

# СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

## ИССЛЕДОВАНИЯ НЕРАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СОЦИОЛОГИИ

Ю.Б. Епихина

Институт социологии РАН

*ул. Кржижановского 24/35, корп. 5, Москва, Россия, 117259*

Статья представляет собой обзор ключевых подходов, применяемых при анализе проблем неравенства в образовании в современной отечественной социологии. Автор выделяет три группы исследований неравенства в этой области и детально характеризует каждую из них.

**Ключевые слова:** социология образования, социальная стратификация, неравенство, эмпирические исследования.

Изменения, произошедшие в системе образования в последнее время, поставили перед исследователями новые задачи, в частности, появилась необходимость переосмысления понятия «неравенство в системе образования», а также связи института образования и возможностей социальной мобильности. Как показывает анализ публикаций последних лет, в данной области исследований в настоящее время существует несколько подходов. Отправной точкой в исследованиях Д.Л. Константиновского служит тезис о том, что институт образования, не являясь гарантией жизненного успеха и карьерного продвижения, тем не менее «влияет на условия и возможности вертикальной и горизонтальной мобильности, трансмиссии и конверсии статусов» [4. С. 93]. При этом неравенство понимается как различие в вероятности реализации возможностей, предоставляемых обществом разным социальным группам. В определенной степени данные возможности реализуются в разных видах учебных заведений, формирующих институт образования, а также в тех специальностях, по которым происходит обучение. Таким образом, изучение, с одной стороны, образовательных и профессиональных ориентаций молодежи, представляющей разные социальные группы, а с другой — вероятности реализации этих ориентаций дает представление о существующем в обществе неравенстве в доступе к образованию как каналу осуществления социальной мобильности.

Как показывает исследование Д.Л. Константиновского, являющееся продолжением масштабного проекта, начатого В.Н. Шубкиным в 1962 г., в пореформен-

ное время процессы социальной селекции в сфере образования резко обострились уже на уровне общеобразовательной школы. Так, по данным исследования, проведенного в 1994 г., в группе выпускников средней школы доля выходцев из семей руководителей составила 26,9%, увеличившись таким образом в 7 раз по сравнению с началом 1980-х гг. и в 3,5 раза по сравнению с началом 1960-х. Доля выходцев из семей рабочих и крестьян уменьшилась в 2,5 раза, тогда как представительство детей специалистов и служащих существенно не изменилось [4. С. 100]. Таким образом, в начале 1990-х гг. произошло перераспределение шансов на получение полного среднего образования между представителями социальных групп, представляющими крайние точки социальной шкалы: вектор переместился в сторону более привилегированной социальной группы. По мнению Константиновского, указанные изменения в социальном составе выпускников средней школы не объясняются трансформациями социальной структуры российского общества. Причины изменений носят в первую очередь институциональный характер и связаны с принятием в 1992 г. закона РФ «Об образовании», согласно которому полное среднее образование перестало быть обязательным. Такой же точки зрения на причины усиления социальной дифференциации в сфере среднего образования придерживаются и другие исследователи [6; 12].

Усиление процессов дифференциации в системе образования наблюдается и при переходе от среднего образования к высшему. Так, по данным исследования, приводимым Д.Л. Константиновским, в 1990-е гг. доля детей рабочих и крестьян, планировавших после окончания школы поступить в вуз, сократилась почти в 2 раза по сравнению с уровнем 1980-х гг., при том что доля детей руководителей увеличилась в 8 раз. Таким образом, в 1990-е гг. на всех уровнях системы образования произошло перераспределение образовательных возможностей в пользу групп, занимающих верхние позиции в социальной иерархии. Факторы, которые способствовали усилению селективной функции института образования, заключались как в ужесточении условий жизни, так и в институциональных изменениях (введение платного образования, плюрализация системы образования, следствием которой стало, с одной стороны, становление и развитие новых форм среднего образования, с другой — выделение привилегированных типов учебных заведений).

