

## **СБОРНИК СТАТЕЙ**

### **Доступность высшего образования**

*Доцент, к.с.н. Фурсова В.В. vafursova@yandex.ru*

*Аспирант Ха Ван Хоанг*

Кафедра общей и этнической социологии

Казанский федеральный университет

**Аннотация.** Сборник статей включает в себя теоретические материалы и эмпирические исследования, касающиеся проблемы доступности высшего образования на примерах России и Вьетнама. Работа может представлять интерес для социологов, педагогов и других специалистов, интересующихся проблемами высшего образования.

## СОДЕРЖАНИЕ

1. <i>Фурсова В.В., Ха Ван Хоанг</i> Доступность высшего образования .....	5
2. <i>Фурсова В.В.</i> Социальное неравенство в системе образования советского общества.....	21
3. <i>Фурсова В.В.</i> Углубление социального неравенства в современной Российской системе образования .....	54
4. <i>Фурсова В.В.</i> Влияние культурного капитала семьи на образовательные достижения учащихся.....	66
5. <i>Ха Ван Хоанг, В.В. Фурсова</i> Институциональные барьеры доступа к высшему образованию в России и Вьетнаме .....	82
6. <i>Ха Ван Хоанг, В.В. Фурсова</i> Формы дополнительной подготовки как институциональный фактор доступности высшего образования ( на примере России и Вьетнама) .....	92
7. <i>Ха Ван Хоанг, В.В. Фурсова</i> Финансовое положение семьи как фактор доступности высшего образования.....	99
8. <i>Фурсова В.В., Ха Ван Хоанг</i> Влияние информационного фактора на доступность высшего образования в России и Вьетнаме.....	105

## Введение

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. Аналогичные процессы происходят и во Вьетнаме. Авторы в сборнике статей попытались охарактеризовать основные проблемы доступности высшего образования в России и во Вьетнаме.

Сборник статей включает в себя теоретические статьи, касающиеся проблемы доступности высшего образования. Проблема неравенства в образовании рассматривается, начиная с советского периода времен СССР до настоящего времени. Анализируются теоретические разработки классиков мировой социологии, российских и вьетнамских ученых. Также приводятся эмпирические исследования, касающиеся социального неравенства в системе высшего образования России и Вьетнама.

## 1. ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу категории «доступность высшего образования» и исследованию социальных факторов, влияющих на этот реальный социальный процесс. Среди факторов выделяются следующие: информационный; экономический; социальный; институциональный и индивидуально-личностный. Статья имеет теоретический характер.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, доступность высшего образования, социальное неравенство, социальный и культурный капитал.

### **Abstract.**

This article focuses on analyzing the category of “the accessibility to higher education” and doing research on social factors affecting the reality of the social process. These factors are divided as follows: information, economy, society, individual. The article is of a theory.

**Key words:** education, higher education, the accessibility to higher education, social inequality, social and cultural capital.

Доступность высшего образования является одной из важных категорий в рамках исследования социального института образования. При этом, восприятие данной категории у различных исследователей может существенно различаться (как мы покажем ниже). Целью данного теоретического исследования является определение сущности и содержания категории «доступность высшего образования» и определение социальных факторов, влияющих на данный социальный процесс.

Для понимания сущности этой категории помимо интерпретации понятие «высшее образование», необходимо проанализировать значение слова «доступность».

Д.В. Дмитриев дает следующее толкование данного термина:

- «1) доступным называют то, что соответствует возможностям, способностям кого-либо;
- 2) какие-либо организации, учреждения и т.п. являются доступными, если люди могут свободно, без ограничения входить туда;
- 3) доступными являются вещи, товары, которые недороги и которые могут купить многие люди;
- 4) доступным является то, что можно легко понять»<sup>1</sup>.

Несмотря на общенаучный характер данного определения, оно помогает установить несколько важных для нас характеристик исследуемого термина. Во-первых, доступность не может быть оценена в отрыве от характеристик субъекта доступности. Ключевыми компонентами субъектности для оценки степени доступности чего-либо становятся возможности социального актора этим чем-либо воспользоваться. Во-вторых, доступность институтов и организаций предполагает неограниченное их участие (включение) в социальные отношения. В-третьих, важным фактором в оценке степени доступности чего-либо является цена или стоимость чего-либо. В широком смысле слова это означает, что издержки и ресурсы которые необходимо затратить для использования чего-либо должны быть умеренными, адекватными и объективными. И наконец, в-четвертых, для доступности очень важен критерий коммуникации, т.е. восприятия и понимание, не только объекта доступности, но и способов и возможностей по использованию данного объекта.

В научных трудах отсутствует единство подхода к пониманию сущности доступности высшего образования. В настоящее время существуют различные определения доступности высшего образования, приведем некоторые из них.

- 1) Определение А.С. Ключева, который оценивает данную категорию с позиций равенства различных социальных групп в их взаимоотношениях с вузами: «доступность высшего образования – это

---

<sup>1</sup> Дмитриева Д.В. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель : АСТ, 2003. С. 299.

возможность выбора различными социальными группами высшего учебного заведения, а также зачисления и обучения в нем»<sup>2</sup>.

- 2) Похожим образом трактует исследуемую категорию В.И. Шкатулла. В данном случае ключевыми составляющими между которыми должен быть поставлен знак равенства являются индивидуальные и личностные различия людей: «общедоступность образования – это обеспечение доступа к образованию вне зависимости от факторов, различающих людей»<sup>3</sup>.
- 3) В зависимость от экономического положения и условий предоставления образовательных услуг ставит исследуемую категорию Т.П. Евсеенко: «доступность высшего образования – это совокупность реальных условий обеспечения равных возможностей для получения высшего образования индивидами независимо от их экономического положения»<sup>4</sup>.
- 4) Результативность обучения в вузе считает основополагающим компонентом в данной сфере Я.М. Рощина: «фактическая (реальная) доступность высшего образования – это вероятность (шанс) получить высшее образование»<sup>5</sup>.
- 5) И наконец, с точки зрения комплекса факторов, влияющих на поступление в высшее учебное заведение, рассматривает категорию доступности высшего образования В.И. Сухочев: «общая доступность высшего образования – это совокупность условий, обеспечивающих абитуриентам в комплексе организационную, территориальную,

---

<sup>2</sup> Ключев А.С. Информационный бюллетень «Мониторинг региональных проблем доступности высшего образования». Екатеринбург., 2006. С.5.

<sup>3</sup> Шкатулла В.И. Комментарий к Закону РФ «Об образовании» // Отв. ред. проф. В.И. Шкатулла – 2-е изд. перераб. и доп. М.: Юристъ, 1998. С. 28.

<sup>4</sup> Евсеенко.Т.П. Доступность высшего образования в условиях формирования рынка образовательных услуг // Экономика образования . 2007. № 3. С. 121.

<sup>5</sup> Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // Университетское управление: практика и анализ. 2005. №1. С. 70.

финансовую, ценовую и академическую доступности высшего образования, то есть это совокупность объективных и субъективных возможностей и способностей индивидов получить высшее образование»<sup>6</sup>.

По нашему мнению, все перечисленные элементы и факторы могут быть в той или иной форме включены в интерпретацию исследуемой категории.

Таким образом, общая доступность высшего образования - это комплекс возможностей по поступлению в высшие учебные заведения и по успешному завершению обучения. Такое понимание включает в себя два фактора: платежеспособность населения и приемлемая цена на образовательные услуги. Разные граждане и социальные группы имеют неравные возможности по доступности к высшему образованию. Поэтому в ходе исследования проблемы доступности высшего образования необходимо определиться с факторами, влияющими на формирование неравенства доступа к высшему образованию, а также предложить меры социальной политики с целью усиления шанса на получение высшего образования для всех социальных групп граждан.

В современной социологической науке существует множество подходов к исследованию дифференциации граждан и социальных групп по степени доступности для них высшего образования.

Изучение данной проблемы можно рассматривать с позиции равенства индивидов в получении высшего образования. Я.М. Рощина определяет структуру понятия «доступность высшего образования» следующим образом:

- 1) «Равенство возможности обучения». Все ли индивиды имеют равные возможности прогресса до определенного уровня образования?
- 2) «Равенство условия или средств обучения: все ли индивиды имеют равные условия получения образования?» Получают ли дети из неблагополучных групп тот же или более высокий уровень

---

<sup>6</sup> Сухочев В.И. Доступность высшего образования в условиях перехода к экономике знаний // Креативная экономика. 2009. №9 (33). С.16.

подготовки, чем дети из благоприятных групп (материальная оснащенность, учебный план, учебники и пр.).

- 3) «Равенство результатов ли школьных достижения: вес ли учащиеся, с точки зрения независимой экспертизы, получают необходимые знания и умения». Имеется ли зависимость знаний и умений от социального происхождения учеников?
- 4) «Равенство возможности использования образовательных результатов». Все ли индивиды после выхода из образовательной системы имеют шансы использовать эти знания и занять соответствующее место в социальной системе<sup>7</sup>.

Т.е. доступность высшего образования - это степень равенства всех участников учебного процесса, и также после окончания учебного курса. Ключевым является равенство индивидов на всех циклах и стадиях получения высшего образования.

Данный подход основан на базе теории социального неравенства Д.Роуза, который разработал систему компонентов неравенства в сфере получения высшего образования. По мнению Д. Роуза к элементам неравенства относятся:

- «1) правовое неравенство, понимаемое как неравенство прав различных групп, закрепленных законодательно;
- 2) социально-экономическое неравенство, понимаемое как неравенство доступа к образованию или достижению в системе образования, обусловленное неравными социально-экономическими характеристиками различных групп людей;
- 3) неравенство, обусловленное различиями в качестве образования на предшествующих ступенях обучения. Неравенство возможностей в получении высшего образования связывается, прежде всего, с различиями в качестве обучения в школе»<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Роцина Я.М. Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом? / Проблемы доступности высшего образования. НИСП. М., 2003. С. 114.

<sup>8</sup> Там же. с. 103-104.

Д. Роуз рассматривает в качестве главных факторов, которые влияют на формирование неравного доступа социально-экономические компоненты.

Похожее мнение высказывает российский исследователь Т.П. Евсеенко. Доступность высшего образования она определяет как совокупность реальных условий обеспечения равных возможностей для получения высшего образования индивидами, независимо от их экономического положения. Доступность характеризует социально-экономический аспект равенства<sup>9</sup>. Таким образом, экономика является одним из основных факторов в обеспечении детей доступом к высшему образованию.

Сероманов П.А. утверждает, что выпускники школ, происходящие из семей с низким достатком, имеют меньше шансов на поступление в высшее учебное заведение, чем дети богатых родителей<sup>10</sup>. Таким образом, дифференциация по степени доступности высшего образования для разных социальных групп становится больше, с увеличением степени социального расслоения.

В своем исследовании «Рейтинг стран по доступности высшего образования» Карпенко О.М. и Бершадская М.Д. отмечают: «Очевидная связь между доступностью высшего образования и финансовыми возможностями его получения определяется тем, что доступность (Accessibility) – результат, а «способность платить» (Affordability) – один из основных факторов, влияющих на достижение этого результата ... в странах с существенными различиями в оплате обучения и в видах финансовой помощи студентам получены сходные результаты по доступу к высшему образованию широких слоев населения»<sup>11</sup>. Итак, финансы является одним из основных факторов влиять возможность получения высшего образования. Однако степень воздействия данного фактора на разные слои населения существенно различается.

---

<sup>9</sup> Евсеенко.Т.П. Доступность высшего образования в условиях формирования рынка образовательных услуг // Экономика образования . 2007. № 3. С. 122.

<sup>10</sup> Сергоманов П.А. Доступность высшего образования и развитие в юшеском возрасте / Доступность высшего образования в России. М., 2004. С. 210.

<sup>11</sup> Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Рейтинг стран по доступности высшего образования // Экономика образования. 2008. № 2. С. 5.

Оценка места России в рейтинге стран по доступности высшего образования на основе данных национального мониторинга, а так же сопоставления результатов глобальных рейтингов по доступности высшего образования и финансовых возможностей его получения, авторы установили: «Ведущие позиции этих стран в значительной степени обусловлены мощной системой государственной поддержки студентов (в частности, масштабными программами грантов) при отсутствии платы за обучение: 2 и 3 места в рейтинге стран по возможностям оплаты высшего образования ... высокий рейтинг стран по финансовым возможностям получения высшего образования создает предпосылки для дальнейшего повышения его доступности на принципах равенства и справедливости»<sup>12</sup>.

В своем исследовании «Капитал социальный и человеческий» Дж. Коулмен рассматривает доступность образования как трансформацию семейного капитала. По его мнению «Образовательный уровень семьи» делится на три различных компонента:

- 1) финансовый капитал измеряется богатством семьи или доходом. Он способствует созданию в доме определенного места для учебы, обеспечивает учебными материалами и пособиями, финансовыми ресурсами, сглаживающими проблемы семьи;
- 2) человеческий капитал измеряется уровнем образования родителей и помогает ребёнку познать окружающую среду, способствует процессу обучения.
- 3) социальный капитал семьи – отношения между детьми и родителями, то есть, если человеческий капитал родителей не дополнен социальным капиталом, воплощенным в семейных отношениях, то он не играет большой роли в образовательном уровне ребенка, вне зависимости от того, каковы размеры человеческого капитала родителей<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Там же. С. 21.

<sup>13</sup> Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. №3. С. 122-139.

Семья как источники содержания материальных ресурсов (финансовый капитал) и социальных ресурсов (человеческий капитал и социальный капитал) с целью помочь ребенку приобрести шанс получить высшее образование. Эти капиталы обладают важными ролями не только в школе, но и в период продолжения образования детей. Поэтому возможность получения высшего образования измеряется человеческим капиталом, который семьи обеспечивают детям.

Дифференциация доступности к высшему образованию проявляется не только в экономическом, но и в других аспектах: социальном, культурном, индивидуальном.

Рассмотрение роли социального капитала на доступность высшего образования. С.В. Шишкин отмечает: «Согласно оценкам населения, социальный капитал семьи (родственные, корпоративные, статусные связи) является более важным фактором, влияющим на возможность получения престижного высшего образования, чем доход и место проживания семьи»<sup>14</sup>. По нашему мнению, каждый капитал обладает разными ролями, влияющими на степень доступности для индивида высшего образования.

В своей работе «Образование как адаптивный ресурс населения» Аврамова Е.М. отмечает: «Поскольку получение высшего образования для все более значительной части населения становится возможным лишь на платной основе, а материальное положение большого числа семей не позволяет производить требуемые инвестиции, встает проблема материальных ограничений доступности высшего образования. Но помимо материальных факторов доступности существуют и другие, столь же определенно влияющие на возможность получения высшего образования. К ним следует отнести следующие факторы: территориальный; статусный; адаптационный. Территориальный фактор доступности значим, поскольку проживание в малых городах и селах снижает возможности получения высшего образования

---

<sup>14</sup> Шишкин С.В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований / Доступность высшего образования в России // Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 14.

