концепций в буржуазной социологии образования / И.Н. Гавриленко - Херсон: Изд-во Херсон. Гос. пед. ин-та, 1986.-150с.

Гавриленко И.Н. Высшая школа в поисках новых путей / И.Н. Гавриленко // Свободная мысль.-1992.-№5.-С.91-100.

Галаган А.И. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах / А.И. Галаган, Л.Н.Тарасюк, К.Н. Цейкович. - М.: НИИВШ, 1988.-Вып.2. -56с.

Гершунский Б.С.Россия, образование и будущее: кризис образования в России на пороге 21 века / Б.С. Гершунский. - М.,1993.-208с.

Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С.Гершунский //Педагогика.-1996.-№5.-С.46-54.

Гидденс Э. Социология / Э.Гидденс. - М.: Эдиториал УРСС, 1999.-703с.

Гильманов А.З. Стиль жизни современного студенчества: методологические аспекты (постановка проблемы) / А.З.Гильманов //Социально-экономическая, правовая и политическая модель РТ: сб. науч.тр./ИСЭПН АН РТ. - Казань,2000.-Т.XV.-С.27-30.

Глазерман Г.Е. Совершенствование социальной структуры и развитие личности при социализме/ Г.Е. Глазерман // СоцИс.-1977.-№2.-С.28-32.

Голенкова З.Т. Динамика социоструктурной трансформации в России / З.Т.Голенкова // СоцИс.-1998.-№3.-С.77-84.

Голенкова З.Т. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества / З.Т.Голенкова, Е.Д. Игитханян. – М.:ИС РАН, 1996.-220с.

Горшков А.В. Проблемы и перспективы развития высшего образования: автореф. дис. ...д-ра социолог. наук / А.В. Горшков. - Ставрополь, 1998. - 33с.

Гудков Л. Образование в России: привлекательность, доступность, функции / Л.Гудков, Б.Дубин, А.Леонова [Электронный ресурс] //Полит.ру от 22 марта 2004г. –Режим доступа: <http://www.courier.com.ru/cour0404/1500htm.-свободный>.

Джери Д. Большой толковый социологический словарь / Д.Джери, Дж. Джерри. - М.: Вече-Аст, 1999.- Т.1.-543с.

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. - М.: ВЛАДОС, 1999. -199с.

Динамика социальной дифференциации / Отв. ред. Э.П.Васильева.- М.:ИНИОН,1990.-172с.

Добренков В.И. Социальные институты и процессы [Электронный ресурс] / В.И.Добренков / Социология: учеб. / В.И.Добренков, А.И.Кравченко. - М.:Инфра-М.-Т.3.-Гл.6. – Режим доступа: <http://www.lib.socio.msu.ru>, свободный

Добрынин В.И. Социальные конфликты в высшей школе / В.И.Добрынин, Т.Н. Кухтевич. - М.: НИИВШ. -1993. - Вып.3.-60с.

Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В.С.Собкина, В.Я.Нечаева. - М.: Интор, 1996. -79с.

Дьюи Дж. Школа и общество / Дж.Дьюи. -М.,1925.-45с.

Еникеева С.Д. Организационно-экономические аспекты высшего образования в России / С.Д.Еникеева, В.П.Панкратова. - М.: ТЕИС, 1998. - 51с.

Еркович С.П. Образовательные концепции в зарубежной социологии / С.П. Еркович. - М.: НИИВШ, 1998. -Вып. 11.-43с.

Жарова Л. Состояние образования в РФ / Л.Жарова // Вопросы статистики.- 1999.-№1.-С.56-59.

Жуков В.И. Российское образование: проблемы и перспективы развития / В.И.Жуков. - М.: МГСУ "Союз", 1998. -327с.

Жуков В.И. Социальная политика и социальное образование в России / В.И.Жуков. - М, 1998. -32с.

Закон РФ «Об образовании» от 13 января 1996 г. №12-ФЗ с изменениями на 25 июня 2002 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.psu.ru/general/doc/zakon\\_2/index.html](http://www.psu.ru/general/doc/zakon_2/index.html).

Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 7 августа 1996 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.psu.ru/general/doc/zakon/index.html>.

Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция / Т.И. Заславская. – М.: Дело, 2002.-567с.

Зиятдинова Ф.Г. образование и наука в трансформирующемся обществе / Ф.Г. Зиятдинова // СоцИс.-1998.-№11.-С.66-72.

Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М.:РГГУ,1999.-282с.

Зборовский Г.Е. Социология образования / Г.Е. Зборовский. - Екатеринбург: Изд. - во СИИ, 1993.

Иванов В.Н. Россия: обретение будущего / В.Н.Иванов. - М.: ИСПИ, 1998. - 313с.

Ильин В.И. Социальное неравенство / В.И.Ильин. - М.,2000.-186с.

Исламшина Т.Г. Дифференциация ценностных ориентаций студентов / Т.Г. Исламшина, О.А. Максимова, Г.Р. Хамзина //Социс.-1999.-№6.-С.132-136.

Исламшина Т.Г. Молодежные субкультуры / Т.Г. Исламшина [и др.]. - Казань: КГТУ,1997.-114с.

Исламшина Т.Г. Стиль жизни и ценностные ориентации студентов татарстанских вузов: сравнительный анализ / Т.Г. Исламшина, О.А. Максимова, Г.Р. Хамзина //Вестник КГТУ им А.Н.Туполева.-1998.-№6.-С.44-50.

История и современное состояние российского образования ; малоисследованные проблемы / Под ред. Р.С.Базиева, А.В.Овсянникова. - М.: Педагогика, 1998. -100с.

Итин Ю.К. Финансирование высшей школы в России: теоретико-прикладные проблемы / Ю.К.Итин. - М.: Магистр, 1998с. -113с.

Казаренкова Т.Б. Социология современного образования: проблемы здорового общества / Т.Б. Казаренкова. - М., 1998. -169с.

Кансюзян Л.В., Немцов А.А. Вузовское образование в оценках студентов / Л.В.Кансюзян, А.А. Немцов // Социс.-1999.-№4.-С.95-100.

Кликунов Н. ГИФО плюсы и минусы / Н.Кликунов, Г.Окорокова //Высшее образование в России.-2002.-№2.-С.37-42.

Клячко Т.Л. Мифы, легенды и реальность российского высшего образования [Электронный ресурс] / Т.Л.Клячко. - Режим доступа: <http://www.ecsoman.edu.ru/db/search.html>.

Ковтун М.В. Динамика социально-профессиональных ориентаций молодежи России (60-90-е годы): автореф. дис. ...канд. социолог. наук / М.В.Ковтун. – М.,1995.

Когда наступает время выбора (устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. - СПб.: Изд-во РХГИ,2001.-568с.

Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности / Д.Л. Константиновский. - М.: Центр социологии образования РАН, 2000. -224с.

Константиновский Д.Л. Молодежь в системе образования: динамика неравенства / Д.Л. Константиновский //Социологический журнал. -1997.-№3.

Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе ориентации и пути в сфере образования (от 1960-к 2000) / Д.Л. Константиновский. - М.: Эдиториал УРСС, 1999. -344с.

Конституция РФ: офиц. текст. – Казань: Татар. кн. изд. - во,2002.-94с.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001г. №1756-р.

Коржева Э.М. Адаптация подростков к рыночным отношениям / Э.М. Коржева // Социологический журнал.- 1996.-№ 2.

Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой отечественной войны / М.Р. Круглянский. – М.: Высшая школа,1970. –314с.

Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире / Ф.Кумбс. - М.: Наука, 1970.-260с.

Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации / Н.С. Ладыжец. - Ижевск: УдГУ, 1992. -236с.

Левин И.Б. Гражданское общество на Западе и в России / И.Б. Левин // Полис.- 1996.- № 5.

Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки / В.Т. Лисовский. - М., 1990. - 302с.

Социология молодежи / Отв. ред. В.Т. Лисовский. - СПб., 1996. - 137с.

Лиферов А.П. Глобальное образование - путь к интеграции мирового образовательного пространства / А.П. Лиферов. - М.: Поиск, 1997. - 107с.