Несколько иной подход демонстрирует Г.А. Чередниченко. К числу функций, выполняемых институтом образования в социальной системе, относится развитие общественно значимых природных задатков, способностей и личных склонностей человека [11. С. 50]. В целом институт образования предстает своего рода «лифтом», готовым перенести человека на нужный «этаж» социальной иерархии в том случае, если человек не только приложит для этого усилия, но и будет обладать соответствующими способностями. Таким образом, институт образования способствует социальной мобильности членов общества, в том числе через развитие в них соответствующих способностей и задатков. Используя первичные данные статистики, Г.А. Чередниченко фиксирует нарастание процессов селекции в средней общеобразовательной школе начиная с конца 1980-х гг. Отсев в школе достигает своего максимума в начале 1990-х, после принятия закона 1992 г. «Об образова-

нии». Интенсивность процессов селекции в средней школе снижается в 1994 г., однако, по мнению Г.А. Чередниченко, в снижении отсева ключевая роль принадлежит не институциональным факторам, а давлению рынка занятости: «Избыток трудовых ресурсов заставляет все большую часть молодежи дольше оставаться в стенах учебных заведений, а высокие требования к уровню квалификации, общей и профессиональной подготовки работников вынуждают людей делать все большие инвестиции в образование, в том числе среднее, которое открывает широкий доступ к последующим образовательным карьерам» [11. С. 57]. Вместе с тем социальная дифференциация, характеризующая современную среднюю школу, развивается под влиянием двух факторов. С одной стороны, привилегированные и господствующие группы формируют свой собственный запрос к системе образования, вследствие чего социальная дифференциация школы по типам учебных заведений является как отражением процессов дифференциации в обществе в целом, так и ответом на запрос со стороны определенных социальных групп, рассматривающих систему образования как канал реализации собственных интересов; с другой — «произошла смена парадигмы школьного образования». Принцип равенства и единства стартовых возможностей для представителей всех социальных групп сменился принципом «свободы и плюрализма в образовании», «адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся». При этом «ориентация обучения на различия в способностях детей, разделение их на одаренных и лишенных дарований неизбежно порождает социальную селекцию, которая только внешне принимает легитимную форму адаптации к возможностям и успеваемости учащихся» [13. С. 8—9]. Таким образом, социальная дифференциация в школе, базирующаяся на социальном расслоении общества в целом, закрепляется и легитимизируется на институциональном уровне, превращаясь тем самым из канала социальной мобильности в инструмент воспроизводства социальной структуры.

Существенное влияние на изменение исследовательских стратегий в изучении проблем неравенства и доступности высшего образования оказали следующие факты. Во-первых, значительный рост числа вузов (что позволило говорить о массовом характере высшего образования); во-вторых, расширение рынка платных услуг в сфере образования и рост числа студентов, обучающихся именно за плату как в государственных, так и в частных вузах (что, с точки зрения исследователей, свидетельствует о готовности населения инвестировать в образование и вместе с тем повышает значимость материального фактора). Иначе говоря, сочетание таких фактов, как рост численности студентов, востребованность платного образования потребовали переопределения как предмета исследования (например, не просто доступность высшего образования для представителей разных социальных групп, но доступность качественного или престижного, элитного образования), так и факторов, содействующих неравенству (так, ключевой фактор, по которому в советской социологии замерялось неравенство в образовании, — социальное происхождение — все чаще замещается различными видами капиталов или ресурсов).

Один из подходов к анализу проблемы неравенства в сфере образования, базирующийся на методике капиталов, предложен Я.М. Рощиной, которая сосредоточивает свое внимание на вопросах доступности высшего образования для выходцев из разных социальных групп. По мнению Я.М. Рощиной, «справедливость доступа к образованию выражается в минимизации зависимости образовательных возможностей от социального происхождения и в максимизации их в зависимости от способностей и усилий учащихся» [8. С. 69]. При этом неравенство в доступе к образованию понимается «как зависимость вероятности получить высшее образование от каких-либо социально-демографических факторов (например, дохода)» [8. С. 70]. В свою очередь, социально-демографические факторы, продуцирующие неравенство в сфере образования, операционализируются исследователем через различные виды капиталов. В частности, Я.М. Рощина выделяет два основных вида капитала: семейный капитал, который, объединяя другие виды капиталов (экономический, культурный, социальный, человеческий) родителей, является, по сути, интегрированной характеристикой социального статуса семьи; и «человеческий капитал самого молодого человека — его знания и навыки, а также способности» [9. С. 115] (также обозначаемый как персональный капитал). Семейный и персональный капитал по-разному воздействуют на вероятность получения высшего образования. Так, семейный капитал уменьшает возможности для детей из бедных семей, неполных семей, а также для детей, родители которых имеют низкий уровень образования и занимают низшие должности. Наряду с этим персональный капитал относится к числу факторов, способствующих преодолению барьеров на пути к высшему образованию и существенно повышающих шансы на поступление в вуз [8. С. 78].