вследствие сложившейся в светское время практики концентрации высших учебных заведений в крупных городах и мегаполисах. Значение статусного фактора определяется стремлением родителей сохранить для детей достигнутый семьей уровень общественного положения её членов, во многом зависит от образования, и это будет заставлять концентрировать усилия и ресурсы домохозяйства для обеспечения детям высшего образования. И наоборот, отсутствие статусных амбиций родителей снижает шансы получения высшего образования их детьми. Наконец, стремление к получению высшего образования может рассматриваться как результат происходящей в обществе рефлексии по поводу результативности реализации различных адаптационных стратегий. В этом смысле опыт социально-экономической адаптации родителей может выступать как «получения их детьми высшего образования»<sup>15</sup>. Так, по мнению Е.М. Аврамова, не только материальный фактор влияет на доступность высшего образования, большим влиянием обладают также территориальный, статусный и адаптационный факторы. Эти факторы можно отнести к числу социокультурных, которые поддаются государственному и общественному регулированию.

В статье, посвященной данной проблематике «Культурный капитал и педагогическая коммуникация» П. Бурдые и Ж.К. Пассерон отмечают: «студенты из низших и средних классов, получившие доступ к высшему образованию и обязанные с успехом пройти процесс аккультурации, что бы удовлетворять несократимому далее минимуму учебных требований в области языка, подвергаются с необходимостью самой строгой селекции, и именно по критерию языковой компетенции ... только отбором, дифференцированным по социальному происхождению, и особенно сверхселективностью в отношении учащихся из народа можно логически объяснить колебания языковой компетенции в зависимости от социального происхождения, и в частности отсутствие связи или инверсию прямой связи (наблюдаемой на более низких

---

<sup>15</sup> Аврамова Е.М. Образование как адаптивный ресурс населения / Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. С. 86-87.

уровнях обучения) между обладанием культурным капиталом (связанным с профессией отца) и уровнем успеваемости... если доля выходцев из низших классов среди поступивших в университет ощутимо возрастает, то степень относительной селекции этих студентов все меньше компенсирует учебные недостатки, связанные с неравным распределением языкового и культурного капитала между социальными классами»<sup>16</sup>. Таким образом, существует неравенство в доступности высшего образования для представителей разных социальных классов (или, точнее говоря, страт), которые обладают неравными языковым и культурным капиталами.

Согласно данной концепции т.н. «культурный капитал» можно разделить на три составляющих:

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

Рощина Я.М. утверждает, что «Объемы культурных капиталов могут быть использованы семьей, индивидом в разных сферах с разной результативностью. В сфере образования на эту результативность больше всего влияют укорененные формы. Конверсия укорененных форм в институционализированные формы зависит не только от индивидуальных усилий, но и от дистанции между культурой школы и габитусом ученика. Социальный капитал укоренен в сетях социальных взаимодействий между индивидами и группами. Его размер зависит от размера социальных сетей, которые можно эффективно использовать. По отношению к образованию размер и качество социального капитала в окружении ребенка (семья, сообщество, школа) играют важную роль для формирования его намерений,

---

<sup>16</sup> Бурдые П., Пассрон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. С. 81-83.

взаимопомощи, обмена информацией, способности соответствовать стандартам и мобилизовать ресурсы. Профессиональный этос учителей и взаимоотношения с ними – тоже часть социального капитала. В рассматриваемой плоскости проблемы доступности образования предстают как проблемы, порождаемые различиями в объемах разных видов капиталов и в результативности их использования»<sup>17</sup>.

Таким образом, это исследование указывает на важную роль культурного и социального капитала (семья, сообщество, школа), которые используются в качестве, своего рода, «багажа» ученика в процессе его доступа к высшему образованию.

Одним из социальных факторов, также влияющих на доступность высшего образования – это типы образовательных стратегий, применяемых в ходе получения учениками среднего (школьного) образования. П.А.Сергоманов отмечает: «Имеются в виду различия типов образовательных стратегий средней школы, связанных с учетом или игнорированием ситуации развития старшеклассников. Иными словами, фактором «селекции» в доступности высшего образования выступает образовательная стратегия школы. Одновременно с этим стратегия школы сглаживает селекцию, связанную с социально-экономическими факторами»<sup>18</sup>. Таким образом, школа выступает как социальный капитал, который участвует в ориентации выпускников в ходе выбора высшего учебного заведения.

Еще одной проблемой, связанной с исследованием доступности высшего образования является вопрос о детях мигрантов. Е.В. Тюрюканова и Л.И.Леденева отмечают: «Дети ... мигрантов испытывают языковые и психологические трудности в процессе школьного обучения, понижающие затем доступность высшего образования ... мигранты оторваны от привычного социального окружения – знакомых, друзей, родных. Они не имеют в стране

---

<sup>17</sup> Рощина Я.М. Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом? // Проблемы доступности высшего образования. НИСП. М., 2003. С. 105.

<sup>18</sup> Сергоманов П.А. Доступность высшего образования и развитие в юшеском возрасте / Доступность высшего образования в России. М., 2004. С. 210.

въезда социальных связей, играющих большую роль в адаптации, в решении актуальных проблем и удовлетворении жизненных потребностей, включая потребность в получении образования»<sup>19</sup>. Таким образом, проблема приспособления к процессу обучения в вузе становится существенно острее для детям мигрантов, которые испытывают, в частности, языковые трудности – один из элементов культурного капитала.

Одним из компонентов человеческого капитала является здоровье. Рощина А.М. и М.А.Другов полагают: «Помимо знаний и способностей в человеческий капитал принято включать уровень здоровья, который в некоторых случаях может существенно снизить сначала возможности ребенка поступить в вуз, а затем – профессиональный уровень (производительность и доходы). Как правило, оценить вклад здоровья (и инвестиций в здоровье) в уровень дохода очень трудно, так же, как и его влияние на намерение продолжать обучение»<sup>20</sup>. Состояние здоровья в достаточно большой степени влияет на шанс получения образования, в том числе и на доступность высшего образования. Поэтому, с одной стороны, инвалиды имеют меньшую возможность доступа к высшему образованию, чем здоровые абитуриенты, а с другой стороны у них ограниченный выбор среди вузов и специальностей, в зависимости от степени открытости среды, которую предоставляет то или иное учебное заведение.

Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп проводит С.В. Шишкин. Он выделил социально-экономические факторы, которые влияют на возможности получения высшего образования:

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

---

<sup>19</sup> Тюрюканова Е.В., Леденева Л.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования. // Социологические исследования. 2005. №4. С. 94.

<sup>20</sup>Рощина Я.М., Другов М.А. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России / Проблемы доступности высшего образования. НИСП. М., 2003. С. 49.

- 2) дети из малообеспеченных семей, в том числе дети инвалидов, безработных, неквалифицированных рабочих;
- 3) семьи с невысоким образовательным потенциалом родителей;
- 4) дети мигрантов;
- 5) выпускники учреждений начального профессионального образования;
- 6) дети с плохим здоровьем<sup>21</sup>.

Эти социально-экономические факторы влиятельны не только для социально уязвимых групп, но и для других групп, находящихся на более высокой ступени социальной иерархии. Поэтому государству необходимо разрабатывать и реализовывать политику с целью усиления шанса на доступ к высшему образованию для всех групп населения.

Обобщив теоретико-методологические основы исследования проблемы неравенства и человеческого капитала, мы можем выделить пять групп факторов, которые влияют на доступность высшего образования.

- 1) **Информационный фактор** – это наличие или отсутствие информации, определяющее возможность принятия решения о поступлении в высшее учебное заведение. Этот фактор включает: степень информированности по различным аспектам; источники информации на территории; уровень удовлетворения информационных потребностей в вузе и др.
- 2) **Экономический фактор** - представляет собой совокупность показателей финансово-экономического состояния исследуемого региона и семей студентов, которые определяют доступность образования как в регионе в целом, так и для отдельных групп населения. Экономический фактор рассматривается в следующих аспектах: уровень доходов семей студентов; уровень расходов семей

---

<sup>21</sup> Шишкин С.В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований / Доступность высшего образования в России // Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 18-19.

студентов на оплату образовательных услуг; социально-бытовые условия предоставления общежития; род занятий родителей и др.

- 3) **Социальный фактор** выражает влияние социальной принадлежности на возможность выбора высшего учебного заведения, а также зачисления и обучения в нём. Этот фактор включает: тип населенного пункта места проживания семьи, уровень образования родителей, число членов семьи, состав семьи и др.
- 4) **Институциональный фактор** рассматривается как возможность поступления абитуриента в вуз и завершения процесса обучения в зависимости от качества образовательных услуг в учреждениях среднего образования и в системе довузовской подготовки, спектра имеющихся в регионе вузов и характеристик их деятельности. Институциональный фактор выражается в следующих элементах: распределение студентов по используемым формам довузовской подготовки, удовлетворенность качеством довузовской подготовки, трудности процесса адаптации, уровень конкурса при поступлении, распределение студентов по используемым формам вступительных испытаний и др.
- 5) **Индивидуально-личностный фактор** включает мотивационные, физиологические и интеллектуальные ресурсы абитуриентов и студентов, которые могут выступать в качестве барьеров получения высшего образования. Этот фактор рассматривается как сочетание: итоговой успеваемости в среднем образовательном учреждении, здоровья выпускников школ, мотивов получения высшего образования и др.

## **Выводы**

1) Доступность высшего образования является одной из важных категорий в рамках исследования социального института образования. Понятие доступности высшего образования раскрывается через ряд ключевых компонентов: во-первых, для оценки степени доступности ключевыми

становятся возможности социального субъекта воспользоваться высшим образованием; во-вторых, доступность социальных институтов предполагает неограниченное их участие (включение) в социальные отношения; в-третьих, издержки и ресурсы, которые необходимо затратить для получения образования должны быть умеренными, адекватными и объективными, в-четвертых, очень важен критерий коммуникации и информированности, т.е. восприятия и понимание, не только объекта доступности, но и способов и возможностей по использованию данного объекта.

2) Важной проблемой в сфере доступности высшего образования является неравенство социальных слоев и групп по обладанию разного рода капиталами. Речь в данном случае идет не только о материальных ценностях, таких как, например, финансовые возможности семьи по обеспечению абитуриента всем необходимым для поступления в высшее учебное заведение, но и информационные капитал (доступ к разного рода сведениям, их объем и достоверность), социальный капитал (полнота семьи, наличие родственников, круг общения, адаптивные навыки и пр.), внутриличностный капитал (знания и умения, коммуникативные навыки, целеустремленность и пр.) и т.д. Таким образом, категория доступности высшего образования содержит не только объективную (государственная политика, стоимость обучения, качество образовательных услуг, уровень подготовки абитуриентов и пр.), но и субъективную сторону (которая определяет роль семьи и отдельного индивида в формировании критериев доступности образования).

3) Таким образом, можно выделить пять групп факторов, которые влияют на доступность высшего образования: информационный; экономический; социальный; институциональный и индивидуально-личностный. Данные факторы лежат во всех областях общественной жизни, а их исследование должно происходить на стыке разнообразных дисциплин социально-гуманитарного профиля, таких как экономика, психология, политология, педагогика и социология.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина Е.А., Нехорошев Ю.С. Доступность высшего образования как институциональная основа современного общества // Известия Томского политехнического университета. 2010. Т. 317. № 6. С. 57-61.
2. Бурдые П., Пассрон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 270 с.
3. Ильин В.И. Социальное неравенство / В.И.Ильин. М.: Гном и Д, 2000. 186 с.
4. Рощина Я.М., Другов М.А. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России / Проблемы доступности высшего образования. НИСП. М., 2003. С. 49.
5. Тюрюканова Е.В., Леденева Л.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования. // Социологические исследования. 2005. №4. С. 94.
6. Шишкин С.В. Социальная дифференциация высшего образования / Независимый институт социальной политики. М, 2005. 384 с.
7. Шишкин С.В. Доступность высшего образования. М.: Независимый институт социальной политики. М, 2004. 500с.
8. Carol M., Jennifer W.K., Carl J.D., Deboral W.H. Access to Higher Education among High School Students: Challenges and Solutions // Journal of Social Sciences. 2012. № 8 (2). pp. 252-257.
9. Coleman J. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital, American Journal of Sociology, Vol. 94. pp. 95-120.
10. Chris S. Access to and equity of higher education in East Asia. Singapore. 2010. pp. 98.

## 2. СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА.

В СССР существовала была весьма добротная высшая школа, нередко служившая своего рода ориентиром для реформирования высшей школы в других, в том числе в развитых, странах. Согласно оценкам зарубежных экспертов, советская система образования была приспособлена к нуждам экономики и воспроизводства общественной структуры. За семь десятилетий после Октября 1917 года Советским Союзом в системе высшего образования были достигнуты исторические успехи

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. Регулирование социального состава обучавшихся студентов осуществлялось по нескольким направлениям:

1. 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 (имеющих партийные рекомендации, закончивших рабфак, «стажников», выходцев из рабочих и крестьян и др.);
2. Создание специальных учебных заведений для подготовки к поступлению «социально-близких» к власти лицам (сначала «рабфаков», переименованных потом в подготовительные отделения, вечерних и заочных отделений, системы спецшкол и др.)<sup>22</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

---

<sup>22</sup>Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999.-С.36

существования. Уже 2 августа 1918 г. 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 академика 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. Струмилин признавал, что в дальнейшем стране понадобятся тысячи дипломированных врачей и инженеров, но сейчас, в трудном 1924 г., ощущалось известное перепроизводство лиц интеллигентного труда.<sup>23</sup> Правда, 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. Около 70% населения в стране 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 то же время производство новых кадров интеллигенции в вузах за годы революции даже заметно расширилось. В 1913г. в стране числилось свыше 90 тыс. студентов вузов, а в 1923г. – их численность возросла до 208,3 тыс., то есть стала в 2 раза больше. Подготовка специалистов с высшим образованием увеличилась, однако оплата их труда по сравнению с дореволюционным периодом упала в 2,5 раза. В 1913г. рабочий получал (в переводе на цены 1924г.) 300 руб. в месяц, профессор и

---

<sup>23</sup> Струмилин С.Г. Проблемы социализма и коммунизма в СССР. М., 1961.

госслужащий - 3 тыс., директор департамента - 8 тыс. руб. Образование позволяло человеку увеличивать свой доход в 10-15 раз.<sup>24</sup>

В начале 1918 г. было лишь 60 тыс. студентов вузов, к осени 1919 – 117 тыс. (по другим сведениям 221,3 тыс.). В 1920г. число студентов в вузах - 224 тыс., в 1922 – 216,7 тыс., в 1923 – 208,3 тыс. и т.д. Несмотря на некоторые колебания в середине 1920-х годов число студентов росло огромными темпами ( таблица 1).

**Таблица 1**

**Изменение численности студентов в вузах<sup>25</sup>**

<b>Год</b>	<b>Число студентов в вузах</b>	<b>% роста численности студентов</b>	<b>Прием студентов в вузы</b>	<b>% приема студентов в вузы</b>
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

<sup>24</sup>Добренёв В.И. Социальные институты и процессы [Электронный ресурс] / В.И.Добренёв / Социология: учеб. / В.И.Добренёв, А.И.Кравченко. - М.:Инфра-М.-Т.3.- Гл.6. – Режим доступа: <http://www.lib.socio.msu.ru>, свободный.

<sup>25</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.126-127.