Лопухова Т. Диагноз качества подготовки специалиста / Т. Лопухова // Высшее образование в России. - 2001. - С. 28-35.

Магун В.С. Революция притязаний и изменений жизненных стратегий молодежи: 1985-1995 годы / В.С. Магун // Социологический журнал. - 1996. - №3-4. - С. 29-48

Михайлушкин А.И. Реформирование высшего профессионального образования в обществе переходного периода / А.И. Михайлушкин. - СПб.: СПбГИЭА, 1998. - 195с.

Молодежь России: тенденции, перспективы / Под ред. И.М. Ильинского, А.В. Шаронова. - М.: Молодая гвардия, 1993.

Население СССР. - М.: Финансы и статистика, 1990. - 44с.

Население СССР в 80-е годы / под ред. Г.П. Киселева. - М., 1991. - 142с.

Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. - М., 1998. - 200с.

Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1992. - 198с.

Нечаев Н.Н. Современная образовательная ситуация в России: тенденции развития / В.Я. Нечаев // Вест. Ун-та РАО. - 1999. - №1. - С. 3-13.

Об организации и проведении приема в высшие учебные заведения в 1983г. Инструктивное письмо Министра высшего и средне специального образования от 4 марта 1983г. №8 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1983. - №5. - С. 1-12.

Об организации научно-методического совета по формированию контингента студентов вузов. Приказ Министерства высшего и средне-специального образования СССР от 11 ноября 1981г. №1096 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1982. - №1. - С. 19-21.

Образование в России в 2003: Стат. сб. Госкомстата России. - М., 2003.

Образование в Российской Федерации: Стат. сборник. - М.: ГУ—ВШЭ, ЦИСН, 2003.

Образование в РФ указатель действующих законодательных и иных правовых актов / Под ред. Е.Д. Волоховой. - М.: Логос, 1999. - 98с.

Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М.И. Кондакова. - М.: Педагогика, 1986. - 245с.

Образование в РТ / Под ред. В.П. Кандилова. - Казань: Госкомитет РТ, 2004. - 142с.

Образование в РФ в 1992 г. - М., 1993. - 314с.

Образование в РФ: Крат. Стат. Справочник // НИИВО Центр образовательной статистики / Под ред. А.Я. Савельева. - М., 1999. - 44с.

Образование на пороге 21 века. - Казань, 1996. - 113с.

Образование на пороге 21 века / Под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. - М.: АН СССР, 1991. - 97с.

Образование населения России. - М., 1995. - 303с.

Образование - прорыв в 21 век / Б.Н. Бессонов [ и др. ]; отв. ред. А.Д. Урсул. - М.: Изд-во МГУК, 1998. - 242с.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1988г. №3 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1988. - №5. - С.1-17.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 16 февраля 1987г. №121 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1987. - №4. - С.13-32.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1986г. №190 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1986. - №5. - С.7-27.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1986г. №190. Типовое положение о проведении профориентационных собеседований с поступающими в высшие учебные заведения и формирование профориентационных комиссий (Приложение №13) // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. - 1986. - №5. - С.7-27.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 15 февраля

1985г. №132 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1985.-№4.-С.4-18.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 23 января 1984г. №54 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования -1984.-№4.-С.7-32.

«Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 31 января 1983г. №165 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1983.-№4.-С.12-36.

Общество - высшая школа – молодежь / Под ред. В.И. Добрыниной [ и др.]. - М.,1995.-184с.

Общество, образование, человек / Под ред. М.В.Новикова. - Ярославль: ЯГПУ, 1998. -Ч.1. -335с.

«О введении многоуровневой структуры высшей школы в РФ». Постановление Комитета РФ по высшей школе от 13 марта 1992 №13 // Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технологической политике РФ.-1992.-№4.-С.11-14.

Овсянников А.А. Система образования в России и образование в России / А.А. Овсянников // Мир России = Universe of Russia. -М., 1999.-Т.8.-№3.- С.73-132.

Овсянников А.А. Системная модель реформирования образования / А.А. Овсянников. - М.,1998.

Овсянников А.А.Студенчество СССР: экзамен по перестройке (по материалам социологических исследований 1987-1990 гг.)/ А.А. Овсянников. – М.,1991.-54с.