Похожей исследовательской стратегии придерживается Е.М. Аврамова [1]. Отталкиваясь от данных статистики, согласно которым спрос на платные услуги в сфере профессионального образования со стороны населения существенно увеличился, исследователи приходят к выводу о том, что «домохозяйства вынуждены аккумулировать все имеющиеся ресурсы — материальные и социальные» [1. С. 42], чтобы дать детям высшее образование. Домохозяйства выстраивают образовательные стратегии для своих детей, исходя из имеющихся ресурсных возможностей. С целью проследить взаимосвязь между образовательными стратегиями и ресурсными возможностями домохозяйства Е.М. Аврамова вводит понятие «ресурсный потенциал домохозяйства», которое представляет собой интегральную балльную оценку, объединяющую такие ресурсы, как «уровень образования родителей; уровень их материальной обеспеченности; размер сбережений; социальный статус и уровень адаптированности» [1. С. 42]. В зависимости от степени ресурсной обеспеченности домохозяйства подразделяются на три группы: с низким, средним и высоким ресурсным потенциалом. Как показывают результаты исследования, представленного Е.М. Аврамовой, можно говорить о наличии связи между степенью ресурсной обеспеченности домохозяйства и получением высшего образования: так, среди студентов-старшекурсников те, кто относится к домохозяйствам с низким ресурсным потенциалом, составляют менее трети (29,4%). Кро-

ме того, степень ресурсной обеспеченности домохозяйства оказывает влияние на выбор вуза с точки зрения его престижности, на формирование родительских стратегий в плане подготовки детей к поступлению в вуз, а также на профессиональную ориентацию студентов с точки зрения перспективности будущей профессии и их образовательное поведение. Иначе говоря, влияние ресурсного потенциала семьи прослеживается не только на этапе подготовки к поступлению, выбора высшего учебного заведения, но и формирует образовательное поведение студентов в процессе учебы.

Проблеме доступности качественного общего образования посвящено исследование, проведенное под руководством Д.Л. Константиновского [5]. Исходной посылкой анализа служат два положения: во-первых, понятие качественного образования не однородно по своей сути, т.е. оно может подразумевать целый ряд признаков; во-вторых, «качество образования определяется учебным заведением, в котором оно может быть получено» [5. С. 188]. Соответственно совокупность признаков, определяющих качество образования, переносится на учебное заведение и «трансформируется в понятие признаков (качеств) учебного заведения». Таким образом, качественным называется образование, качественное относительно признака, имеющего высокую степень выраженности в учебном заведении. Признаки (качества), обладающие высокой степенью выраженности, образуют основу для группировки учебных заведений по сочетанию таких признаков. Группы учебных заведений, сформированные на основе сочетания таких признаков, называются кластерами. В качестве группообразующих факторов для построения кластерной модели были выбраны три вида характеристик учебного процесса: «характеристики „входа“ (процедур поступления в учебное заведение и перехода с одной ступени образования на другую), характеристики „процесса“ (процесса обучения) и характеристики „результата“ (итоги процесса обучения)» [5. С. 188]. В результате процедуры кластеризации были получены 8 кластеров, каждый из которых отличается собственным сочетанием характеристик процесса и результата обучения. Иначе говоря, итоговые кластеры представляют собой как возможные варианты качественного общего образования, так и типы учебных заведений, представляющих подобное образование. В таком случае доступность качественного образования означает вероятность для учащегося обучаться в учебном заведении определенного типа (кластера). В свою очередь, доступность образования того или иного качества (а следовательно, доступность определенного типа учебного заведения) анализируется исследователями с точки зрения барьеров, препятствующих его получению. Барьер определяется как «совокупность факторов, затрудняющих получение образования в школе данного конкретного кластера ребенку, не обладающему тем или иным ресурсом» [5. С. 192]. В исследовании рассматриваются значимость и влияние следующих барьеров на вероятность получить образование в школах определенного кластера: социокультурный (включающий такие факторы, как уровень образования, сферу занятости и должность родителей), территориальный (объединяет такие факторы, как тип поселения, расстояние от места проживания до школы, уровень урбанизации и др.), экономический (материальное