Основной скачок численности лиц с высшим образованием пришелся на 1930-1940-е годы, когда темпы роста за десятилетие составили более 200%. Второй «всплеск» роста произошел в 1950-1960-е годы. Тогда по отдельным категориям он составил до 100% за десятилетие. Оба скачка были вызваны идеологическими и политическими обстоятельствами.<sup>26</sup>

В 1921 г., когда число желающих поступить в вузы стало значительно превышать число мест, ряд деятелей народного просвещения выдвинули 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 среди студентов доли детей интеллигенции. «Классовые приемы» наиболее последовательно в масштабе всей страны проводились с 1922 г.<sup>27</sup> на студенчество была распространена практика «чисток». Так называемая «академическая чистка» 1924 г. носила ярко выраженный классовый характер и, как писали советские авторы, острие ее было направлено против менее ценной в классовом отношении категории учащихся.<sup>28</sup>

Для содействия поступлению в вузы малограмотной части населения стали использовать методы «командировок», «направлений» по путевкам различных организаций и т.п. 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 г. принял решение о направлении в вузы не менее 1 тыс. коммунистов, прошедших серьезную школу партийной, советской или профсоюзной работы, обеспечив для них материальные условия. Им предоставлялись льготы при поступлении, выдавались повышенные стипендии

---

<sup>26</sup> См. там же. – С.30.

<sup>27</sup> Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы (1921-1927 гг.) – М., 1977. –С.71-74.

<sup>28</sup> Соскин В.Л. Ленин, революция, интеллигенция.- Новосибирск,1973. –С.92.

, они обеспечивались общежитиями.<sup>29</sup> Среди студентов в вузы абсолютное большинство составляли лица рабоче-крестьянского происхождения, а также молодая часть советской номенклатуры.

Было определено, что среди командированных 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>30</sup>

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 г. потребовал проведения дополнительных мероприятий, чтобы рабочие составляли не менее 65% всего приема в вузы.<sup>31</sup> Вступительные экзамены были введены только постановлением 19 сентября 1932 г.

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. В 1930-е годы, а также в первые послевоенные пятилетки страна продолжала испытывать острый голод в специалистах высшей квалификации: инженерах, врачах, учителях, научных работниках и т.д. Численность специалистов с высшим образованием, составлявшая в 1942 г. 909 тыс. человек, к 1960 г. их число увеличилось до 3545 тыс., то есть почти в 4 раза. Столь же быстрый рост продолжался и в последующем, и к 1985 г. их число достигло 14.5 млн. человек, т. е. произошло увеличение численности лиц с высшим образованием по сравнению с довоенным периодом в 16 раз, а с 1960 г., более

---

<sup>29</sup>Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой отечественной войны – М.: Высшая школа,1970. –С.23.

<sup>30</sup>Справочник партийного работника.– М.:Партиздат,1934. – Вып.8. –С.310-311.

<sup>31</sup>Самойлова Е.С. Население и образование М.,1978. –С.67.

чем в 4 раза.<sup>32</sup> При этом в послевоенный период новое поколение вступало в жизнь в несколько «разряженных» условиях ослабленной социальной конкуренции, иными словами, они имели относительно благоприятные перспективы для продвижения и карьеры.

Если в 1940 г. на дневные отделения принималось 73,26% студентов, то в 1965 г. – менее 50%, в 1970 – почти 60%, а в 1976-1978 гг. стабильно около 63% ( таблица 2).

**Таблица 2**

**Среднегодовое увеличение численности и приема студентов в вузах, %<sup>33</sup>**

<b>Годы</b>	<b>Среднегодовая численность студентов в вузах</b>	<b>Среднегодовой прием студентов в вузы</b>
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 учились 56,7% из числа всех студентов против 54,1% в 1975/1976 гг. Увеличение удельного

<sup>32</sup> Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988. - С.97.

<sup>33</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.28-29.

веса дневных отделений означало дополнительный рост выпуска специалистов, так как среди вечерников заканчивали 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 по-прежнему сохранялось для рабочих и крестьян.

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

В 1958г. было принято положение о преимущественном зачислении в вузы так называемых «производственников» и «стажников» – лиц, проработавших на производстве не менее двух 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 была составлять до 80%.

В рассматриваемый период широкое распространение получила подготовка специалистов без отрыва от производства (в вечерней и заочной формах). 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 г. 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 г. из 448 тыс. студентов, принятых на дневные, вечерние и заочные отделения вузов, 320 тыс., или 70%, имели опыт практической работы не менее двух лет. По сравнению с 1940 г. общий

контингент студентов вечерних вузов увеличился в 1966/1967 учебном году в 23 раза, а заочных институтов 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, эксперимент пришлось завершить, открыв учебно-производственные комбинаты и активно насадив систему ПТУ. Следующая реформа 1970-х гг. 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 – снижение функциональной грамотности учащихся школы вследствие сокращения цикла гуманитарных предметов.<sup>34</sup>

Заметно менялась и динамика престижа высшего образования. В середине 1960-х годов желали поступать в вуз 80-90% десятиклассников, к 1973 г. 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 2 раза меньше<sup>35</sup>. В Новосибирской области доля ориентированных на вуз с 83% в 1963 г. понизилась до 57% в 1983 г.<sup>36</sup>

Снижение престижа знаний достаточно ощутимо коснулось сознания родителей, которые уже не были так настойчивы в желании дать детям высшее образование. Всего 49% родителей утвердительно ответили на вопрос:

---

<sup>34</sup>Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М.,1999.-С.74.

<sup>35</sup>Филлипов Ф.Р. Социология образования. – М., 1980. –С.145.

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

«Считаете ли Вы необходимым дать детям высшее образование?». Каждый четвертый ответил отрицательно.<sup>37</sup>

К 1967 г. в СССР была создана система высших вечерних и заочных учебных заведений и факультетов. Она состояла из 29 самостоятельных заочных и вечерних институтов и 1200 заочных и вечерних факультетов (отделений), в которых обучались более 50% всех студентов вузов страны<sup>38</sup> (таблица 3).

**Таблица 3 Высшие учебные заведения СССР<sup>39</sup>**

<b>Годы</b>	<b>Число вузов</b>	<b>Студенты дневного отделения в млн. человек</b>	<b>Студенты вечернего отделения в млн. человек</b>	<b>Студенты заочного отделения в млн. человек</b>
1975/76	856	2,6	0,6	1,6
1980/81	863	3,0	0,6	1,6
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 такое 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 г. данный принцип был отменен. Порожденные реформой 1958 г. отрицательные явления болезненно сказались и на высшей школе.

<sup>37</sup>Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. – М., 1985. – С.41.

<sup>38</sup> Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П.Елютина. – М., 1967. – С.119-121.

<sup>39</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М., 1999. – С.130.

Преимущества для лиц со стажем, независимо от того, каков стаж и какое он имеет отношение к вузовской специальности, были ликвидированы. 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>40</sup> Но и после отмены реформы «стаж» наряду с другими льготами оказывал заметное влияние на вероятность поступления. Тем не менее, число «стажников» уменьшилось, их доля в общем числе абитуриентов, снизились почти в 3 раза.<sup>41</sup> В конце 1970-х гг. подавляющее большинство студентов поступали после школы. Вплоть до последних лет существования социалистического общества сохранялась система негласных преимуществ по признаку социального происхождения «из рабочих и крестьян». А также, 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 в печати, публицистике и научной литературе (наиболее частым сюжетом социологических исследований было изучение социального состава студентов как фактора «становления социальной однородности» советского общества).<sup>42</sup>

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 г. по инициативе группы студентов-коммунистов бывшего Коммерческого института. Опыт работы первого рабфака оказался успешным, и потому, декретом от 17 сентября 1920 г. была оформлена организация

---

<sup>40</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) – М., 2002. – С.31.

<sup>41</sup> Самойлова Е.С. Население и образование М., 1978. – С.130-131, 136..

<sup>42</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М., 1999. – С.40.

рабочих факультетов при всех вузах. Так возник новый, не виданный до того времени, тип учебных заведений, призванных помочь пролетаризации высшей школы, воспитанию новых кадров народной интеллигенции.<sup>43</sup> Рабфаки были предназначены исключительно для рабочих и крестьян и небольшой процент служащих в их составе постепенно вытеснялся. Так ,в 1922 г. 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 г. ( Таблица 4 ).<sup>44</sup>

**Таблица 4**

**Социальный состав рабфаков в 1920-е годы, %<sup>45</sup>**

<b>Год</b>	<b>Рабочие</b>	<b>Крестьяне</b>	<b>Служащие</b>
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
1928/1929	56,3	35,6	8,1

Советская власть постоянно стремилась повысить процент рабфаковцев, планируя довести прием до 75 %, но удалось это сделать не сразу. В 1921 г. план приема составил лишь 8,7%, но уже в 1923 - 43,3%. В 1925 г. среди

<sup>43</sup> Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П.Елютина. – М.,1967. –С.24-26.

<sup>44</sup> Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы(1921-1927 гг.) - М,1977.-С.70.

<sup>45</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.160.

принятых студентов в вузы РСФСР рабфakovцы 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 гг. 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 рабфakovцев в приеме составила в целом 40-50%, но основные технические и экономические вузы комплектовались рабфakovцами на 80-90%. Технические вузы с самого начала поглощали основную массу выпускников рабфаков: из всех рабфakovцев в них шли в 1921 г. - 705 человек, в 1922 г.- 2160 человек из 3576, в 1925 г. – более 50% (таблица 5).

**Таблица 5 Распределение выпускников рабфakovцев , %<sup>46</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
<b>Художественные</b>	-	-	1,8	0,5

<sup>46</sup>См. там же.

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 6**

**Основные показатели деятельности рабфаков<sup>47</sup>**

<b>Год</b>	<b>Число</b>	<b>Прием</b>	<b>Поступило в вуз</b>
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 выпустили свыше 43 тыс. человек, из которых около 37 тыс. были приняты в вузы. Только за 1926-1927 гг. в вузы поступили около 25 тыс. рабфаковцев. За 1931-1934 гг. рабфаки выпустили 198 тыс. человек, а приняли 785 тыс.

Перед войной рабфаки были упразднены (последний рабфак был закрыт 1 октября 1941 г.), но возродились в 1961 г. в виде «подготовительных отделений» (которые в печати именовались по-прежнему рабфаками). Первоначально по окончании подготовительных отделений надо было держать

<sup>47</sup>См. там же.– С.161.

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% ( 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.

При приеме на рабфаки выходцы из интеллигенции не подвергались дискриминации, они, обладая, как правило, лучшей подготовкой имели сравнительно больше шансов поступить. Кроме того, в ходе отсева (он достигал вначале 22,7%) отсеивались, по преимуществу, плохо подготовленные выходцы из наименее культурных слоев. Отсев пытались все время сократить, к 1975 г. экзамены при выпуске с подготовительных отделений стали пустой формальностью, и в вуз поступали практически все, принятые на рабфаки. В плане подготовки эти 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>48</sup>

Итак, с 1917 по 1941 гг. прослеживается тенденция роста численности лиц с высшим образованием, причем в основном это были лица рабоче-крестьянского происхождения, составляющие не менее 65% от общего числа поступающих в вузы. До сентября 1932 г. высшее образование мог получить без вступительных экзаменов любой, кто отвечал основным требованиям: имевшие соответствующие анкетные данные и «направления» по путевкам от различных организаций. Неравенство доступа в системе высшего образования в

---

<sup>48</sup> Рубина Л.Я. Советское студенчество. - М.,1976.-С.50-51.

этот период характеризуется наличием «классового принципа», который хоть и был отменен в середине 1930-х годов, все равно действовал на всем протяжении советского периода.

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, т. е. рабфаки служили инструментом социального равенства. С другой стороны, рабфаки способствовали углублению неравенства в системе высшего образования путем заполнения большинства мест при приеме в вуз. Советская власть стремилась довести долю рабфаковцев в приеме до 75%. Возрождение рабфака в 1961 г. в виде подготовительных отделений оставили за собой квоту в плане приема не менее 20% ( иногда до 50%). Подготовительные отделения были средством социального контроля различных слоев советского общества.

В 1960-х годах было начато и вызвало большой резонанс исследование В.Н.Шубкина,<sup>49</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>50</sup>

В первой серии исследований (1962-1973 гг.) роль социологов заключалась в том, чтобы весной с помощью « Анкеты выпускника» зафиксировать личные планы, ожидания, отношение к различным профессиям тысяч юношей и девушек и, осенью собрать данные о том, в какой мере они осуществили свои планы сразу после окончания средней школы. Речь шла в основном о первых, всегда сложных самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17-17».

Был и более общий смысл в таком методологическом подходе, когда в одной анкете сочеталась информация не только о планах, желаниях,

---

<sup>49</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>50</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.

аспирациях, но и об осуществлении этих планов, о реальных решениях и поведении выпускников уже за порогом школы. 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 непрестижных внизу социальной лестницы до наиболее престижных вверху. Потребности в рабочей силе по каждой из профессий фиксировались по горизонтали. В итоге получилось нечто вроде пирамиды. Вторую пирамиду составили данные об ожиданиях выпускников. По отношению к первой она как бы перевернута: школьники выбирали совсем не те профессии, которые им предлагало производство. На производстве больше всего вакансий было на мало оплачиваемых, непрестижных, ручных работах, а молодежь в большинстве своем стремилась к высокооплачиваемым, творческим, квалифицированным видам труда. 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. В вузы, на творческие специальности, был невероятно высокий конкурс. Не прошедшие по конкурсу абитуриенты устраивались на промышленные предприятия, но трудились неохотно. Юноши и девушки переживали время до следующего конкурса либо навсегда смирились с невозможностью осуществить свои желания. Выпускники школ оставшиеся работать на заводах, 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 выяснялось, что 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>51</sup>

Следующим исследованием, проведенным В.Н.Шубкиным, был проект «Жизненные пути молодежи в социалистическом обществе». Основной вывод состоял в следующем. Существует несоответствие между потребностями рынка труда и потенциалом самой молодежи, сложившимся в процессе образовательной подготовки, 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: 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 Новосибирске, как последние относились к оценкам в

---

<sup>51</sup> Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. - М., 1999.-С.116.

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 поступали 11 выходцев из семей рабочих и крестьян, то в 1983 г. их 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 дети партийных работников и интеллигенции, которые использовали свое влияние для того, чтобы обеспечить отпрыскам место в элитной общеобразовательной средней школе или университете. Кроме того, социалистическая система образования и подготовки кадров, 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.

Почти одновременно с В.Н.Шубкиным в Свердловске стали проводить исследования Ф.Р.Филиппов и М.Н.Руткевич, которые рассматривали молодежные проблемы 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.

Ф.Р.Филиппов вплотную подошел к анализу социальных различий между отдельными поколениями в качестве эволюционного фактора в развитии общества. Он предпринял попытку подорвать непререкаемую идею преемственности (повторяемости) поколений и анализировать их в «диалектике преемственности и новизны», иными словами, сконцентрироваться на различиях поколений, обусловленных социально-историческими особенностями их становления. Филиппов обращает внимание на трагические страницы в становлении разных когорт: влияние политических ограничений, связанных с 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>52</sup>

Расширение практики использования специалистов разного профиля не по назначению в 1970 – первой половине 1980-х гг. подтверждается социологическими исследованиями. Так, исследования, проведенные в 1980 г., показали, что 36% молодых специалистов 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 г. в промышленности средняя зарплата ИТР находилась в соотношении 215:100 к средней зарплате рабочего, то в 1985 г.

