

ЧЕРЕДНИЧЕНКО Галина Анатольевна — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института социологии ФНИСЦ РАН (117218, Россия, г. Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5; galcher2211@gmail.com)

ПЕРЕХОД «ШКОЛА–ВУЗ»: ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ VS СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО

Аннотация. В статье автор анализирует, как на фоне нарастающей стратификации образовательных организаций и программ средней и высшей школы институциональные преобразования перехода от среднего к высшему образованию (введение ЕГЭ) ведут к воспроизводству прежних и появлению новых форм социального неравенства и территориально-поселенческих ограничений в доступе к высшему образованию, которое различается уровнем качества подготовки и будущей экономической выгоды на рынке труда. На данных статистики и социологических обследований показано, что сложилось два типа образовательных траекторий. После средней школы, используя ЕГЭ, поступают на очное обучение, особенно в селективные вузы, преимущественно выходцы из высших и средних страт. После 9 класса и учебы (часто промежуточной) в СПО поступают (в обход ЕГЭ) на заочное обучение существенно чаще представители семей с пониженными экономическими и социокультурными ресурсами. Различия в материальном и социокультурном положении семей учащихся и молодежи, значимо определяющие шансы доступа в стратифицированную высшую школу, мультиплицируются межрегиональной и поселенческой разнородностью. В результате снижается мотивация и возможности получения высшего образования (ценимого рынком труда) у молодежи из малоресурсных семей, небольших поселений, удаленных территорий, и в самые последние годы усиливается ее выталкивание в сектор СПО. Все это ведет к деформации социальной функции высшего образования как института, назначение которого формировать (в опоре на природные задатки и познавательные способности) интеллектуальный потенциал общества, способный отвечать на разнообразные общественные вызовы.

Ключевые слова: ЕГЭ, стратификация среднего и высшего образования, социальное неравенство доступа в вузы, человеческий капитал

В последнее двадцатилетие в используемом государственным управлением научном обосновании и реализации реформирования общеобразовательной и высшей школы преобладала тенденция включения в глобальные процессы, что, в частности, отразилось в изменении институциональных и социальных условий перехода от школы к высшему образованию. В постиндустриальном обществе основным экономическим ресурсом становятся «человеческие качества», способность людей умственного труда креативно работать с информацией [Castells 1996, Кастельс 2000¹; Волков и др. 2008; Как увеличить... 2018]. Поэтому исключительное значение придается проблематике формирования человеческого капитала (ЧК) у главного актора постиндустриальных изменений — профессионалов (в нашей стране — это люди с высшим образованием) [Тихонова 2017; Латова, Латов 2020; Каравай 2021]. Важным предшествующим механизмом формирования ЧК будущих профессионалов становится контекст доступа в высшую школу.

Сегодня концепт ЧК понимается шире, чем в предложенной 60 лет назад

¹ В работах М. Кастельса дана характеристика профессионалов в качестве нового общественного класса, доминирование которого в постиндустриальном обществе базируется на его специфическом активе — человеческом капитале (знания, навыки, компетенции); рассматривается формирование новой модели социальной структуры грядущего постиндустриального общества, которая будет представлена двумя классами и люмпенизированной частью населения.

Г.С. Беккером и Т. Шульцем [Becker 1964; Беккер 2003] теории экономической отдачи от полученного образования. Ныне речь идет о комплексном понимании всех инкорпорированных в человеке ресурсов – знаний, навыков и компетенций. «Речь идет о ресурсах, которые были получены в процессе социальной жизни (а не заложены при рождении) и экономически значимы для самого человека и для общества в целом, поскольку повышают результативность труда» [Латов, Тихонова 2021: 10-13]. В том, что названо инкорпорированными ресурсами, очень важную роль относительно траектории человека в системе образования играет культурный капитал.

Почти 60 лет назад П. Бурдьё обосновал ведущую роль действия культурного капитала, накапливаемого с ранних лет в родительской семье, на образовательные достижения в школе и высшем образовании [Bourdieu 1966; 1979]. На этой основе совместно с Ж.-К. Пассроном было разработано понимание воспроизводственной функции системы образования как латентной [Bourdieu, Passeron 1970; Бурдьё, Пассрон 2007]. Это означает, что система образования выполняет две основные (системные с точки зрения социологии) функции. Во-первых, обеспечивает трансляцию знаний и профессиональных навыков, подготовку к социальной и профессиональной деятельности. Во-вторых, одновременно и в результате выполнения первой функции легитимно (путем присвоения дипломов, сертификатов, званий) способствует занятию различными группами людей социально-экономически неоднородных позиций, тем самым обеспечивая социальное воспроизводство и порождая социальное неравенство их положения относительно владения материальными, культурными, властными, символическими ресурсами. В любом обществе господствующие, привилегированные слои обеспечивают свое социальное воспроизводство за счет привилегированных каналов подготовки и учебных заведений в системе школьного и высшего образования (ВО). Механизмом воспроизводства становится действие культурного капитала: прирост достижений и компетентности на всех этапах системы образования оказывается значительным или малым в зависимости от условий, в которых проходила с самых малых лет социализация молодого человека. Наличие в семье ребенка больших культурно-интеллектуальных ресурсов, атмосферы уважения к умственному труду, развитых практик культурного поведения и накопления знаний, развитой речи и т.п. вознаграждается системой оценивания в средней и высшей школе. Напротив, представители низших слоев населения, лишённые с детства культурных практик, с трудом формируют мотивацию к обучению и добиваются образовательных достижений. Проявляющиеся неравенства академических успехов школа относит только к неравенству способностей и естественных дарований, тем самым она подменяет социальные причины культурных неравенств перед школой, т.е. неравных возможностей родителей создать культурную среду, которая содействовала бы развитию таких способностей детей, которые вознаграждаются в образовательной системе. «Школе достаточно в содержании передаваемого обучения, в методах и технике передачи, в критериях оценок не учитывать культурных неравенств между детьми разных социальных классов, чтобы тем самым оказывать покровительство имеющим преимущество и лишать его тех, кто наиболее обделен» [Bourdieu 1966: 336].