положение семьи, платность обучения), институциональный, мотивационный и информационный (информированность родителей). Первые три из перечисленных выше барьеров (социокультурный, территориальный и экономический) образуют группу инвариативных барьеров, показывающих наличие тесной связи между уровнем качества образования и степенью его доступности и характерных для кластеров, объединяющих школы с наиболее ярко выраженными признаками качества. В свою очередь, такие барьеры, как мотивационный и информированность родителей относятся авторами исследования к группе специфических барьеров, влияние которых на неравенство шансов в получении качественного образования ситуативно. Чем качественнее образование, тем большей мобилизации ресурсов семьи оно требует, тем более оно «ресурсоемко». Иначе говоря, чем меньшими ресурсами обладает семья учащегося, тем менее ему доступно качественное образование, тем меньше у него шансов учиться в школе, предоставляющей качественное образование. Вместе с тем кластерная модель, предложенная авторами исследования, представляет своего рода «шкалу», позволяющую проследить зависимость между ресурсной обеспеченностью социальной группы и типом качественного образования, на который она может рассчитывать, т.е. кластерная модель является, по сути, моделью стратификации в сфере качественного образования.

Анализируя проблемы доступности высшего образования, С.В. Шишкин оперирует понятиями массового и элитного высшего образования [14]. Основываясь на данных статистики, согласно которым в период с 1995 по 2004 гг. численность студентов выросла в 2,3 раза, С.В. Шишкин приходит к заключению, что «высшее образование стало массовым. Возможность поступить в вуз появилась у всех выпускников школ, способных продолжать учиться дальше» [14. С. 204]. Иными словами, массовый характер и представление о высшем образовании как социальной норме, а также восприятие общественным сознанием некоторых вузов, факультетов и специальностей как элитных выводят проблему доступности образования на новый уровень. Речь уже идет не просто о доступности высшего образования, но о различиях в доступности элитного и массового образования для представителей разных социальных групп. Очевидно, что при такой постановке проблемы возникает вопрос о критериях дифференциации вузов на элитные и массовые. В исследовании, представляемом С.В. Шишкиным, данный вопрос решается при помощи рейтингов вузов. Используется три вида рейтингов: во-первых, рейтинг, составленный Минобрнауки России и учитывающий степень ресурсной обеспеченности и качество преподавательского состава; во-вторых, экспертный рейтинг, сформированный на основе оценок, предоставленных ответственными работниками Минобрнауки России; в-третьих, рейтинг престижности, «в основу которого положена система однозначных качественных характеристик полученного образования» [14. С. 207]. Так как для выработки критериев элитного образования были использованы три рейтинга, разработанные по разным основаниям, возникла необходимость создания единой интегральной оценки. Интегральная оценка создается путем пересечения трех рейтингов: «*Элитное* высшее образова-

ние — вузы и специальности, по которым учились, учатся или собираются учиться респонденты, попавшие... хотя бы в две из трех групп, выделенных по разным рейтингам» [14. С. 210]. Соответственно, остальные специальности и вузы относятся к незлитному образованию.