---

<sup>52</sup> Социология в России/ Под ред. В.А.Ядова. – М.,1998. – С.137-138.

это соотношение составило 110:100<sup>53</sup>. 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 феминизацией состава учащихся старших классов.<sup>54</sup> Процент женщин среди студентов возрос с 49% в 1970-71 учебном году до 56% в 1986-1987 учебном году.<sup>55</sup> Растет конкурс на вступительных экзаменах на эти специальности. Появляется необходимость в большем количестве репетиторов для последующей подготовки в вузы, и как следствие, происходит 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.

К середине 1980-х годов наблюдается падение уровня знаний выпускников десятилетки, что с тревогой отмечается родителями, общественностью, приемными комиссиями вузов. Это связано в первую очередь с установкой на трудовое обучение и воспитание, имеющей целью подготовку к выбору профессии, со второй половины 1970-х гг. постепенно перерастая в обязанность школы по подготовке рабочих массовых профессий.<sup>56</sup> Однако не учитывался опыт 1958 г., который наглядно показывал, что выполнение «двойной задачи» – подготовить добротное пополнение в вуз и

---

<sup>53</sup> Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М., 1988.-С.88.

<sup>54</sup> См. там же.- С.172.

<sup>55</sup> См. там же. - С.174.

<sup>56</sup> Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь.- М., 1988.-С.47.

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>57</sup>

Иерархия профессий у выпускников средних школ за период с 1970 по 1980 годы изменилась. Исследования, проведенные в 1978 - 1980 гг. свидетельствует о том, что место на «лестнице престижа» у ряда массовых профессий торговли и сферы бытовых услуг стало выше.<sup>58</sup> Следовательно, и недоступность данных специальностей становится выше для детей семей, которые 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, тогда как на деле в него поступает лишь шестая часть выпускников.<sup>59</sup>

Профессиональные планы у молодежи возникают, как правило, под влиянием различных причин: мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, собственных размышлений и т.д. Судя по результатам социологических исследований показали, 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 преимуществами в

---

<sup>57</sup> Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. – М.,1985.-С.69-70.

<sup>58</sup> См.там же. - С.70.

<sup>59</sup> Руткевич М.Н.,Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988.-С.155

смысле общественного престижа, выдвижения на руководящую работу, приобретения жизненных благ и т.д.<sup>60</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 конкретной исторической ситуацией.<sup>61</sup>

Достаточно традиционным в отечественной социологии является изучение образовательных и профессиональных ориентаций и шансов молодых людей<sup>62</sup>. К показателям, описывающим ориентации, относят привлекательность (престижность) профессий и личные планы. Первый позволяет оценить ценностные ориентации индивида, 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:

социальное происхождение индивида, определяемое по социальному статусу одного или обоих родителей;

---

<sup>60</sup> Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки – М.,1990. –С.10-11.

<sup>61</sup> См.там же. - С.16.

<sup>62</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. – М.,1999.-С.18-20.

тип школы, в которой он обучается до 9 класса, и тип учебного заведения для более старших возрастных групп;

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.

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>63</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.

Проведенное в 1973-1975 годах социологическое исследование «Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества»<sup>64</sup> показало, что социальная ориентация и жизненные планы молодежи в определенной степени обусловлены социальным положением и уровнем образования родителей. 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%.

---

<sup>63</sup>Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. – М.,1984.-С. 114.

<sup>64</sup>Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования)//СоцИс. -1977. -№2. –С.42.

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 Таллине - 55,7%, в Тарту – 50%, в Свердловске и в Нижнем Тагиле - 47,8%). Исключение составляет Москва (61,8%), где возможности для получения высшего образования в целом больше, чем в других городах страны.

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 соответственно : 26,2;9,7;61,5%. Наблюдались 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%.

Относительное преобладание выходцев из семей служащих и специалистов в университетах (51,7% на первых курсах и 70,2% на выпускных) связано с повышенными требованиями, которые предъявляют вузы этого типа к подготовке абитуриентов, и с тем влиянием, которое оказывает на качество 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>65</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

---

<sup>65</sup> Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования)//СоцИс. -1977. -№2. –С.49-50.

того из родителей, социальный статус которого был выше<sup>66</sup>. 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>67</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 тип учебного заведения определяет шансы выпускника на поступление в высшее учебное заведение<sup>68</sup>.

К середине 1980-х годов достаточно массовым стало обращение (за плату) к услугам посторонних лиц, обладающих достаточной квалификацией и опытом, которых принято называть «репетиторами». Репетиторство как особый, неплохо оплачиваемый вид индивидуальной трудовой деятельности получило широкое распространение, особенно в крупных вузовских центрах Москве, Ленинграде, Киеве 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

---

<sup>66</sup> Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. – М., 1999. – С. 60

<sup>67</sup> См. там же.

<sup>68</sup> Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы // СоцИс.- 1994.- № 10.- С. 30-43.

«теневой» экономики. Многие уклонялись от уплаты налогов, а те, кто платили налог, скрывали истинные размеры дохода.

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.

Функции «посредника» между средней и высшей школой выполняют также различные формы организованной предвузовской подготовки (подготовительные курсы, рабфаки), призванные устранить разрыв в уровне подготовки выпускников различных типов средней школы, несоответствие этого уровня требованиям высшей школы к абитуриентам.<sup>69</sup>

К лицам, принимаемым без вступительных экзаменов, еще до 1983 г. были причислены медалисты и окончившие с отличием ПТУ и техникумы при поступлении на дефицитные специальности. С 1986 г. без экзаменов стали приниматься учителя со средним специальным образованием и одним годом стажа по направлениям и «без отрыва от производства». Кроме того, выпускников техникумов, имеющие диплом с отличием, с 1983 г. принимали после сдачи на «отлично» первого экзамена, а имеющих средний балл аттестата 4.5 – при 9 баллах по результатам двух экзаменов. С 1986 г. на некоторые специальности стали приниматься лица с аттестатами без «троек», получившие 9 баллов по результатам двух экзаменов, а на остродефицитные – все лица, получившие на них 8 баллов.<sup>70</sup>

Вне конкурса зачислялись:

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

---

<sup>69</sup>Рубина Л.Я. Перестройка системы народного образования и социальная зрелость молодежи // Социалистический образ жизни и проблемы образования. – Свердловск, 1988. –С.11.

<sup>70</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.9-11.

с 1983 г. – 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>71</sup>

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

с 1985 г. – 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>72</sup> сироты (выпускники детдомов и интернатов) при сроке обучения не менее 2-х лет.<sup>73</sup>

Что касается льгот по конкурсу, то:

---

<sup>71</sup> Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования от 31 января 1983г. №165 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования.-1983.-№4.-С.17-18.

<sup>72</sup> Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования от 23 января 1984г. №54 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования -1984.-№4.-С.13.

<sup>73</sup> Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования от 15 февраля 1985г. №132 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования .-1985.-№4.-С.4-7.

в 1983г. окончившие ПТУ с отличием и включенные в 10% выпуска получили право участвовать в конкурсе вместе со «стажниками»;<sup>74</sup>  
в 1984 г. к «стажникам» помимо «10-процентников» были приравнены дети колхозников и работников сельского хозяйства, направленные в педагогические, медицинские вузы, на специальности физкультуры и спорта, и отличники ПТУ без стажа 2 года.<sup>75</sup> Также были резко увеличены льготы демобилизованным солдатам;  
с 1985 г. были введены документы на льготы «афганцам» и инвалидам;  
с 1986 г. 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>76</sup> Но некоторые меры были направлены на то, чтобы не оставить «за бортом» и лучших выпускников школ: 18 мая 1983 г. 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>77</sup>, т. е. было восстановлено положение, отмененное летом 1972 г.

---

<sup>74</sup> 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.4.

<sup>75</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>76</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>77</sup> 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.

Изменения правил приема в вузы, осуществленные в порядке эксперимента Минвузом летом 1986 г., 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 конкурс. Но там, где такого конкурса не было (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 экзаменах.<sup>78</sup>

К началу 1980-х годов «раздувание» образовательной системы достигло такой степени, что столкнулось с некоторыми естественными ограничителями. При обсуждении планов приема на 1981-1985 гг. отмечалась «сложная демографическая ситуация» и связанный с ней «ряд негативных последствий». Руководители образовательной системы, в частности утверждали что:

заметное сокращение прироста трудоспособного населения сокращает возможности прироста приема в вузы;

несмотря на всеобщее среднее образование, уменьшается численность выпускников 10-х классов;

рост ПТУ ведет к дальнейшему уменьшению выпускников 10-х классов.

В годы 10-й пятилетки прием планировался в рамках, близких к 1975 г., но в действительности был значительно выше. Против плана 5075,3 тыс. человек в 1976-1980 гг. было принято 5125,1 тыс. человек. Для следующей пятилетки в основу количественных показателей подготовки специалистов с высшим образованием было положено указание о сохранении общего ежегодного приема на уровне 1981 г. Поэтому в пятилетнем плане на все годы предусматривался одинаковый показатель приема – 1052.7 тысяч человек (или

---

<sup>78</sup>Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь.- М.,1988.-С.48.

на 0,4% больше, чем в 1980 году), причем для приема на дневные отделения для 1982-1983 гг. предусматривался уровень 1981 года, а на 1984-1985 гг. с сокращением на 32 тыс. с соответственным увеличением приема на вечерние и заочные отделения. В 1983-1984 учебном году на дневном отделении вузов учились 56,3 % студентов (на вечернем -12,1% и на заочном – 31.6%). К 1990 году планировалось общее увеличение контингента студентов на 20-40%.<sup>79</sup>

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 их престиж определялся в первую очередь фактором материального вознаграждения будущей профессии, и в меньшей степени интересом к ней и фактором полезности труда.

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

---

<sup>79</sup> Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. – М.,1999. – С.29-30.

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 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».

Список литературы:

1. Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе / С.В. Волков. – М., НОФ «Развитие» 1999. – 250с.
2. Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967гг.) / Под ред. В.П.Елютина. – М., Высшая школа, 1967. – 272с.
3. Глазerman Г.Е. Совершенствование социальной структуры и развитие личности при социализме / Г.Е. Глазerman // Социологические исследования-1977, №2, С.28-32.
4. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. – М., 1984. – 220с.
5. 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
6. Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция – М., 2002. – 567с.
7. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М.:РГГУ, 1999. – 282с.

- 8.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>.
- 9.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.
10. Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой отечественной войны – М.: Высшая школа,1970. –314с.
- 11.Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки – М.,1990. –302с.
- 12.Рубина Л.Я. Перестройка системы народного образования и социальная зрелость молодежи // Социалистический образ жизни и проблемы образования. – Свердловск,1988. –С.11-18.
- 13.Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.,1988. – 179с.
- 14.Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи / М.Н. Руткевич. - М.:Гардарика,2002.-541с.
- 15.Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы(1921-1927 гг.) – М., 1977. –159с.
- 16.Соскин В.Л. Ленин, революция, интеллигенция.- Новосибирск,1973. –108с.
- 17.Социология в России/ Под ред. В.А.Ядова. – М.,1998. – 696с.
- 18.Филлипов Ф.Р. Социология образования. – М., 1980. –199с.
- 19.Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования)//СоцИс. -1977. -№2. – С.42.

- 20.Фурсова В.В. Ханнанова Д.Х. Социальное неравенство в системе образования: отечественные и зарубежные теории и исследования. Директ-Медиа, 2013 г. -250с.
- 21.Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н.Молодежь вступает в жизнь. – М.,1985. – 240с.
- 22.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.
- 23.Шуруев А.В., Рябков Ф.С. Развитие высшего образования: итоги и перспективы// Вестник Высшей Школы. -1982. -№4. –С.11-16.
- 24.Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф.Э.Шереги. - М.: Юрист, 1997. -301с.

### **3. Углубление социального неравенства в современной Российской системе образования .**

В теории Маркса государство, являясь инструментом господствующего класса, выступает соответствующим регулятором образовательной системы. 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. 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 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.<sup>80</sup>

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». 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

---

<sup>80</sup> Weber M. *Essays in sociology*. –N.Y.:Oxford University press, 1946.- 350 p.

считают, что образовательные учреждения злоупотребляют своей властью. Учащиеся испытывают в связи с этим 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 социального капитала, который они передают ребенку. Для элиты школьная подготовка представляет возможность получения большего культурного капитала, чем для детей из бедных семей.

По мнению структуралистов, система образования является идеологическим инструментом государства. Ее основная функция - 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. Образовательная селекция также детерминирована экономическим кризисом и ростом безработицы среди молодежи. 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. 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 удержат 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>81</sup>

Проблеме социального неравенства в образовании посвящена работа А.Жиру<sup>82</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. Жиру 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:

---

<sup>81</sup> Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. - La pensee Juin, 1970. - P.87-91.

<sup>82</sup> Girod R. L'ecole des ouvriers. -Paris: Presses universitaires de France, 1983.-460p.

политические, экономические, культурные и другие аспекты данного типа общества. В 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.

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

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.

Социальная категория. Здесь неравенство сохраняется.

Цвет кожи. Эта характеристика приводит к различиям социального статуса и уровня жизни.

Тип общества. В отсталых странах неравенство сохраняется в большей степени, чем в постиндустриальных.

Уровень развития страны. Экономическое, политическое развитие, культурные особенности влияют на сохранение и распространение неравенства.

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.

В современной России наблюдается процесс еще большего углубления социального неравенства в системе образования. Это связано с социальным расслоением, низким уровнем жизни большей части населения,

маргинализацией общества. Социальное неравенство 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. Но на практике неравный доступ к образованию подрывает экономику. С одной стороны, статистика показывает, что за последние десять лет численность студентов в России постоянно растет, что свидетельствует о якобы 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. Согласно исследованиям, поступление в Вузы осуществляется по каналам неформальной поддержки тех абитуриентов, родители которых располагают социальными связями. Социальный капитал родителей включает в себя: капитал родственных связей, капитал корпоративных связей и капитал статусных связей. Становится понятным, насколько коррумпирована система образования и чьи дети могут поступать в наиболее престижные Вузы.

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, будет всегда, пока существует

конкурс на ограниченное число мест, при любых формах сдачи экзаменов – в вуз или на ЕГЭ (единый государственный экзамен). 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. Таким образом, мы можем охарактеризовать, например, репетиторство как незаконную коммерческую деятельность с целью извлечения прибыли, не облагаемой налогами.

В целом 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. Российское правительство планирует ввести новый закон о платности высших уровней среднего образования. Это приведет к еще большей социальной селекции в образовании и к еще большей недоступности высшего образования в России, так как уровень жизни в настоящее время у большинства Российских граждан очень низкий (средняя зарплата составляет не более 10 тыс. рублей- 300 евро в месяц, несмотря на официальные данные). Понятно, что платить за образовательные услуги на уровне школы смогут только обеспеченные семьи, а представители основного базового бедного слоя этого себе позволить не смогут. Очевиден процесс регионализации учебных заведений, связанный с появлением региональных центров, самовоспроизводства региональной элиты, приводящий к региональному неравенству. 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. Социальное неравенство в сфере образования полностью избежать невозможно, но его можно уменьшить с помощью соответствующих мер, которые будут

способствовать повышению доступности высшего образования. Реализация этих мер предполагает целый ряд шагов, включающих:

-Разработку и внедрение стандартов образования для всех уровней, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским образованием.