«О дополнительных мерах по обеспечению приема студентов в высшие учебные заведения в 1984г». Инструктивное письмо Министра высшего и средне специального образования от 16 июля 1984г. №42 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1984.-№9.- С.24-25.

«О зачислении в высшие учебные заведения без вступительных экзаменов победителей всесоюзных школьных олимпиад». Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 1 июня 1989г. №448 // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию.- 1989.-№8.-С.3.

«О лицензировании государственных вузов». Приказ министерства общего и профессионального образования от 25.02.98 №520 // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования.-1998.-№4.-С.19-22.

«О льготах для рабочих и служащих совмещающих работу с обучением в учебных заведениях». Приказ Министра высшего и средне специального образования от 27 января 1983г. №125 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1984.-№4.-С.1-8.

Омельченко Е.Л. Доступность высшего образования для социально-уязвимых групп / Е.Л.Омельченко, Н.В.Гончарова, Е.Л.Лукьянова // Проблемы доступности высшего образования. – М.: «Сигнал», 2003.-С.8-27.

«О порядке приема в высшие учебные заведения страны профориентированной молодежи». Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 13 марта 1989г. №186 // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию -1989.-№6.-С.3.

«О развитии системы высшего и средне-профессионального образования в России». Приказ Министерства образования РФ от 8 августа 1995г. №444 // Вестник образования .-1995.-№9.

«О результатах приема в высшие учебные и средне специальные заведения и об основных направлениях изменений правил приема на 1988г». Решение коллегии Министерства высшего и средне специального образования от 8 ноября 1987г. №32/1 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1988.-№1.-С.6-8.

Осипов А.М. Общество и образование / А.М.Осипов. - Новгород, 1998. -204с.

«О состоянии и перспективах развития системы высшего профессионального образования». Постановление Совета Федерации Федерального Собрания РФ от 20 мая 1998г. -№214-СФ.

«О финансировании вузов РФ». Постановление Государственной Думы РФ от 25.11.95//Российская газета. -1996.- 4 января.

Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс / Под ред. М.С.Ковалева. - М.: Аспект пресс, 1998. -269с.

Постановление Правительства РФ от 14 января 2002 г. №6 «О проведении в 2002-2003 годах эксперимента по переходу на финансирование отдельных учреждений профессионального образования с использованием государственных именных финансовых обязательств».

Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 года № 119 «Об Организации эксперимента по введению единого государственного экзамена»

Постановление Правительства РФ от 5 апреля 2002 года №222 « Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению ЕГЭ».

Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В.Шишкин. - М.: «Сигнал», 2003.-173с.

Радаев В.В. Стратификационный анализ постсоветской России: неовеберинский подход / В.В. Радаев // Способы адаптации населения к новой социально-экономической ситуации в России. - М., 1999.

Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация / В.В.Радаев, О.И. Шкаратан. - М.: Аспект-Пресс, 1996.-186с.

Региональная политика РФ в области образования / Отв. ред. В.М. Журковский. - Саранск, 1997.-Вып.9.-416с.

Реформирование образования: тенденции и противоречия // Образование в документах.-1997.-№5.

Ритцер Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер,2002.-688с.

Российская высшая школа: время перемен / Под ред. В.Н. Добрыниной, Т.Н.Кухтевич. - М.: НИИВО, 2000.-208с.

Российский статистический ежегодник: Стат. Сб./ Госкомстат России. – М.,1995.

Российский статистический ежегодник. 2002: Стат. сб. / Госкомстат России. - М., 2002.

Россия: вызовы времени и пути реформирования / Под ред. Г.В. Осипова. - М.:ИСПИ, 1998.-184с.

Россия в цифрах в 2002 г. Крат. стат. сб./ Госкомстат России. - М.,2002.

Рощина Я.М. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России / Я.М.Рощина, М.А.Другов // Проблемы доступности высшего образования. – М.: «Сигнал», 2003.-С.28-65.

Рубина Л.Я. Перестройка системы народного образования и социальная зрелость молодежи / Л.Я. Рубина //Социалистический образ жизни и проблемы образования.- Свердловск,1988.