Помимо дифференциации высшего образования на элитное и незлитное, вводится разделение на престижное и непрестижное. К престижному образованию относятся «вузы и специальности, выделенные по рейтингу престижности». Как непрестижные рассматриваются вузы и специальности, не зачисленные в предыдущую группу. Различия в доступности образования разного качества анализируются при помощи построения регрессионных моделей с включением следующих факторов: оценка суммарного экономического и социального семейного капитала, человеческий капитал семьи, состав семьи, параметры школы, подготовка в вуз, персональные характеристики. Как показывают результаты анализа, массовое и элитное высшее образование значимо различаются по составу факторов, детерминирующих их доступность. Так, если для поступления в вуз вообще (для получения массового образования) значимыми оказываются такие факторы, как учеба в городской школе, успеваемость на 4 и 5, наличие в школе компьютерного класса, небольшое число детей в семье, высшее образование родителей, то для получения элитного образования определяющими являются учеба в школах Москвы и Петербурга либо в гимназии, успеваемость в основном или только на 5, наличие в школе компьютерного класса, занятия с репетитором из выбранного вуза, занятия на очных курсах выбранного вуза, высокостатусные должности родителей. Кроме того, группы респондентов, получающих разное по качеству образование, существенно различаются по уровню материального положения семьи (в группе получающих или получивших элитное образование больше доля респондентов с высоким уровнем дохода), по социальному статусу родителей (в группе получающих или получивших элитное образование шире представлены респонденты, родители которых занимают руководящие должности), а также по месту проживания (доля окончивших школу в Москве или в Санкт-Петербурге в группе получающих или получивших элитное образование составляет более 40%). Вместе с тем, интерпретируя результаты регрессионного анализа, С.В. Шишкин приходит к выводу о том, что несмотря на существующие социальные различия между группами, получающими разное по качеству высшее образование, «семейный капитал (доходы, связи, образование родителей) сам по себе является незначимым для объяснения различий в вероятности поступить в элитный и обычный вузы» [14. С. 213]. В трактовке С.В. Шишкина семейный капитал воздействует опосредованно, обеспечивая возможность получения более качественного среднего образования, а также подготовки к поступлению в вуз. Именно группы факторов, характеризующие параметры школы, тип подготовки к поступлению в вуз, а также уровень школьной успеваемости респондента, оказывают прямое влияние на вероятность получения элитного образования. Таким образом, по мнению исследователя, «непроходимых барьеров на пути к элитному образованию для отдельных социальных групп пока нет» [14. С. 214]. При этом сопоставление возможностей

получения элитного образования молодыми людьми в середине 1990-х гг. и в конце 1990-х — начале 2000-х существенно разнятся. Прежде всего, увеличилось число факторов, определяющих доступность элитного образования, возросла значимость семейного капитала, что свидетельствует о нарастании социальной дифференциации в сфере высшего образования по линии «массовое — элитное».

С несколько иных позиций к анализу различий между элитным и массовым высшим образованием подходит Я.М. Рощина [10]. Исходным тезисом для аналитических построений Я.М. Рощиной служит тезис о том, что элитное и массовое образование выполняют разные социальные функции и ориентируются на разные группы потребителей. Иначе говоря, речь идет не столько о качественных различиях двух типов образования, сколько о социальном сегментировании системы высшего образования. С указанных позиций исследователь сравнивает мотивационную структуру поступающих в элитные и обычные вузы, факторы, детерминирующие поступление, уровень успеваемости студентов элитных и обычных вузов, степень удовлетворенности выбранным вузом, а также оценки параметров первой работы (уровень заработной платы, должностные позиции и престижность). Результаты сравнения подтверждают исходный тезис: действительно, можно говорить о том, что в настоящее время в России «существует два различных «сегмента» высшего образования, спрос на которые дифференцирован как по целям его получения, так и по потребителям» [10. С. 348]. Сделанный вывод позволяет рассматривать доступность высшего образования как результат действия двух факторов: во-первых, «самоотбор» самих абитуриентов с точки зрения целей поступления, оценки возможностей, типа подготовки и т.п.; во-вторых, непосредственный отбор абитуриентов с точки зрения возможности сдать вступительные экзамены.