-Укрепление материальной базы учебных заведений, совершенствование учебных программ и учебных планов.

-Регулирование государственного бюджета с учетом интересов всех групп населения и, в частности, финансирование образования не по остаточному принципу, а в соответствии с мировыми стандартами.

-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, особенно отдавая приоритет тем профессиям, которые востребованы современной экономикой.(прежде всего инженерным и рабочим специальностям, а не юридическим и т.д.)

В целом, проблему социального неравенства можно решить, только модернизируя всю систему образования. Обеспечение доступности качественного профессионального образования каждому члену общества – проблема, выходящая на уровень социальных институтов и требующая структурных преобразований в общественном организме. Без усилий, прежде всего, со стороны государства, а также институтов гражданского общества и каждого отдельного гражданина эту проблему не решить.

Литература:

- 1.Доступность высшего образования в России / Отв.Ред С.В. Шишкин.- М.,2004.-500с.
2. Фурсова В.В. Ханнанова Д.Х. Социальное неравенство в системе образования: отечественные и зарубежные теории и исследования.-Казань:Изд-во Казанского государственного университета,2007.-225с.
- 3.Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). - СПб., 2004.-409с.
4. Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. - La pensee Juin, 1970. - P.87-91.
- 5.Weber M. Essayas in sociology. –N.Y.:Oxford University press, 1946.- 350 p.
- 6.Girod R. L'ecole des ouvriers. –Paris: Presses universitaires de France, 1983.-460p.

#### **4. Влияние культурного капитала семьи на формирование образовательных достижений учащихся.**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению влияния культурного капитала семьи на выбор вуза, профессии, образовательные достижения, карьеру, социальный статус учащихся. Представлены зарубежные и отечественные (в том числе авторское) исследования данной проблематики в контексте различных теоретико-методологических подходов.

Annotation: The article is dedicated to the examination of the influence of the cultural capital of a family on a choice of higher education institution, profession, educational achievements, career and social status of students. Foreign and national (including the author's) researches on this subject have been examined in the context of various theoretical and methodological approaches.

Key words: education, social inequality, cultural deprivation, social capital, cultural capital.

**Ключевые слова:** образование, социальное неравенство, культурная депривация, социальный капитал, культурный капитал.

Key words: education, social inequality, cultural deprivation, social capital, cultural capital.

Семья является основным институтом социализации, формирующим личность. Культурный капитал, полученный в семье, влияет на выбор вуза, профессии, образовательные достижения, карьеру, социальный статус и определяют стратегии поведения личности. Недостаток культурного капитала или культурная депривация приводит к неравенству шансов в системе образования. Целью нашего исследования является обоснование влияния культурного капитала семьи на образовательные достижения учащихся. Для анализа данной проблематики обратимся к теоретико-методологическим разработкам зарубежных и российских ученых. Одно из исследований принадлежит английскому социологу Б. Бернстайну. 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.[1] Бернстайн использует при анализе социальных 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. Культурные различия родителей из рабочего и среднего классов состоит в том, что они обладают разными образовательными ресурсами. Бернстайн 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 Бернстайн разрабатывает концепцию компенсаторного образования для представителей рабочего класса. Он предлагает улучшить материальные и социальные условия образования, повысить культурный уровень учащихся. [1]

В своей работе «Формы капитала» П.Бурдьё развивает теорию конвертации различных видов капитала. В зависимости от сферы

функционирования, он выделяет три основные формы капитала: экономический капитал, обладающий стопроцентной денежной ликвидностью и пригодный для институализации в форме 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. 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. 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. Бурдые 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. [2]

Отдельная тема структуралистских исследований – анализ языкового развития ребенка в 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, Уильямсом, 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. [10]

Ирвин сравнивает зависимость занимаемого семейного 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 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 [6]. Следовательно, социальная структура школы, цели и средства образования создают пространство взаимоотношений, с которым ребенок среднего класса способен справиться.

По мнению Ирвина, язык низшего класса является менее формализованным. Социальное 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.[6]

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. [6]

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.

Проблема семейного контекста, языкового развития стала также объектом внимания Р. Нисбета. [8] 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. 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.

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.[8] Основным выводом 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. Известный американский социолог Дж. Коулман продолжил разработку теорий человеческого и социального капиталов. Его идеи во многом близки к идеям П. Бурдьё. [4] 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 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. 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 самым частные школы оказываются одним из средств социального воспроизводства неравенства.[5]

Исследования, касающиеся роли частных школ, проводившиеся в других странах, в частности Нидерландах, подтверждают выводы Коулмана : в частных школах учащиеся показывают более высокие достижения ( Ван Лаворен, П. Беккер, Х. Шифф «Достижения в общественной и частной школах и формирование элиты») [9].

Российские ученые также большое внимание уделяют проблеме влияния семьи на профессиональные ориентации учащихся.

По мнению Е.А. Климова [3] существует 8 углов ситуации выбора профессии. Ведь старшеклассник принимает во внимание сведения не только об особенностях различных профессий, но и массу другой информации.

1. Личные профессиональные планы.
2. Способности.
3. Уровень притязаний на общественное признание.
4. Информированность.
5. Склонности проявляются и формируются в деятельности.
6. Позиция товарищей, друзей (сверстников).
7. Позиция учителей, школьных педагогов, классного руководителя.
8. Позиция старших членов семьи.

На этом остановимся более подробно.

Конечно, забота старших о будущей профессии своего ребенка понятна; они несут ответственность за то, как складывается его жизнь.

Основные позиции родителей относительно профессионального будущего детей:

1. Позитивная активная позиция. Родители стараются помочь детям выбрать профессию с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей.
2. Жесткая активная позиция. Родители безапелляционно, иногда в ультимативной форме предлагают ребенку свой выбор профессии и учебного заведения. При этом индивидуальные особенности ребенка, его отношение к такой ситуации учитываются минимально или вообще игнорируются, никаких объяснений ребенку не дается.
3. Пассивная позиция. Родители самоустраиваются, предоставляя детям возможность самостоятельно формировать профессиональный план. Иногда такая позиция вызвана негативным опытом со старшим ребенком, когда жесткая позиция вызвала нежелательные последствия.

Правильному выбору профессии часто мешают установки родителей, которые стремятся, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить. Им кажется, что именно их сын или дочь сможет проявить себя, так как у них в отличие от родителей «выше трамплин, с которого они будут погружаться в мир профессии...» [3].

Согласно исследованиям, проведенным под руководством И.В. Дубровиной среди школьников разных городов России, было выявлено, что в отношении старшеклассников к образованию прослеживается их четкая ориентация на семью. Как следует из ответов самих десятиклассников, мнение родителей является для них наиболее значимым в данном вопросе. Именно «отец – мать» в 44% случаев оказали наибольшее влияние на выбор конкретной профессии опрошенными. Обобщая результаты многих исследований, можно сказать, что родители в 30-70 % случаев оказали наибольшее влияние на выбор, так или иначе связанный с выбором профессии [7]. Социальную роль семьи в процессе социализации подростков изучена в работах известных российских ученых: Л.И. Анцыферовой, И.С.Кона, М.С. Мацковского, Л.Л. Мехришвили, Т.А. Гурко, Н.А. Орловой, В.А. Ядова, Д.Л. Константиновского.

Таким образом, проанализировав теоретико-методологические подходы к изучению культурного капитала, можно определить его следующим образом:

Под культурным капиталом семьи мы понимаем совокупность определенных социальных установок, ценностей, компетенций, знаний, жизненного опыта, накопленного членами семьи в процессе социализации. Следовательно, к культурному капиталу относятся:

1. Уровень образования членов семьи, профессиональная специализация.
2. Мироззрение, кругозор, ценности, установки, знания членов семьи.

Для подтверждения или возможного опровержения вышеизложенных теорий с целью показать влияние культурного капитала семьи на выбор профессиональной ориентации учащихся, мы провели социологическое исследование в вузах г. Казани. Выборка составила 1500 человек - студентов различных вузов (осень 2014г.). Основная гипотеза исследования состояла в том, что в вузах большой процент учащихся, чьи родители имеют высшее образования и, следовательно, передают своим детям «культурный капитал». Целью нашего исследования было выявить - из каких семей в профессиональном и статусном отношении состоит российское студенчество и сделать вывод о влиянии культурного капитала родителей на будущее их детей. В результате было выяснено, что основной процент студентов имеют родителей с высшим образованием. (См. рисунок 1).

#### Образование родителей студентов.



Рисунок 1

Далее нам было интересно узнать – какие профессии имеют родители студентов. Как видно из Рисунка 2, в основном студенты - дети служащих, творческой интеллигенции, управленцев и других категорий интеллектуального

труда. Профессиональный состав родителей следующий: 18.4.% составляют представители служащих, специалистов предприятий, организации. 14%- представители системы образования, 4,5- преподаватели вуза 10,6%- врачи, 6%- предприниматели, В то же время из семей рабочих всего 6,1%, из семей работников сельского хозяйства всего 3%. Это свидетельствует о том, что в вузах г. Казани учатся в основном дети - выходцы из семей среднего класса , у которых родители занимаются интеллектуальным трудом и способны передавать своим детям «культурный» капитал в виде соответствующего воспитания, целенаправленности, освоения культурного наследия, в том числе хорошей языковой подготовки и т д . Это доказывает , что дети - выходцы из рабочих семей не имеют такой возможности , « культурно депривированы» и их число в вузах Казани минимально. ( См. Рисунок 2).

Род занятий родителей.

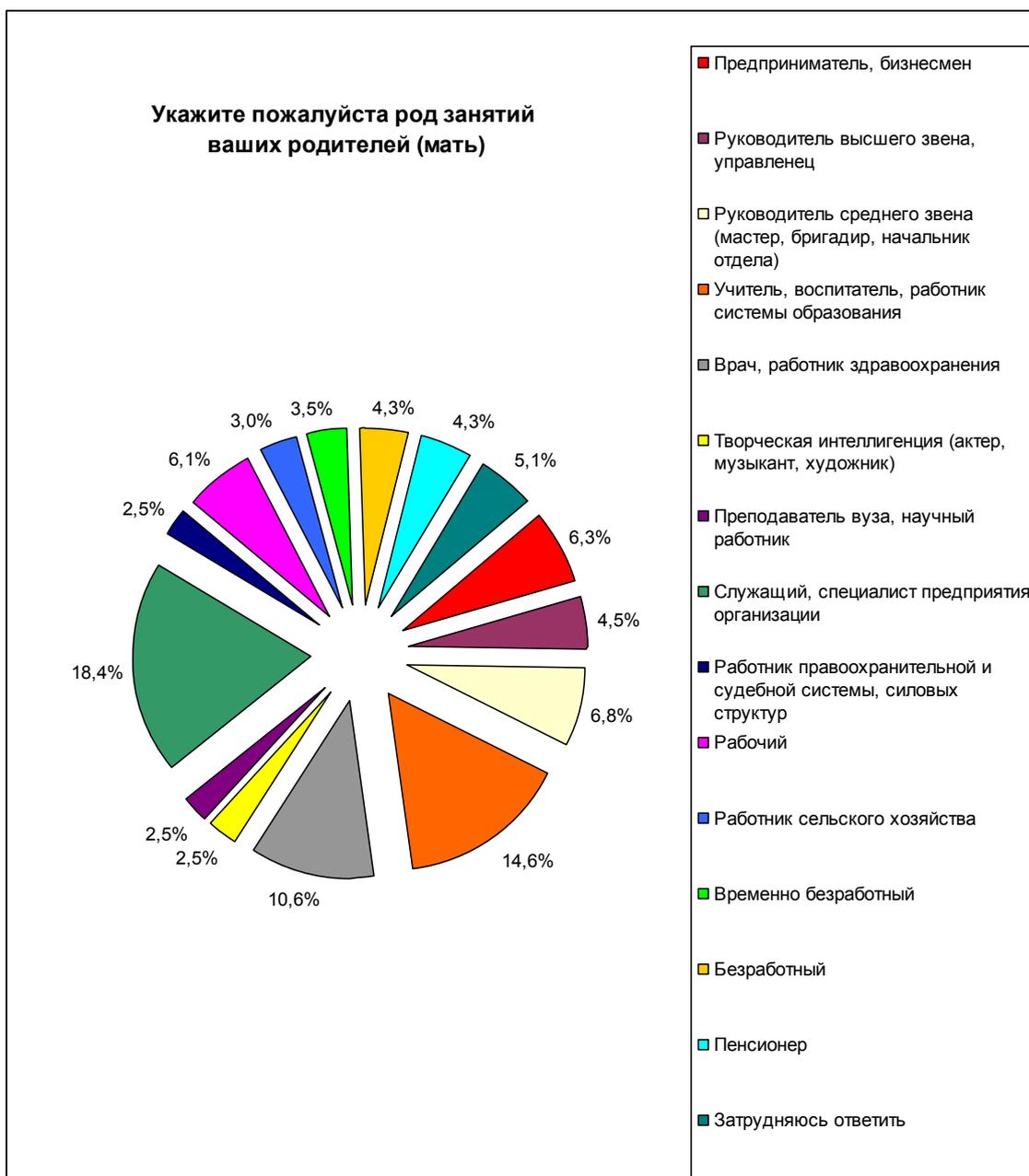


Рисунок 2

Также мы старались выяснить - имело ли место влияние родителей на поступление в вузы? 40 % четко ответили, что именно мнение родителей повлияло на их выбор вуза. Это еще раз подтверждает нашу гипотезу о влиянии культурного капитала родителей на профессиональные ориентации детей.

Таким образом, проанализировав вышеизложенные теоретико-методологические подходы, можно сделать вывод о том, что культурный

капитал родителей, а также их социальный или профессиональный статус оказывают решающее влияние на жизненные и профессиональные стратегии детей, выбор их профессии, специфику вуза, дальнейшее трудоустройство.

Социальный и культурный капиталы семьи формируют у учащихся «образовательную культуру», влияют на образовательные достижения и воспроизводят социальное неравенство в обществе, лишая большей части представителей низших социальных классов возможности получить качественное высшее образование.

Для ликвидации такого рода различий представляется необходимым проводить государственную программу компенсаторной образовательной поддержки для детей из низших слоев общества, сел, деревень, бедных школ, усилить их культурную и, в частности, языковую подготовку.

Summary: Thus, the above mentioned researches demonstrate that the cultural capital of parents along with their social or professional status have a dominant influence on the process of education of their children, their choice of profession, higher educational institution and further employment.

The social and cultural capital of a family form “educational culture” of students, influence their educational aspirations and reproduce the social inequality in the society, depriving the major part of the lowest social classes' representatives the opportunities to get the better higher education.

To eliminate such distinctions it is necessary to carry out various state programmes of compensatory educational support for children from the lower social classes, villages, rural communities, poor schools in order to strengthen their cultural and, in particular, linguistic proficiency.

Литература:

1. Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. :Bristol/London, 1996.