Рубина Л.Я. Советское студенчество: социологический очерк / Л.Я. Рубина - М.: Мысль,1981.-207с.

Руткевич А. М. Высшее образование «доступное» или «платное»? / А. М. Руткевич //Высшее образование в России.-2004.-№7.-С.22.

Руткевич М.Н. Становление социальной однородности / М.Н. Руткевич. – М., 1982. – С. 233.

Руткевич М.Н. Социалистическая справедливость / М.Н. Руткевич // Социс. – 1986. – №3.

Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы / М.Н. Руткевич // СоцИс. – 1994. – №10. – С. 76-81.

Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи / М.Н. Руткевич. – М.: Гардарика, 2002. – 541 с.

Руткевич М.Н. Общественные потребности, система образования, молодежь / М.Н. Руткевич, Л.Я. Рубина. – М.: Издательство политической литературы, 1988. – 179 с.

Садовничий В.А. Традиции и современность / В.А. Садовничий // Высшее образование в России. – 2003. – №1.

Садовничий С.А. Проблемы образования и стратегия на 21 век / В.А. Садовничий // Социология. – 1998. – №2. – С. 16-21.

Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.

Самойлова Е.С. Население и образование / Е.С. Самойлова. – М., 1978.

Сафаров Т.А. Социально-экономические проблемы образования в условиях перехода к рынку / Т.А. Сафаров, Р.Р. Хусаинова. – Уфа: УИМГУК, 1999. – 160 с.

Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы (1921-1927 гг.) / Н.Л. Сафразьян. – М.: Изд-во МУ, 1977. – 159 с.

Система образования в РФ в цифрах и фактах // Вестник образования. – 1995. – №6.

Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М., 1994. – 687 с.

Сорокин П.А. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М., 1992.

Соскин В.Л. Ленин, революция, интеллигенция / В.Л. Соскин. – Новосибирск, 1973. – 108 с.

Состояние и развитие высшего профессионального образования (оценка и анализ). – М., 1997.

Состояние системы образования РСФСР и основные направления деятельности Министерства образования в переходный период / Отв. ред. Э.Д. Днепров [и др.]. – М., 1990. – 225 с.

Социальное развитие России / под ред. В.И. Жукова [и др.]. – М.: Союз, 1999. – 802 с.

Социальное расслоение возрастной когорты. Выпускники 80-х в постсоветском пространстве / Отв. ред. М.Х. Титма. – М.: ИС РАН, 1997.

Социально-экономические проблемы реформирования России. - Красноярск: ГАЦМИЗ, 1998. -88с.

Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии /Сб. науч.ст. Саратов. гос. техн. ун-т/ Отв. ред. В.Н.Ярская. - Саратов, 1999. -170с.

Социология в России: Учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева [и др.]; под ред. В.А. Ядова.-М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998.-696с.

Социология и проблемы социального развития. - М.: Наука, 1978. -480с.

Социология: классические и современные парадигмы / Сост. С.А.Кравченко, М.О. Мнацаканян. - М.: АНКИЛ, 1998. -329с.

Социология образования: теории, исследования, проблемы. Хрестоматия / В.В. Фурсова [и др.]; отв. ред. С.А.Ерофеев. - Казань: КГУ,2004.-186с.

Справочник партийного работника. – М.:Партиздат,1934. – Вып.8. —456с.

Суровов С.Б. Политические системы и образовательная политика в современном мире / С.Б. Суровов [и др.]; под ред. В.М.Долгова. - Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1999. -188с.

Татур Ю.Г. Высшее образование России в XX веке / Ю.Г. Татур //Высшее образование.-1994.-№3.-С.140-155.

Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи. – М.: Институт социологии, 1990.

Титма М.Х. Молодое поколение / М.Х.Титма, Э.А. Саар. - М.,1986.-254с.

Титма М.Х.Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма - М.:Мысль,1975.-198с.

Титма М.Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи / М.Х. Титма. – Таллин,1982.-215с.

Тихонов Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике / Н.Е. Тихонов. - М.,1980.

Томпсон Д.Л. Социология: вводный курс / Д.Л.Томпсон, Д. Пристли. - М.: АСТ, Инициатива, 1998.-491с.