Анализ доступности и ориентаций на получение высшего образования проведен Е.Д. Вознесенской с точки зрения влияния институционального фактора, экономического капитала семьи (в форме ее доходов), культурного капитала (образовательный уровень родителей) и уровня урбанизации [3]. Под институциональным фактором понимается тип учебного заведения, в котором участники исследования получали полное среднее образование (средняя школа, ССУЗы, СПУ). Согласно приведенным данным, институциональный фактор существенно сказывается на ориентациях выпускников, окончивших среднеобразовательные учреждения разного типа, на получение высшего образования. Так, основным каналом перемещения в вузы остается средняя школа, выпускники СПУ в значительно меньшей степени ориентированы на поступление в вуз. Экономический капитал семьи в определенной степени предопределяет «планы родителей относительно получения их детьми высшего образования» [3. С. 116]. Чем выше субъективная оценка материального положения семьи, тем чаще родители планируют поступление своих детей в вуз. Вместе с тем, как следует из приведенных данных исследования, материальное положение не является значимым препятствием для получения высшего образования детьми из семей с невысоким уровнем доходов: так, две трети родителей, оценивающих семейный доход как низкий или ниже среднего, также связывают будущее своих детей с обучением в вузе. С большей определенностью прослеживается за-



зависимость между образовательными ориентациями выпускников и социально-профессиональным статусом их родителей: так, если в группе выпускников, родители которых являются творческими, научными работниками или преподавателями вузов, 91,4% ориентированы на получение высшего образования, то в группе выпускников из семей рабочих — чуть более половины (55,4%). Культурный капитал семьи, под которым подразумевается образовательный статус родителей, также детерминирует ориентации учащихся на поступление в вуз: в группе учащихся, родители которых имеют высшее образование, доля ориентированных на поступление в вуз составляет 86,7%, в группе учащихся, родители которых обладают более низким образовательным статусом, — 61,3%.

Влияние уровня урбанизации на образовательные ориентации выпускников рассматривается исследователями с точки зрения институционального фактора. Так, если подавляющая часть школьников стремится получить высшее образование независимо от места проживания, то в отношении образовательных ориентаций выпускников, оканчивающих ССУЗы или СПУ, наблюдается иная зависимость. Так, в группе выпускников ССУЗов бóльшим стремлением к получению высшего образования отличаются те, кто учится в столицах (Москва, Санкт-Петербург) или в других крупных городах, тогда как в группе выпускников СПУ наблюдается обратная тенденция: бóльшая ориентированность на получение высшего образования присуща учащимся в сельской местности. Кроме того, согласно проведенному анализу результатов исследования, институциональный фактор, а также культурный капитал родителей во многом обуславливают выбор типа подготовки к поступлению в вуз (занятия с репетитором, обучение на подготовительных курсах и др.), а также форму обучения в вузе (дневная, вечерняя или заочная). Прослеживается зависимость между уровнем экономического капитала семьи и отношением родителей к проблеме платности образования, их готовностью оплачивать образование ребенка в вузе. В целом, как считают исследователи, «ни один из перечисленных выше факторов, взятый в отдельности, не является решающим при формировании ориентаций на получение высшего образования» [3. С. 139]. Можно говорить о влиянии совокупности факторов как на выработку мотиваций к получению высшего образования, так и на накопление в семье необходимых для их реализации ресурсов.

А.А. Баранов и Н.Г. Иванова, основываясь на данных опроса родителей учащихся школ г. Ульяновска, анализируют зависимость образовательных потребностей семей от принадлежности к той или иной социальной страте [2]. Социально-стратификационная модель строится на основе ответов респондентов о ежемесячном доходе на члена семьи с использованием в качестве единицы измерения количества прожиточных минимумов на одну потребительскую единицу. В зависимости от числа прожиточных минимумов на одну потребительскую единицу исследователи подразделяют совокупность опрошенных на 6 страт: от страты с самым низким уровнем дохода (менее 1 прожиточного минимума) до страты с самым высоким (4—7 прожиточных минимумов) [2. С. 73]. Как показывает анализ результатов исследования, образовательные стратегии, которые выстраивают ро-

дители для своих детей-школьников, напрямую связаны с уровнем материальной обеспеченности. Так, родители, относящиеся к верхним стратам, чаще, чем родители из низших страт, пользуются возможностью выбора средней школы. Представление родителей о продолжительности школьного обучения также обусловлено уровнем материального благосостояния семьи: так, доля родителей, желающих дать детям полное среднее образование, увеличивается с 66,2% в первой нижней страте до 86,7% в шестой верхней страте. Выбор родителей типа послешкольного образования (среднее специальное или высшее) для детей подчинен такой же зависимости: уровень родительских притязаний тем выше, чем к более высокой страте относится семья.