2. Bourdieu P., 'The Forms of Capital // Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford – New York: Oxford University Press, 1997 - P.46-58
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию. -М.: Просвещение, 1991.
4. Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital / Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. // *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford: Oxford University Press , 1988 - P.95-120.
5. Coleman J. High school achievement: public. catholic privata schools compared. - N.Y: Basic Books,1982.
6. Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993.
7. Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В. - СПб.: Питер, 2004 .
8. Nisbet R. The sociological Tradition. – N.Y., 1966.
9. Prichard K., Buxton T. Concept and Teories in Sociology of Education. -N.Y.,1988.- P. 35-47.
10. Фурсова В.В. Социология образования. Зарубежные парадигмы и теории - М. : Директ-Медиа, 2013.

## 5. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ

**Аннотация:** В статье на основе данных социологических опросов, проведенных в 2015 г. среди 1000 российских (г. Казань) и 1000 вьетнамских (г. Дананга) студентов первых курсов, а также 30 интервью (15 российских и 15 вьетнамских студентов) выявляются институциональные различия на этапе поступления в вузы между российской и вьетнамской молодежью. Предлагаются рекомендации для снижения институциональных барьеров доступа к высшему образованию в России и Вьетнаме.

**Ключевые слова:** высшее образование, доступность высшего образования, институциональные барьеры, социальная адаптация.

**Abstract:** Based on the data of sociological research among 1000 Russian (Kazan) and 1000 Vietnamese students of the first courses (Danang) and an interview with 30 students (15 Russian and 15 Vietnamese students) in 2015, the article reveals differences in parameters of institutional factors at the stage of admission and study at the university between Russian and Vietnamese youth. It indicates recommendations to reduce institutional barriers to access to higher education in Russia and Vietnam.

**Keywords:** higher education, accessibility to higher education, institutional barriers, social adaptation.

На современном этапе высшее образование играет важную роль не только для социально-экономического развития стран, но также как своего рода гарантия достижения высокого социального статуса [2, С. 104]. Однако возможности для получения высшего образования дифференцированы для различных индивидов или социальных групп [11, С.41-42]. Эта дифференциация представлена рядом факторов, влияющих на получение высшего образования. Поэтому оценка меры влияния данных факторов на доступность высшего образования является одним из серьезных направлений

исследования, позволяющего разработать рациональную государственную политику ряда стран для повышения шансов получения высшего образования.

Как отмечает И.А. Мартынова, доступность высшего образования может быть проанализирована на четырех уровнях: на уровне университета, на уровне региона, на национальном уровне и на глобальном уровне. [11, С. 44-45]. Итак, как видно из общего обзора, проблема доступности высшего образования, имеет сходство в разных странах мира; играет важную роль в мировых и национальных тенденциях развития толерантности и демократии; способствует мировой интеграции образовательных систем. Сравнение доступности высшего образования между странами также дает им возможность дополнять друг друга в образовательной политике, особенно это интересно для развитой страны (на примере России) и развивающейся (на примере Вьетнама). Поэтому целью данного исследования является сравнительный анализ институциональных факторов доступности высшего образования в России и Вьетнаме.

Процесс доступности высшего профессионального образования связан с дифференциацией возможностей различных социальных групп в решении следующих вопросов: 1) выбор профессии и учебного заведения на основе развитой сети форм и организаций; 2) подготовка к поступлению в вуз; 3). барьер между школьными знаниями и требованиями вступительных экзаменов (ЕГЭ). Итак, институциональный фактор рассматривается как возможность поступления абитуриента в вуз и завершения процесса обучения в зависимости от качества образовательных услуг в учреждениях среднего образования и в системе довузовской подготовки, спектра имеющихся в регионе вузов и характеристик их деятельности. Институциональный фактор выражается в следующих элементах: распределение студентов по используемым формам довузовской подготовки, удовлетворенность качеством довузовской подготовки, уровень конкурса при поступлении и др.

Доступность высшего образования для абитуриентов связывается рядом институциональных барьеров, при этом важную роль занимает качество подготовки в среднем образовательном учреждении. Социологические исследования показывают, что тип среднего образовательного учреждения выступает как институциональный фактор, влияющий на возможности получения высшего образования для разных социальных групп. [1, С. 75].

Функционирование среднего общего образования предполагает дифференциацию типов школ, исходя из особенностей системы расселения, потребностей семей. [13, С. 42]. На практике в России существует различные типы школ среднего образования, такие как обычная общеобразовательная школа, лицей, гимназия и др., а во Вьетнаме есть два типа школ: обычная общеобразовательная и профильная школы. Однако большинство профильных школ находится в городах, преимущественно в крупных. В обычной общеобразовательной школе существуют профильные классы. Поэтому в данном исследовании рассматривается влияние форм классов среднего учебного заведения на доступность высшего образования ( на примере двух стран). Итак, «доступность получения высшего образования начинает определяться тем, какую школу, а иногда и какой конкретный класс в школе оканчивает ученик» [12, С. 33].

Результаты исследования показывают, что в России и Вьетнаме абитуриенты профильных классов имеют больше шансов поступить в вуз, чем абитуриенты общеобразовательных классов (20,2%). При том различие в России больше, чем во Вьетнаме (23% и 17,6% соответственно). Это показывает, что существует достаточная дифференциация качества подготовки между типами классов учебного среднего заведения, особенно в развитых странах (например, Россия) в сравнении с развивающимися странами (например, Вьетнам). Различие возможности поступления в вуз между этими типами классов можно объяснять как «наличие определенной специализации в выпускном классе ...Выпускники профильных классов должны быть более осведомленными относительно возможных вариантов поступления, поскольку

наличие специализации в классе может определять направление (специальность) в вузе. С другой стороны, изучение определенных предметов по углубленной программе при прочих равных условиях позволяет более успешно сдать стандартизированный ЕГЭ, тем самым улучшив общий балл и шансы на зачисление в более селективный вуз» [14, С. 100-101]. Кроме того, «родители, приводя ребенка в первый класс, начинают интересоваться, есть ли в школе профильные классы, имея в виду перспективы поступления своих детей в вуз. В школах, находящихся в непосредственной близости друг от друга, может наблюдаться отток в ту, где качество обучения более высокое» [12, С. 33]. Итак, неравенство условий и средств обучения в среднем учебном заведении становится препятствием при поступлении в высшее учебное заведение для различных социальных групп.

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 [6, С. 137]. Поэтому подготовка абитуриентов является одним из важных работ к поступлению в вуз. Подготовка – своего рода “багаж”, который облегчает и делает поступление в вуз более комфортным, а также база для адаптации студента в учебном процессе в вуз. Итак, «кто дополнительно, получает больше знаний (в итоге больше баллов ЕГЭ), имеют больше шансов отказаться в более селективных вузах. Если это так, следует заключить, что дополнительная подготовка сохраняет свою значимость, несмотря на переход к унифицированной экзаменационной системе» [14, С. 91].

Данные исследования свидетельствуют, что российские и вьетнамские абитуриенты не только более самостоятельны и активны в процессе подготовки к поступлению в вуз (особенно это видно на примере российских абитуриентов), но и используют для этого различные формы подготовки. 50%

вьетнамских абитуриентов занимались дополнительными занятиями в среднем учебном заведении. А большинство российских абитуриентов занимались с репетитором (31,2% респондентов).

Большинство российских абитуриентов занимались с репетитором потому, что «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». [6, С. 147]. Кроме того, большинство абитуриентов занимались дополнительными курсами с учителями, репетиторами, которые знакомы с требованиями вступительных экзаменов, тем более, что нередко они сами непосредственно участвовали в их разработке. А стоимость дополнительных занятий в среднем учебном заведении ниже, чем оплата репетиторов. Поэтому эту форму вьетнамские абитуриенты используют наиболее широко. Вьетнамский первокурсник-студент отмечает, что *«занимался с репетитором лучше, чем другие дополнительные курсы, но с большой затратой, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении»*. [4, С. 43-44].

Данные исследования показывают, что такие дополнительные подготовки, как «с репетитором» (в России), «дополнительные занятия в среднем учебном заведении» (во Вьетнаме), практиковались абитуриентами из семей, проживающих в малом городе, в поселке городского типа и в селе, в деревнях меньше, чем абитуриенты из других мест проживания семьи. Более того, «самостоятельные занятия предполагают только личные усилия и затраты времени» [2, С. 107]. Поэтому этот канал подготовки более доступен для абитуриентов из семей, проживающих в селе, особенно в России больше, чем во Вьетнаме (70,5% и 43% респондентов соответственно). Таким образом, выбор дополнительных форм для подготовки к поступлению в вуз абитуриентов зависит от финансовых ресурсов их семьи.

Из материалов данного исследования видно, что студенты, в основном, удовлетворительно оценивают качество подготовки вуза. Однако только 15% респондентов из Вьетнама полностью удовлетворены и 34,6% респондентов в основном удовлетворены качеством подготовки вуза - в России эта цифра составила 21,9% и 65,4% соответственно. Это значит, что в России в системе довузовской подготовки требования к абитуриентам больше, чем во Вьетнаме. Вьетнамский студент-первокурсник заметил, что *«дovuзовская подготовка помогала мне немало в подготовки к поступлению в вузе. В общем, я удовлетворен ей, но, по моему мнению, лучше бы посещал дополнительные занятия либо занимался с репетитором»*. А российский студент-первокурсник считает: *«...дovuзовская подготовка помогла повысить психологическую готовность к экзаменам, а большинство времени я занимался с репетитором»*. Поэтому существенный недостаток подготовительных курсов – более низкий профессиональный уровень преподавателей курсов по сравнению с уровнем преподавателей-репетиторов, поскольку в системе довузовской подготовки работает относительно малая доля вузовских преподавателей, большую часть составляют школьные учителя. Это объясняется тем, что преподавателям жаль терять время на курсах, ибо время репетиторской работы оплачивается в несколько раз больше, чем то же время преподавания на курсах [8, С. 171]. Таким образом, качественное довузовское образование является важным и необходимым условием доступности обучения в вузе, поэтому необходимо развивать довузовскую подготовку с целью устранения недостатков в общей образовательной подготовке обучаемых .

Одним из институциональных барьеров при поступлении в вуз являются трудности вступительных испытаний, которые влияют на получение необходимых знаний, навыков абитуриентов. Анализируя данные опроса, наглядно видно, что при поступлении в вуз вьетнамские абитуриенты испытали разные трудности больше, чем российские абитуриенты, особенно такие самые большие барьеры, как *«бытовые трудности (плохие условия для проживания, подготовки к экзаменам)»* (Вьетнам: 53,3%, Россия: 5,2%), *«низкий уровень*

знаний по отдельным предметам» (Вьетнам: 45,8%; Россия: 24,1%). А проблем удалённости места расположения вуза от города, посёлка становится самой большой трудностью для российских абитуриентов (35,7% опрошенных). Кроме того, низкий уровень преподавания основных предметов в среднем учебном заведении является одним из немалых барьеров на пути получения высшего образования для российских и вьетнамских абитуриентов (Россия: 21,3%; Вьетнам: 33,5%). Согласно данным исследования, 5% российских и 7% вьетнамских респондентов отмечали «нехватку денежных средств (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и т.п.)». Таким образом, в условиях формирования рынка образовательных услуг оплата репетиторов, дополнительные курсы являются главными проблемами для поступающих и их семей, особенно в развивающихся странах (например, Вьетнам).

Конкурс при поступлении в вуз – важнейшая характеристика престижности вуза (факультета или специальности). Чем выше конкурс, тем, очевидно, больше превышение спроса над предложением и тем труднее абитуриенту поступить [5, С. 100].

Анализ данных показал, что вьетнамскому абитуриенту сложнее попасть в вуз, чем российскому в том случае, если конкурс достаточно высок, то есть, более шести человек на место (52% и 21% соответственно). В России 43,7% респондентов были вынуждены выдерживать средний конкурс (3-4 человека на место). Социологические исследования показывают, что в России «механизм приема на основе общего конкурса по результатам вступительных испытаний является основным и реально действующим при приеме на бюджетные места без оплаты обучения. Он обеспечивает доступность непрестижных и среднеконкурсных специальностей для школьников из любых социальных групп при условии более или менее хорошей успеваемости и (или) возможности оплатить учебу на очных подготовительных курсах. Прием на условиях полного возмещения затрат (на платные места) осуществляется также на основе общего конкурса, но проводится он более формально. Непрестижные

и среднеконкурсные специальности доступны на условиях платного обучения практически для всех, способных продолжать обучение после школы и его оплачивать» [6, С. 397]. При том, во Вьетнаме на некоторые специальности (в основном, медицинские и нефтяные) рынок труда имеет большие запросы, и у выпускников есть большие возможности трудоустроиться. Например, в 2014 г. конкурс при поступлении в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь составил 12,98, при этом специальностью с самым высоким конкурсом является специальность «медицинские тесты» (25,63) [10]. С другой стороны, для поступления в эти вузы абитуриенту необходимо сдать ЕГЭ с высоким результатом. Например, в 2015 году для поступления в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь абитуриенты сдали ЕГЭ по трем предметам, составившим 23 балла (равно 230 баллам в России), причем проходной балл на специальность «терапевтический врач» составил 28 баллов (равно 280 баллам в России) [15]. Это означает, что существует отдача от инвестиций в человеческий капитал детей при подготовке к поступлению в вуз [5, С. 100]. Итак, высококонкурсные специальности становятся одним из наибольших испытаний для вьетнамских абитуриентов при поступлении в вуз.

Итак, образовательное неравенство – одна из констант общественного развития. Её корни в классово-слоевом строении общества, институциональных барьерах образования, социальных условиях взаимодействия субъектов образования, различиях их интересов и ресурсов. Это неравенство – социальная реальность, воспроизводящаяся по тем же закономерностям, что в целом стратификация общества. Ориентиром образовательной политики должна быть не борьба с неравенством, а управление им: важны приоритеты государственной политики [13, С. 46], особенно во Вьетнаме.

### **Список литературы**

1. Агранович М.Л. Неравенство школ. еще один взгляд на проблему// Выравнивание шансов детей на качественное образование [Текст]: сб.

материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С.75.

2. Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) / Доступность высшего образования / Под ред. С.В. Шишкина. Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 104.

3. Горина Е. Н. К вопросу об адаптации первокурсников к обучению в вузе. URL: <http://refdb.ru/look/2717989.html>

4. Гудков Л., Дубин Б., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции. //Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. 2004. № 1 (69). С. 43-44.

5. Дубин Б. В. и др. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты// Доступность высшего образования / Под ред. С.В. Шишкина. Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 100-101.

6. Заборовская А.С. и др. Высшее образование в России: правила и реальность. — М.: Независимый институт социальной политики, 2004. 205 с.

7. Ибраева А.К. Проблема адаптации студентов первокурсников из сельской местности к обучению в колледже // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева №1 (20). 2013. с. 293.

8. Каратабан И.А. Мотивации и доступность высшего образования в современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. №2. С.171.

9. Клюев А. К, Могильчак Е. Л. Кезина И. В. и др. Мониторинг региональных проблем доступности высшего образования: аналитический доклад. - Екатеринбург: из-во Урал. ун-та. 2007. С. 27.