Троу М. Социология образования / М. Троу //Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М.:Прогресс,1972.-С.174-187.

Ушакова М.В. Высшая школа современной России: социологический аспект / М.В.Ушакова. – М.: НИИВО.-86с.

Федеральная программа образования // Российская газета.-2000.-15 апреля.  
Федеральный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании // Бюллетень государственного комитета РФ по высшему образованию.-1996.-№10.-С.1-69.

Феноменология образования: вопросы теории и практики / Под ред. Р.А.Куренкова. - Владимир: ВГПУ, 1999. -195с.

Филиппов Ф.Р. Научно-технический прогресс и совершенствование социальной структуры общества // Ф.Р. Филиппов //Социс.-1985.-№4.

Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования) / Ф.Р. Филиппов // Социс.-1977.-№2.-С.42.

Филиппов Ф.Р.От поколения к поколению / Ф.Р. Филиппов. - М.,1989. -237с.

Филиппов Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов. - М., 1980. –199с.

Филиппов Ф.Р. Социолог о молодежи / Ф.Р. Филиппов. - М.,1977.-63с.

Филиппов Ф.Р. Формирование поколений социалистической интеллигенции / Ф.Р. Филиппов //СоцИс.-1980.-№2.

Хазова Л.В. Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты / Л.В. Хазова. - Красноярск: Изд-во КГТУ, 1997. -184с.

Харчева В.Г. Высшая школа в зеркале социологии / В.Г.Харчева, Ф.Э. Шереги // Социс.-1994.-№12.

Хюсен Т. Образование в 2000 / Т. Хюсен. - М.: Прогресс, 1997.-373с.

Чередниченко Г.А. Молодежь вступает в жизнь / Г.А.Чередниченко, В.Н. Шубкин. - М.,1985.-240с.

Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (опыт социологического исследования) / Г.А. Чередниченко. – СПб.: Изд-во РХГИ,2004.-504с.

Швери Р. Теоретическая социология Джеймса Коулмана: аналитический обзор / Р.Швери // Социологический журнал.- 1996.- № 1-2.

Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф.Э. Шереги, В.Г. Харчева, В.В.Сериков. - М.: Academia,2001.-464с.

Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф.Э.Шереги. - М.: Юрист, 1997. -301с.

Школа и социальное развитие общества. – М.,1990.

Шубкин В.Н. Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях вопросов трудоустройства и выбора

профессии // В.Н.Шубкин [и др.]; отв. ред. А.Г.Аганбегян //Количественные методы в социологических исследованиях. – Новосибирск: Новосиб. Гос. Ун-т, 1964. –С.152-267.

Шуруев А.В. Развитие высшего образования: итоги и перспективы / А.В.Шуруев, Ф.С. Рябков // Вестник Высшей Школы. -1982. -№4.

Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории - Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006-200с.

Alexandr, S. Women, class and sexual differences. In A.Philips (Ed.), *Feminism and equality*. Oxford:Blackwell. 1987.(pp.1-23)

Althusser L. *Ideologie et appareils ideologiques d'etat*, La pensee, Juin, 1970. – P.87-91.

Aronowitz S.& Giroux H. *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. –Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Anyon J. *Ideology and United States Texbooks* //Harvard educational review. - 1979.-№49(3). –P.361-386.

Apple M. *Education and power* .- Boston: Henley Routledge & Kegan Paul 1985. –P.78-85.

Aronowitz S. *Postmodernism and politics* // *Social Text*.-1987-1988. -№ 18. – P.94-114;

Ballantine J.H. *The Sociology of Education: a systematic analysis*. Prentice Hall, 2001, p -60-65.

Banks J. *Multiethnic education. Theory and practice*, Second edition - N.Y.Praeger, 1994

Barrere A., Sembel N. *Sociologie de l'education*. – Paris: Nathan, 1998.-128p.

Baudrillard J. *For a critique of the political economy of the sign*. –St.Louis: Telos Press, 1981;

Becker G. S. *Human Capital*, New York: Columbia University Press, 1964.p. 45-59.