Взаимосвязь семейных ресурсов и выбора семьей образовательных стратегий анализируется в «Мониторинге экономики образования» [7]. Авторами предложена типологизация «семей с детьми в возрасте 4—22 лет, сходных между собой по наличному социальному капиталу и установкам на те или иные образовательные стратегии для детей» [7. С. 33]. В основу типологизации положены социально-демографические и статусные характеристики семей, «а также индикаторы ценностных ориентиров респондентов относительно высшего образования». В качестве социально-демографических характеристик выступают индикаторы разных видов капитала: экономического, социального и культурного. В данном исследовании социальный капитал операционализируется в таких показателях, как тип населенного пункта, социально-профессиональный статус члена семьи, приносящего самый высокий доход; под культурным капиталом понимается образовательный уровень, а также мотивация к получению высшего образования. После проведения процедуры многомерного шкалирования и кластеризации были получены 9 кластеров, представляющих 9 типов домохозяйств. В анализе результатов мониторинга рассматриваются 5 кластеров, выбор которых обусловлен двумя причинами: во-первых, они охватывают почти три четверти совокупности опрошенных, а во-вторых, являются наиболее «контрастными», т.е. «сильно отличающимися по ответам на практически все вопросы» [7. С. 34]. 5 кластеров — это, по сути, 5 значимо различающихся объемами экономического, социального и культурного капитала социальных групп, которые представлены семьями сельских рабочих; квалифицированных рабочих российской провинции; специалистов с высшим образованием из крупных административных центров; предпринимателей из малых и средних городов и семьями лиц, принимающих решения. Сравнение образовательных стратегий, выстраиваемых представителями 5 указанных кластеров, проводится на основе следующих показателей: тип школы, в которой учится ребенок (с углубленным изучением предметов или без), оплата дополнительного образования для ребенка, уровень успеваемости детей из семей, входящих в разные кластеры, а также образовательные ориентации на послешкольное образование. В результате сравнения авторы приходят к выводу о наличии связи между объемом капиталов (экономического, социального и культурного) семьи и образовательными стратегиями, выстраиваемыми родителями для детей: «Чем выше экономический, социальный и культурный капиталы семьи, тем боль-

ше средств она инвестирует в воспитание и образование своих детей, тем чаще эти дети пополняют ряды студентов вузов. Чем выше культурный капитал семьи, тем сильнее проявляется готовность к серьезным материальным затратам ради его воспроизводства в последующих поколениях» [7. С. 31].

Таким образом, концептуальным основанием для всех упомянутых подходов является представление о взаимосвязи системы образования и социальной структуры общества. Изменения социальной структуры, вызванные радикальными социально-политическими реформами, приводят к изменениям в системе образования, а также трансформации норм и практик социальной селекции. Поиск факторов или сочетания факторов, детерминирующих неравенство в системе образования, совпадает с поиском критериев социальной стратификации. Иначе говоря, анализируя проблему неравенства в образовании, невозможно обойти вопрос о неравенстве в обществе в целом, о факторах, продуцирующих социальную дифференциацию. Факторы, которые служат показателями существования неравенства в системе образования, по которым измеряется неравенство, в то же время служат индикаторами для построения стратификационных моделей (материальное положение, уровень образования, тип населенного пункта и др.). В связи с этим можно говорить о том, что в сравнении с советским этапом исследовательская задача в постсоветский период существенно усложнилась. Изначально заданная марксистско-ленинской методологией модель стратификации снимала часть задачи, оставляя исследователям возможность решать вопрос о неравенстве путем сопоставления долевого присутствия различных социальных групп в иерархии институтов образования и в социальной структуре общества. Трансформационные процессы, переживаемые российским обществом, а также отказ от прежней методологии, поставили перед исследователями задачу поиска новых решений. Как показывает анализ литературы, в настоящее время найдены три таких решения. Первое решение, которое условно можно обозначить как «динамика неравенства», по сути, та же пропорциональная модель, которая использовалась при анализе неравенства в образовании в советский период. Отличие заключается в том, что сопоставляется доленое присутствие социальных групп не по линии «социальная структура — иерархия институтов образования», а по линии «иерархия институтов образования в дореформенный период и в настоящее время». Разница долевого присутствия социальной группы в иерархии институтов образования «тогда» и «сейчас» позволяет сделать вывод о нарастании процессов неравенства (к примеру, исследования Д.Л. Константиновского, Г.А. Чередниченко).