10. Конкурс при поступлении в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Мин г. 2014. URL: <http://kenhtuyensinh.vn/ti-le-choi-dai-hoc-y-duoc-tphcm>

11. Мартынова Е. А. Доступность высшего профессионального образования: формы и методы // Вестн. Оренб.ун-та. 2002. №7. С.41-45.
12. Омельченко Е.Л., Гончарова Н.В., Лукьянова Е.Л. Доступность высшего образования для социальноуязвимых групп / Проблемы доступности высшего образования. НИСП. М., 2003. С. 33.
13. Осипов А. М., Матвеева Н. А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция региональная динамика // Социологические исследования. 2015. № 7. С. 42.
14. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88-117.
15. Стандартный балл поступления в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь 2015 г. URL: <http://yds.edu.vn/yds2/?Content=ChiTietTin&idTin=16996&menu=>

## **6. ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ВЬЕТНАМА)**

Одним из направлений исследования в социологии образования является проблема доступности высшего образования. Доступность высшего образования, на наш взгляд, следует рассматривать как вопрос дифференциации возможностей поступления в вуз и успешного завершения обучения для различных социальных групп. Таким образом, при исследовании этой проблемы необходимо выявлять параметры и факторы, влияющие на шанс получения высшего образования.

Р. Жиро в соответствии со структуралистской парадигмой рассматривает проблему социального неравенства в образовании и выделяет факторы микро- и макросреды, влияющие на ситуацию неравенства, в их числе семейные, личностные и контекстуальные факторы [6, С. 54].

Как отмечает И. А. Мартынова, доступность образования может быть проанализирована на четырех уровнях: на уровне университета, на уровне региона, на национальном уровне и на глобальном уровне. Итак, как следует из общего обзора, проблема доступности высшего образования, имеет сходство в разных странах мира; играет важную роль в мировых и национальных тенденциях развития толерантности и демократии; способствует мировой интеграции образовательных систем [3, С. 44-45]. В этой связи сравнение доступности высшего образования в различных регионах также дает возможность странам дополнять друг друга в образовательной политике, особенно это интересно в сравнении между экономически более развитой страной (на примере России) и развивающейся (на примере Вьетнама).

Среди факторов, оказывающих влияние на доступность высшего образования, следует выделить следующие: институциональный,

информационный, экономический, социально-демографический [4, С. 33]. При этом формы дополнительной подготовки выступают одним из показателей институционального фактора. Форма дополнительной подготовки рассматривается как совокупность курсов дополнительного обучения, которые способствуют повышению знаний и навыков абитуриентов на этапе поступления в вуз. В настоящее время существуют такие формы дополнительной подготовки, как самостоятельные занятия, дополнительные занятия в вузе, с репетитором из вуза, с репетитором, на подготовительных курсах при вузе и т.д.

Таким образом, на этапе поступления в вуз 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 [2, С. 137].

В ходе осуществленного в 2015 г. социологического исследования, включавшего в себя проведение анкетного опроса среди 1000 российских (г. Казань) и 1000 вьетнамских (г. Дананга) студентов первых курсов, а также серии неформализованных интервью с 30 студентами (15 российских и 15 вьетнамских студентов), были проанализированы различия между российскими и вьетнамскими абитуриентами в выборе форм дополнительной подготовки в зависимости от семейного дохода, типа населенного пункта проживания семьи и т.д.

Подготовка абитуриентов (дополнительная подготовка) является одним из важнейших этапов работы для поступления в вуз. Подготовка – своего рода «багаж», который облегчает и делает поступление в вуз более комфортным. Более того, «кто дополнительно, получая больше знаний (в итоге больше баллов ЕГЭ), имеют больше шансов отказаться в более селективных вузах. Если это так, следует заключить, что дополнительная подготовка сохраняет

свою значимость, несмотря на переход к унифицированной экзаменационной системе» [5, С. 91].

Данные исследования свидетельствуют о том, что российские и вьетнамские абитуриенты не только были самостоятельны и активны в процессе подготовки к поступлению в вуз (особенно это видно на примере российских абитуриентов), но и использовали различные ее формы. 50% вьетнамских абитуриентов занимались дополнительно в средних учебных заведениях, тогда как большинство российских абитуриентов занимались с репетитором (31,2% респондентов).

Итак, в настоящее время дополнительные курсы имеют важное значение не только для поступления в вуз, но также для успешного обучения в дальнейшем. Большинство российских абитуриентов занимались с репетитором потому, что «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». Кроме того, большинство абитуриентов занимались дополнительно с учителями, репетиторами, которые знакомы с требованиями вступительных экзаменов, тем более, что нередко они сами непосредственно участвовали в их разработке [2, С. 147]. Тем более, что стоимость дополнительных занятий в среднем учебном заведении ниже, чем оплата работы репетиторов. В связи с этим данную форму подготовки вьетнамские абитуриенты используют наиболее часто. Вьетнамский студент-первокурсник отмечает: *«Заниматься с репетитором лучше, чем брать другие дополнительные курсы, но очень затратно, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении».*

Анализ данных исследования показывает, что в России и Вьетнаме семьи с более высоким доходом чаще выбирают более дорогие формы дополнительной подготовки. Рассматриваемые формы дополнительной подготовки, которые выбирали большинство российских (занимались с репетитором) и вьетнамских

абитуриентов (посещали дополнительные занятия в ссузах) демонстрируют, что в России разрыв между семьями с низким доходом и семьями с высоким доходом выше, чем во Вьетнаме. В России семьи с высоким доходом (свыше 10 000 рублей) выбирали такую форму дополнительного обучения, как занятия с репетитором, в 2-3 раза чаще, чем семьи с низким доходом (менее 10 000 рублей). Во Вьетнаме это различие незначительно (различие между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составило 4,5%).

С другой стороны, в России формы дополнительной подготовки с низкой затратой (например, дополнительные занятия в ссузах) чаще выбирают семьи с низким доходом, нежели с высоким доходом (различие составляет 13,8% в сравнении между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом). Однако во Вьетнаме формы дополнительной подготовки с высокими затратами (к примеру, курс с репетитором) предпочитают не только семьи с высоким доходом, но и семьи с низким доходом (различие между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составил всего 0,6% от общего числа респондентов).

Анализ выбора формы дополнительной подготовки в зависимости от места проживания семьи абитуриентов демонстрирует, как в России, так и во Вьетнаме, что большинство абитуриентов, происходящих из семей, проживающих в областном центре, крупном и молодом городе, занимались на дополнительных курсах чаще, чем абитуриенты из семей, проживающих в поселках городского типа и в сельской местности. Однако в России в сравнении с Вьетнамом это различие представлено сильнее. Так, в России 34,9% респондентов из семей, проживающих в областном центре, и 21,3% респондентов из семей, проживающих в сельской местности занимались с репетитором. Тогда как во Вьетнаме различие между абитуриентами из семей, проживающих в областном центре и на селе, и бравших дополнительные занятия в ссузе составило 9,6%.

С другой стороны, во Вьетнаме такой форму дополнительной подготовки,

как специальные курсы при вузах не существует (эта форма подготовки доступна только абитуриентов, принадлежащим к этническим меньшинствам), то в России данной формой подготовки воспользовалась значительная доля абитуриентов из семей, проживающих в областном центре (12,9%), доля тех, кто занимался таким образом, проживая в крупном, среднем городе области, составила 9,4%. При этом, безусловно, существует ограничение возможности доступа к подготовительным курсам при вузах для абитуриентов из семей, проживающих на селе (0,8%).

Кроме того, «самостоятельные занятия предполагают только личные усилия и затраты времени» [1, С. 107, поэтому этот способ подготовки более доступен для абитуриентов из семей, проживающих в селе, причем в России доля абитуриентов, выбравших такой подход, больше, чем во Вьетнаме (74,5% и 43% респондентов соответственно).

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы о влиянии доходов (материальный капитал) и места проживания семьи (социально-демографический капитал) на возможность доступа к различным формам дополнительной подготовки на этапе поступления в вуз в России и Вьетнаме:

– Выбор форм дополнительной подготовки абитуриентов напрямую зависит от уровня доходов и места проживания их семьи. Чем выше уровень доходов населения, тем, соответственно, выше возможности повышения образовательного уровня детей (в данном случае, повышение уровня знаний, навыков в ходе дополнительного обучения). У молодежи в городе возможностей для получения форм качественной дополнительной подготовки (с высокими затратами) больше, чем для молодежи, проживающей в поселках городского типа и в сельской местности. Итак, неравенство доступности высшего образования отражается даже на этапе поступления в вуз для различных социальных групп.

– При выборе форм дополнительной подготовки абитуриентов в России

четко проявляется дифференциация между семьями с высоким доходом и семьями с низким доходом, а также между теми, кто проживает в центре и на периферии, особенно высок разрыв между городом и селом. Это совпадает с суждением Haveman и Smeeding о том, что «даже в развитых странах разрыв между «бедными» и «богатыми» со временем увеличивается, несмотря на существующие механизмы поддержки абитуриентов» [5, С. 90].

- Оплата форм дополнительной подготовки, в особенности дорогих подготовительных курсов, становится одним из значительных барьеров для семей с низким доходом на этапе поступления в вуз, особенно во Вьетнаме.

Снижение барьеров для доступа к формам качественной дополнительной подготовки для поступления в вуз, влияющих на возможность получения высшего образования в России и Вьетнаме, может быть осуществлено следующими способами: 1) развитие системы предоставления кредитов с низкой процентной ставкой для семей с низким доходом; 2) расширение доступности качественного среднего образования для школьников, проживающих в сельской местности; 3) «снижение значимости дополнительной подготовки и замещение частных курсов и репетиторов школьной подготовкой» [5, С. 108].

### **Список литературы**

1. Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) / Доступность высшего образования / Под ред. С.В. Шишкина. Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 107.
2. Заборовская А.С. и др. Высшее образование в России: правила и реальность. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. С. 137.

3. Мартынова Е. А. Доступность высшего профессионального образования: формы и методы // Вестн. Оренб.ун-та. 2002. №7. С.41-45.
4. Плохова И. А. Доступность высшего образования и ее социальные последствия // Журнал Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Выпуск № 3. том 3. 2009. С. 33.
5. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88-117.
6. Фурсова В. В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. Казань. КГУ. 2006. С. 54.

## **7. ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье рассмотрены финансовый фактор семьи в сфере доступности высшего образования. Показаны различия влияния финансового элемента на получение высшего образования во России и Вьетнаме. На базе этого сравнения сформулируем несколько выводов и рекомендовать с целью усиления возможности ресурсы высшего образования в современной России и Вьетнаме.

**Ключевые слова:** финансовый фактор, доступность высшего образования, неравенство, уровень дохода, образовательный расход.

### **THE FINANCIAL POSITION OF HOUSEHOLDS AS FACTOR IN ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION**

**Abstract:** The article deals with the financial factor of household in accessibility of higher education. It shows the differences in the impact of the financial element of higher education in Russia and Vietnam. On the basis of this comparison, we formulate some conclusions and recommend opportunities to enhance the accessibility to higher education in Russia and Vietnam today.

**Keywords:** financial factor, accessibility of higher education, inequality, income level, educational charge.

Важной проблемой в сфере доступности высшего образования является неравенство социальных слоев и групп по обладанию разного рода капиталами. Речь в данном случае идет не только о материальных ценностях, таких как, например, финансовые возможности семьи по обеспечению абитуриента всем необходимым для поступления в высшее учебное заведение. Различия отражаются не только в одной стране, но и между странами (например, Россия и Вьетнам)

Рассмотрение факторов, влияющие на доступность высшего образования необходимо учитывать финансово-экономический фактор, который

значительно влияет на шанс получения высшего образования. Более всего экономический статус семьи занимает ключевая роль к возможности поступления в вузе.

Одной из самых больших расходов на высшее образования является плата на обучение. В России по результатам ежегодных социологических исследований за последние 5 лет видно, что около 26% абитуриентов рассматривают оплату за обучение как один из факторов, немало влияющих на выбор вуза. Это исследование показывают, что средняя стоимость обучения в вузе составила 48 280 руб. в год. Существуют разные стоимости обучения между областями (среднего стоимости обучения в год по области: Санкт-Петербург: 69 763 руб., Ростов-на-Дону: 59 500 руб., Красноярск: 58 069 руб., Москва: 57 681 руб., Челябинск: 32 505 руб., Казань: 37 870 руб., Нижний Новгород: 41 257 руб.) [2] и специальностями (средняя стоимость обучения по специальности «Гуманитарные науки составляет 60 тыс. руб., по специальности «Экономика и управление»: 56 тыс. руб., по специальности «Информатика и вычислительная техника»: 55 тыс. руб.) [3]. В 2012 максимальные расходы несут семьи студентов вузов – 87.74 тыс. руб. в год, при том семьи студентов очной формы обучения потратили в среднем 108.46 тыс. руб., а студентов заочных отделений – 68.17 тыс. руб [4].

Во Вьетнаме по правительственному постановлению средняя стоимость обучения в вузе составила 6.6 млн. VND (около 27 тыс. руб.) в 2014-2015 учебном году. В том учебном году правительство установило оплату за обучение в год по специальности «Гуманитарные, экономические, юридические науки» составляющую 5.5 млн. VND (около 16.5 тыс. руб.), по специальности «Отечественные, технологические науки»: 6.5 млн. VND (около 19 тыс. руб.), по специальности «Медицинско-фармацевтические науки»: 8.5 млн. VND (около 26 тыс. руб) [5].

И так, из приведенных данных следует, средняя стоимость обучения в вузе в России больше на 3 раза, чем во Вьетнаме. Однако с одной стороны, если рассматривать структуру расходов домашних хозяйств, то видно, в 2013 году

российские семьи затрачивали только 38,6% на высшее образование (а 55,7% на общеобразовательные организации) от всех домашних хозяйств, имеющие в своем составе обучающихся [1], при том этот процент во Вьетнаме составил 51,4% (2008) и 43,3% (2012) [7]. Таким образом, расход вьетнамских домашних хозяйств на высшее образование намного больше, чем в России и является одним из немалых барьеров доступности к этим ресурсам.

С другой стороны, если не считать плату на обучение, то можно проанализировать виды расходов домашних хозяйств, связанные с получением высшего образования (оплата по основному договору; покупка учебников, методических и справочных материалов, обучающих программ, канцелярских товаров; покупка школьной формы, форменной или рабочей одежды; плата за общежитие, наем жилья и т.д.).

В 2013 году расходы российских домашних хозяйств, связанные с получением высшего образования составили 23.112 тыс. руб. [1], в том вьетнамских домашних хозяйств затратили около 25 тыс. руб. в 2012 году [7]. Это видно, что виды расходов на структура расходов русских домашних хозяйств, связанные с получением высшего образования меньше, чем вьетнамских домашних хозяйств. Поскольку, плата на обучение только занимает большую долю в структуре расходов на доступность высшего образования, а же другие виды расходы становятся немалым тягостям семьям студентов, преимущественно для выходцев из села и бедных слоев. Это можно увидеть более четко в отношении уровни дохода семьи. Это можно увидеть более четко в отношении уровни дохода семьи.