Bell D. *The Coming of Post-Industrial Society*- N.Y. Basic Books ,1986

Bourdieu P., ‘The Forms of Capital’, in Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford – New York, Oxford University Press, 1997, pp.46-58

Becker G. S. *Human Capital*, New York: Columbia University Press, 1964.p. 45-59.

Bell D. *The Coming of Post-Industrial Society*- N.Y. Basic Books ,1986, p. 35-57.

Bernstein B. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. Bristol/London, 1996.P. 64-82.

Boudon R. L, Inegalite des chances .La mobilite sociale dans les societes industrielles. Paris. Armand Colin,1973.P.66-102.

Bourdieu P. , Passeron J.-C . La reproduction . elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris. Les editions de Minuit,1970.P.76-87.

Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture . Paris. Les editions de Minuit.1964.P.76-87.

Bourdieu P. Homo academicus- Cambridge : Polity Press, 1996,344p.

Bowles S.Gintis H. Schooling in Capitalist America. London. ,1976.P.35-54.,133-135.

Braverman H. Labor and monopoly capital –N.Y.: Monthly review Presse,1974.;

Buroway M. Toward a marxist theory of the labor processes: Braverman and beyond // Politics and Society. -1978.-№8.-P.247-312.

Brown Ph., Lauder H. ‘Education, Globalization and Economic Development’, in Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) Education: Culture, Economy, Society, New York: Oxford University Press. Статя перепечатана из Journal of Education Policy, 11 (1996), pp.1-24.

Burgess R. Beyond the first degree. Bristol, PA,USA, 1997, 204p.

Burt C., Howard M. Class differeces in general intelligence// British Journal of statidtical psychology.-1969.- №12.

Camilleri C. Cultural antropolgy and education. Published by cogan page in association with UNESCO. 1986, 171p.

Coleman J. Equality of education –Washington DC,1966.

Coleman J.S. ‘Social Capital in the Creation of Human Capital’, in Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. Education: Culture, Economy, Society, Oxford: Oxford University Press; перепечатано из American Journal of Sociology, 94, Supplement (1988), pp.95-120.

Coleman J. High school achievement: public. catholic privata schools compared. - N.Y: Basic Books,1982.

<sup>1</sup> Coleman J. S. The evaluation of Equality of educational Opportunity // Oxford review of education. -1975.-№1(1). –P.27-29; Jenks C. Inequality. A A reassessment of family and schooling in America. – N.Y.:Harper and Row Publishers. –P. 43-52.

Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education. –Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970.

Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993.

Derrida J. Speech and phenomenon –Evanston: Northwestern University Press, 1973;

Derrida J. Of grammatology. -Baltimore: The Jons Hopkins university Press, 1982;

Ellsworth, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive nyths of critical pedagogy. Harvard educational review, 59(3), 1989, 297-324.

- Fine M. Framing dropouts. Albany: state University of New York Press. 1991.
- Foucault M. Discipline and punish –N.Y.: Vintage Books,1977.
- Freire P. Education of the oppressed. – Middlesex: Penguin Books, 1970. –P. 142.
- Gencks C. What is post-modernism. –N.Y.: St.Martin's, 1987; Lyotard J. The postmodern condition: A report on Knowledge. –Manchester: Manchester University Press,1984.
- Giroux H. Postmodern education: Politics, culture and social criticism. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Giroux H. 'Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism', in Halsey A.H., Lauder H., Phillip B., Wells A.S. (eds) Education: Culture, Economy, Society, Oxford, Oxford University Press, 1999. (Cited in Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education, Routledge, 1992, pp.39-88)
- Gillborn D. "Race, ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi. Ethnic schools. London: unwin hyman". 1990.
- Girod R. L'ecole des ouvriers. –Paris: Presses universitaires de France, 1983.
- Goffman E. The presenting of self in everyday life. –N.Y.: Doubleday, 1959.
- Green A. 'Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems', in Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. Education: Culture, Economy, Society, Oxford: Oxford University Press.
- Hall S. Signification, representation, ideology: Althusser and poststructuralist debats // Critical Studies in Mass Communication. –N.Y.,1985. - №2. – P. 91-114.
- Halsey A.H., Lauder H., Brawn P., Wells a.s., Education: Culture, Economy, Society. Oxford Univerdity Press, 1997, 820p.
- Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. London, R.& K. Paul,1975.P. 34-87.
- Hammersly M. School Experience. Exploration in the Sociology of Education. London. Croom Helm,1977.P.163-185.
- Illich I. Deschooling Society. Harmondsworth. Penguin Books,1971.P.110-123.
- Jencen A. How much can be boost IQ and Scholastic achievement? // Harvard educational review, 1969. -№39. –P.1-123. Prichard K.,Buxton T. Concept and Teories in Sociology of Education.-N.Y.,1988.P.13-24.
- Jenks C. Inequality. A A reassessment of family and schooling in America. – N.Y.:Harper and Row Publishers.1980 –P. 43-52.
- Kandell J.L. Comparative education. –Boston,1983.
- Keddie N. Classroom Knowledge –London : Collier-Macmillan, 1971,p. 3-15.
- Kennard M. Producing sponsored films on menstruation: the struggle over meaning. –N.Y.: Teacher colledge Press, 1990.
- Laflamme C. Pour une analyse paradigmatiche de la formation et l'insertion professionnelle// La formation et l'insertion professionnelle. – Quebec, Canada,1993.- P.11-42.