Второе решение можно условно обозначить как «неравенство качества». В данном случае точкой отсчета выступает сама система образования, представление о ее дифференцированности, утрате однородности, способности задавать разные стартовые позиции учащимся. В качестве основного критерия дифференциации, задающего интенцию к исследованиям о неравенстве, выдвигается «качество» образования. Вариантами понятия качественного образования являются «элитное» или «престижное» образование. Вопрос о неравенстве формулируется как вопрос о неравенстве к образованию, разному с точки зрения его качества (например, исследования С. Шишкина, Д.Л. Константиновского).

Третье решение условно назовем «неравенство неравенства». В данном случае речь идет о построении новых стратификационных моделей. Как правило, в настоящее время критерием для создания моделей стратификации выступает степень обеспеченности (респондента или его семьи, домохозяйства) — ресурсами или капиталами. С этих позиций неравенство в доступе к образованию есть следствие неравенства в степени обеспеченности теми или иными ресурсами или капиталами (исследования Е.М. Авраамовой, Я.М. Рощиной, А.А. Баранова, мониторинг экономики образования).

В целом можно говорить о том, что в сравнении с монолитной однородностью исследований советского периода исследования неравенства в сфере образования в постсоветский период характеризуются достаточной пестрой картиной, в которой изощренность аналитических методик соседствует со слабой концептуализацией и отрефлексированностью понятий.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Авраамова Е.М., Александрова О.А., Логинов Д.М.* Современное высшее образование и перспективы вертикальной мобильности // *Общественные науки и современность*. — 2004. — № 6.
- [2] *Баранов А.А., Иванова Н.Г.* Влияние социальной дифференциации на образовательные ориентации горожан // *Социологические исследования*. — 2003. — № 2.
- [3] *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 в России*. — М., 2004.
- [4] *Константиновский Д.Л.* Молодежь в системе образования: динамика неравенства // *Социологический журнал*. — 1997. — № 3.
- [5] *Константиновский Д.Л., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М.* Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // *Вопросы образования*. — 2006. — № 2.
- [6] *Коржева Э.М.* Адаптация подростков к рыночным отношениям // *Социологический журнал*. — 1995. — № 2.
- [7] Мониторинг экономики образования. Образовательные траектории детей и взрослых: семейные стимулы и издержки // *Информационный бюллетень*. — 2007. — № 7 (30).
- [8] *Рощина Я.М.* Доступность высшего образования: по способностям или по доходам // *Университетское управление*. — 2005. — № 1 (34).
- [9] *Рощина Я.М.* Социальная дифференциация молодежи в российском профессиональном образовании // *Отечественные записки*. — 2006. — № 3.
- [10] *Рощина Я.М.* Чьи дети учатся в элитных вузах? // *Вопросы образования*. — 2006. — № 1.
- [11] *Чередниченко Г.А.* Жизненные траектории молодежи на разных этапах образования // *Социологический журнал*. — 2003. — № 4.
- [12] *Чередниченко Г.А.* Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути. — СПб., 2004.
- [13] *Чередниченко Г.А.* Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // *Социологический журнал*. — 1999. — № 1—2.
- [14] *Шишкин С.В.* Элитное и массовое высшее образование: социально-экономические различия // *Вопросы образования*. — 2006. — № 2.

## **RESEARCH OF INEQUALITY IN EDUCATION IN CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIOLOGY**

**Yu.B. Epikhina**

The Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences  
*Krzhizhanovskogo str., 24/35, building 5, Moscow, Russia, 117259*

The axis of the publication is the survey of the major approaches applied to the analysis of the issues pertaining to inequality in educational opportunities in contemporary Russian sociology. The author highlights three lines of research of inequality in the given sphere and provides a detailed description of each of them.

**Key words:** sociology of education, social stratification, inequality, empirical research.