Экономический статус семьи определяет возможность получения высшего образования. Во России по данным Рощиной Я. М., 55% выпускников из бедных и малообеспеченных семей поступает в вузы, в которых обучаются преимущественно хорошо обеспеченные семьи 75-78% [6], а во Вьетнаме из числа самых богатые семей в вуз поступили 26,3% абитуриентов, из бедных семей больше 1%, а из самых бедных семей (0,3%) [7]. Эти данные показали,

что очень большое неравенство по шансу получения высшего образования между детьми из бедных, малообеспеченных семей и детьми из хорошо обеспеченных семей (20-23% в России и 25,3-26% во Вьетнаме). Во Вьетнаме у абитуриента из бедных семей возможности доступности высшего образования меньше, чем в которых во России потому, что большие расходы на высшее образования, при невысоким уровнем доходов. Это свидетельствует о том, что бедность становится барьером к высшему образованию, преимущественно к получением высшего образования в развивающихся странах (пример, Вьетнам).

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы относительно влияния финансового фактора на доступность высшего образования:

- плата за обучение для высшего образования становится большой тяжестью для семьи, у которой студент учится в вузе;

- не только плата на обучение, но и другие затраты на услуги высшего образования занимают большой процент в структуре расходов семьи;

- существенны различия в высших образовательных возможностях детей из семей с разным уровнем дохода;

- у абитуриента из хорошо обеспеченных семей возможности доступности высшего образования больше, чем абитуриента из бедных, малообеспеченных семей;

- если не считает плату на обучение, то Вьетнамская семья оплачивает другие услуги для получения высшего образования в большей степени, чем российская семья;

- у вьетнамского абитуриента из бедных семей, малообеспеченных семей возможности доступности высшего образования меньше, чем у российского абитуриента при одинаковом статусе семей.

Поэтому для повышения доступности высшего образования с одной стороны государству необходимо:

- разработать политику развития народного хозяйства с целью усиления уровня доходов населения и обеспечения расходов на высшее образование;

- развивать систему образовательных кредитов, особенно кредитов с низкой процентной ставкой для студентов из бедных, малообеспеченных семей;

- осуществлять право на материальное обеспечение для бедных и малообеспеченных семей.

С другой стороны вуз должен:

- освобождать или снижать плату на обучение;

- платить стипендию студентам из бедных и малообеспеченных семей;

- непрерывно повышать качество образования, особенно на вечерних и заочных отделениях.

### *Список использованной литературы*

1. Абдрахманова Г.И. и др. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. С. 53.

2. Андрущак Г.В., Прахов И.А., Юдкевич М.М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз // Проект «Образовательные стратегии абитуриентов». М. 2008. С.40- 42.

3. Анисимов П. Ф., Гуртов В. А., Яковлева А. А. Плата за обучение и вакантные бюджетные места в вузах // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: материалы Шестой Всерос. науч. практ. Интернет-конф. 28–29 октября 2009 года. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. С. 28.

4. Кононова А.Е., Шугаль Н.Б. Совокупные затраты на образование в Российской Федерации / Информационный бюллетень. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. С.17.

5. Правительство СРВ. Постановление по редукции, освобождению и приходо-расходной оплате за обучение для национальных учебных заведений с 2010-2011 уч. г. по 2014-2015 уч. г. X. 2010. С.5.

6. Рощина Я. М. Дифференциация доходов и образования в России // Вопросы образования. 2005. С. 287.

7. Статистическое ведомство СРВ. Результат обследования уровня жизни вьетнамского населения 2012. С. 93.

### *Referenses*

1. Abdrakhmanova G.I. et al. Education in the Russian Federation: 2014: Statistical publication. - Moscow: National Research University "Higher School of Economics», 2014. pp. 53.

2. Andrushak G.V. Prahov I.A. Yudkevich M.M. Strategy choice of higher education and preparation for university's entrance // Project "Educational strategies of matriculants." М. 2008. pp.40-42.

3. Anisimov P.F., Gurtov V.A., Yakovlev A.A. Tuition fees and vacant budget places in universities // Supply and demand in the labor market and the market of educational services in the regions of Russia: Materials of the Sixth All-Russia. Scientific practice. Internet Conf. October 28-29, 2009. - Petrozavodsk, 2009. pp. 28.

4. Kononova A.E. Shugaley N.B. Total spending for education in the Russian Federation / Newsletter. - Moscow: National Research University "Higher School of Economics", 2014. pp.17.

5. The Government of Vietnam. Resolution on the reduction, release and come-tuition expenses for national education institutions from 2010-2011 to 2014-2015. H. 2010. pp.5.

6. Roshina Y.M. Differentiation of incomes and education in Russia // Questions of education. 2005. pp. 287.

7. General Statistics Office of Vietnam. The results of a survey of the life of the Vietnamese population, 2012. 93 pp.

## 8. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ФАКТОРА НА ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ

**Аннотация:** В статье рассмотрено влияние информационного фактора на возможность получения высшего образования в России и Вьетнаме. Выявлены различия в уровне информированности российских и вьетнамских абитуриентов. Представлены выводы и рекомендации для повышения информированности различных групп населения о системе высшего образования.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, доступность высшего образования, информация, источник информации, информированность, неравенство.

**Abstract:** The article influence of information factor on access to higher education in Russia and Vietnam is considered. Distinctions in the level of knowledge of the Russian and Vietnamese entrants are revealed. Conclusions and recommendations for increase of knowledge of various groups of the population of system of the higher education are presented

**Key words:** education, higher education, accessibility to higher education, information, derivation of information, communication, inequality.

Доступность высшего образования означает наличие равных возможностей для всех слоев населения для поступления в вузы и успешного завершения обучения. Существует множество факторов, влияющих на доступ к высшему образованию. К ним относятся: информационные, социальные, экономические, институциональные и т.д., при этом информационный фактор играет немалую роль на этапе поступления в вуз абитуриентов, особенно при выборе высшего учебного заведения и специальности. Целью данной статьи является исследование информационного фактора в контексте доступности высшего образования и выработка практических рекомендаций по

совершенствованию системы информированности абитуриентов на этапе подготовки к поступлению в вузы в России и Вьетнаме. Согласно авторской гипотезе, информационный фактор в той или иной степени влияет на доступность высшего образования и особенно актуален для отдаленных от крупных городов районов (сел, деревень и т.д.). Проблемой доступности высшего образования и классификацией различных факторов, определяющих эту доступность занимается целый ряд российских и зарубежных ученых. Например, В. Сухочев отмечает, что общая доступность высшего образования – это совокупность условий, обеспечивающих абитуриентам в комплексе организационную, территориальную, финансовую, ценовую и академическую доступности высшего образования, то есть это совокупность объективных и субъективных возможностей и способностей индивидов получить высшее образование.<sup>83</sup> Согласно марксистской социологии, образование является механизмом воспроизводства социального неравенства.<sup>84</sup> Фундаментальные основы трактовки образования как механизма социокультурного и социально-экономического воспроизводства формировались в рамках марксистской традиции социальных исследований и в современной социологической науке развивались П. Бурдьё, работы которого можно охарактеризовать как классические для данной парадигмы.<sup>85</sup> Изучение вопросов информированности является важным направлением исследований в связи со снижением доступности высшего образования. Определение эффективных каналов и содержания информации позволит найти пути повышения результативности информационного фактора в решении проблемы поступления в вуз и успешной учебы.<sup>86</sup> Процесс доступности высшего профессионального образования связан

---

<sup>83</sup> Сухочев В.И. Доступность высшего образования в условиях перехода к экономике знаний // Креативная экономика. — 2009. — № 9 (33). — с. 8-16. — <http://old.creativeconomy.ru/articles/2438/>

<sup>84</sup> Kantzara V. Education and Social Inequalities: Key Issues, Challenges and Explanations // 12th Conference of the European Sociological Association. 2015, 25.-28.8 //URL: <http://esa12thconference.eu/rn10-sociology-of-education> (дата обращения: 24.04.2015).

<sup>85</sup> Бурдьё П. Социология социального пространства / Пер. с франц. Н. А. Шматко. СПб., 2005.

<sup>86</sup> <http://www.ulstu.ru/main/view/article/9385>

с дифференциацией возможностей различных социальных групп в решении следующих вопросов: 1) выбор профессии и учебного заведения на основе развитой сети форм и организаций, преодоление институциональной недоступности нужных специальностей; 2) подготовка к поступлению в вуз, преодоление информационной недоступности нужных сведений, барьера между школьными знаниями и требованиями вступительных экзаменов (ЕГЭ); 3) осознание правильности сделанного выбора, преодоление проблем адаптации в вузе.<sup>87</sup>

Под информационным фактором понимается совокупность информационных источников, на которые абитуриент ссылается при выборе специальности, вуза, а также пользуется в процессе учебы в университете. К такого рода источникам следует относить не только средства массовой информации (интернет, радио, телевидение, газеты и др.), но и «живую информацию», которая по большей части выражается в форме неформальных и межличностных коммуникаций (родители, родственники, знакомые, учителя, друзья, сверстники и др.). Результаты масштабного социологического исследования, проведенного во Вьетнаме в 2008 году показали, что почти 85% вьетнамских семей обладают телевизором, но лишь 20 % населения имеют более-менее постоянный доступ к Интернету.<sup>88</sup> По данным WeAreSocial в 2012 году в Вьетнаме 73% людей моложе 35 лет в сумме 30,8 мил., (35,49 % всего населения страны, 99,8% городских населения, 84,4% сельских населения, 33% школьников и студентов) используют интернет<sup>89</sup>.

В России по данным ФОМ на осень 2012 года, ежемесячная аудитория интернета составляет 61,2 млн. человек старше 18 лет - это более 52% всего совершеннолетнего населения страны. Три четверти выходящих в сеть (почти

---

<sup>87</sup> Плохова Ирина Анатольевна Журнал Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки Выпуск № 3 / том 3 / 2009-с.32-40

<sup>88</sup> ADB, UNFPA, Ведомство населения и планирования семьи СРВ, Юноша и проблем доступности, использования СВИ. X. 2010. С.14.

<sup>89</sup> Хань Ан. Около 36% населения использования интернета // Вестник газеты. 2012. URL: <http://www.nguoiduatin.vn> (дата обращения: 29.04.14).

47 млн. человек) делают это ежедневно. По данным TNS, в городах с населением более ста тысяч жителей практически у всех пользователей (94%) есть выход в интернет из дома, причем у большинства из них - широкополосный.<sup>90</sup> Таким образом, можно отметить более высокий уровень развития интерактивных форм получения информации о высшем образовании в современной России, что может свидетельствовать о более высоком уровне доступности данного социального института. Сельское население Вьетнама – 68,25% (в 2011г.).<sup>91</sup> Очевидно, что для него информационный фактор доступности высшего образования реализуется с существенными ограничениями. Что касается национальных меньшинств (53 группы), то они используют минимум информационных источников, потому что большинство живет в удалённых и даже труднодоступных районах, где ограничены средства связи и массовой информации.

В ходе социологического исследования методами стандартизированного анкетирования среди 1000 российских (г. Казань) и 1000 вьетнамских студентов первых курсов (г. Дананг) в 2015г. было проанализировано влияние информационного фактора на доступность высшего образования в Российской Федерации и Республике Вьетнам.

Анализ данных показал, что среди источников информации наибольшую информацию, необходимую для поступления в вуз, российские и вьетнамские абитуриенты получали из «интернет-сайтов вузов» (к ним обращалось 68,4% опрошенных). На втором месте стоят «родители, родственники, знакомые» (44,4%). Они мало пользовались СМИ (телевидение: 11,9%; газеты: 11,3%, радиопередачи: 8,8%). Это объясняется высокой степенью доверия к данному источнику получения информации - абитуриенты верят, прислушиваются к мнениям людей из ближайшего окружения потому, что у последних намного

---

<sup>90</sup> Развитие интернета в регионах России. 2013.

URL:[http://company.yandex.ru/researches/reports/2013/ya\\_internet\\_regions\\_2013.xml](http://company.yandex.ru/researches/reports/2013/ya_internet_regions_2013.xml).

<sup>91</sup> Статистическое ведомство СРВ. Структура населения по полу и городу, селу. URL: <http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=387&idmid=3&ItemID=14631> (дата обращения: 02.05.14).

больше опыта<sup>92</sup>. А такие каналы, как «мероприятия в вузах» (дни открытых дверей, встречи, круглые столы), «газеты высших учебных заведений» играют недостаточную роль. Российские абитуриенты пользовались информацией о мероприятиях в вузах («дни открытых дверей», «встречи», «круглые столы») в 4 раза больше, от специальных изданий («справочники», «буклеты») в 8,15 раз больше, чем вьетнамские абитуриенты.

Таким образом, на основе результатов исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Источники информации играют значимую роль при поступлении в вуз и выборе специальности для абитуриентов. Кроме мнения родителей, друзей, учителей и т.д., интернет-сайты вузов являются одним из важных каналов в поиске информации абитуриентами.

2. Вьетнамскому государству необходимо усиливать использование компьютера и интернета в учебном среднем заведении, особенно в селе, деревне и острове. Вместе с тем мероприятия в вузах, такие, как дни открытых дверей, встречи, круглые столы должны более организовываться вузами, преимущественно для вьетнамских вузов.

3. Применение модели российских вузов для консультаций абитуриентов имеет важную ценность в получении информации при поступлении в вуз. Кроме того, государство и вузы должны повышать качественные и конкретные способы информирования (это является одним из значимых каналов для населения малого города, села и деревни), чтобы снизить уровень информационного неравенства. Для Вьетнама это имеет наибольшее значение.

#### Литература:

---

<sup>92</sup> Плохова Ирина Анатольевна Журнал Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки Выпуск № 3 / том 3 / 2009-с.32-40

1. Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с франц. Н. А. Шматко. СПб., 2005.
2. Kantzara V. Education and Social Inequalities: Key Issues, Challenges and Explanations // 12th Conference of the European Sociological Association. 2015, 25.-28.8 //URL: <http://esa12thconference.eu/rn10-sociology-of-education> (дата обращения: 24.04.2015).
3. Плохова Ирина Анатольевна Журнал [Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки](#) Выпуск № 3 / том 3 / 2009-с.32-40
4. Сухочев В.И. Доступность высшего образования в условиях перехода к экономике знаний // Креативная экономика. — 2009. — № 9 (33). — с. 8-16.
5. Развитие интернетов в регионах России. 2013.  
URL:[http://company.yandex.ru/researches/reports/2013/ya\\_internet\\_regions\\_2013.xml](http://company.yandex.ru/researches/reports/2013/ya_internet_regions_2013.xml).
6. ADB, UNFPA, Ведомство населения и планирования семьи СРВ, Юноша и проблем доступности, использования СВИ. X. -2010.- С.14.
7. Статистическое ведомство СРВ. Структура населения по полу и городу, селу.  
URL: <http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=387&idmid=3&ItemID=14631>  
(дата обращения: 02.05.14).
8. Хань Ан. Около 36% населения использования интернета // Вестник газеты. 2012. URL: <http://www.nguoiduatin.vn> (дата обращения: 29.04.14).
9. Шиняева О. В. Информированность о вузах как фактор предпочтений абитуриентов: Аналитический отчет по результатам социологического исследования (декабрь 1995 г. – январь 2006 г.): [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ulstu.ru/main/view/article/9385>
10. <http://www.ulstu.ru/main/view/article/9385>