- Lather, A. Postmodernism and the politics of enlightenment. *Educational Foundations*, 3(3), 1989,8-9.
- Lareau, A. *Home advantage*. London: Falmer Press.1989.
- Lyotard J. *The postmodern condition: A report on Knowledge*. –Manchester: Manchester University Press,1984.
- Marx. K. *The poverty of philisophy*. New york: International Publishers., 1971.
- McLaren P. *Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing edycational boundaries*. –N.Y.: State University of New York Press, 1991.- P.144-173;
- Miller J. *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany: State University of New york Press. 1990.
- Nicholson, L., *feminism and marx: Integrating kinship with the economic*. In S. Benhabib & D. Cornell (eds.), *Feminism as critique/ cambridge*, UK:Polity. 1987. (pp.16-30)
- Nisbet R. *The sociological Tradition*. – N.Y., 1966. –166p.
- Parsons T. *The schcool class as a social sistem* . // *Harvard Education Review*. 1959.P. 297-318.
- Payne G. *Principles of Educational Sociology* . –N.Y. 1928.P.242-255.
- Pink W. Noblit G. *Continuity and contradiction. The futures of the sociology of education-* London, 1995.
- Pollard A. *Goodies , Jokers and Gands* ./ Hammersly M,Woods P. *Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture* . O.U.P. ,1984.P.230-245.
- Richard K.,Buxton T.*Concept and Teories in Sociology of Education*.- N.Y.,1988.P.
- Rose M. *The post-modern and the post-industrial*. –Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Sadler M. *How far can we learn anything of preactical value from the study of foreign systems education* – London,1990.
- Sirjamaki J. *Education as a social institution // on Education-Sociological Perspectives*. N.Y.,1967. P.65-67.
- Smith P. *Discerning the subject* –Minneapolis: University of Mennessota Press, 1988.
- Stebbins R. *Teachers and meaning : definision of classroom situation*. – London: Brill 1975, p. 48-61.
- Stessens K. *De professionele cultur van basisscholen* –Leuven: Universitaire Pers.1991.- 127p.
- Taxel J. *The America revolution in children's fiction: an analysis of literacy content, form and ideology*. –philadelphia: Temple University Presses,1983.
- Veblen T. *The Higher Learning in america*. – Stanford,1918. –P.47-59.
- Walker, J. C. *Louts and legends; Male youth culture in an inner city school*. Boston; Allen and Unwin. 1988.
- Weber M. *Essayas in sociology*. –N.Y.:Oxford University press, 1946.-P.25-32.

- Weis L. *Between two worlds*. –Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Willis P. *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. – Hampshire: Gower, 1977. – P.67-70.
- Wexler G. *Social analysis: After the new sociology*. –London: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- Young M. *Society, State and Schooling*. - Ringmer: The Falmer Press, 1977. – P.236-252.
- Yuong M. *Knowledge and Control*. –Middlesex: Collier Macmillan, 1971.