В советской школе практикой единого образования и методами развития познавательных способностей с младших классов в определенной степени удавалось смягчать социокультурные неравенства перед образованием. Однако в новой России объективно снизились возможности государства в проведении сложной и затратной политики реального смягчения социального

неравенства в школьном образовании¹. Эта политика реализуется на принципах, заложенных в действующем с 2013 г. законе «Об образовании в РФ» и связанных со снижением части государственных обязательств по финансированию образования, с усилением его коммерциализации и ростом расходов потребителей на всех ступенях системы образования. Кроме того, к латентному накоплению культурного капитала в семьях высших и средних страт общества добавилась осознанная и целенаправленная стратегия вложений родителей в дополнительное внешкольное (порой еще на более раннем этапе) образование и разноеобразное развитие ребенка, как правило, платное.

В выполнении системой образования двух своих основных функций важное значение приобретают институционализация общеобразовательной и высшей школы (структуризация по разным уровням качества предоставляемой подготовки) и механизм перехода от среднего образования к высшему, под воздействием которых осуществляется доступ в вузы, и по его ходу разворачивается воспроизводство разного рода социальных неравенств.

В новой России основополагающей институциональной переменной в переходе от среднего к высшему образованию стало введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) (с 2002 г. экспериментально по регионам, а с 1 января 2009 г. — повсеместно). Декларировалось, что ЕГЭ повысит объективность итоговой аттестации выпускников средних школ и обеспечит им равные возможности получения среднего и высшего образования, ослабит региональные различия и таким образом будет способствовать кардинальной демократизации и прозрачности процедуры поступления в вузы страны.

Аргументация реформаторов была очевидной в связи с нарастанием социальной дифференциации в средней и высшей школе [Константиновский 1999]. Уже к рубежу нулевых годов школьное образование превратилось в поле разнообразных диверсифицированных типов, видов школ, потоков обучения и т.д., которые предоставляли среднее образование разного уровня качества и тем самым отражали все возрастающее социально-экономическое неравенство общества и реализацию запросов новых высших, привилегированных и средних социальных слоев на более качественное школьное образование для своих потомков [Чередниченко 1999].

В высшей школе также сложилась дифференциация вузов, выражающаяся в качестве предоставляемого образования, престиже диплома, позициях, которые выпускники могут занять на рынке труда. Шансы на получение высшего образования определенного качества (элитного и массового) стали зависеть от дохода и образования родителей. Чаще поступали в элитные вузы выпускники гимназий, школ со специализацией, а существенным фактором преодоления конкурса была подготовка на курсах или с репетитором из данного вуза [Рощина 2006].

Уже на первых этапах введения ЕГЭ исследования о соотношении реальных последствий его введения с поставленными целями и задачами показали: как и в прежние годы, студенты рекрутируются из тех же социокультурных слоев;

¹ Только обеспечение общественных расходов на образование в размере более 5% ВВП позволяет одновременно решать задачи, с одной стороны, поддержки способностей и талантов учащихся на принципах высокой соревновательности и, с другой стороны, содействия выходцам из социально и культурно обделенных слоев в развитии образовательного потенциала и обеспечении социальной мобильности. Об этом свидетельствуют успехи в образовании, способствовавшие блестящим результатам экономического развития в лидирующих странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Южная Корея, Япония, Гонконг, Сингапур, район Китая Шанхай) [Барбер, Доннелли, Ривзи 2012: 148-169].

ЕГЭ сопровождается платными образовательными услугами; воспроизводит, хотя и в несколько иных масштабах и на ином уровне, материальные и поселенческие неравенства, что ограничивает его социальную эффективность [Эфендиев, Решетникова 2004]. По оценке департамента экономической безопасности МВД, в 2010 г. из-за ЕГЭ объем коррупции в образовании увеличился, из вузов взяточничество перешло на уровень школы¹. Здесь мы не останавливаемся на острой дискуссии и аргументах о негативном воздействии ЕГЭ на образовательный потенциал молодого поколения, а отсылаем к обобщающей публикации [Ростовская, Попова, Кучмаева 2019].

Относительно перехода «школа–вуз» введение ЕГЭ увеличило социальное неравенство доступа к очному и заочному обучению ВО. Сложилась две типовые образовательные траектории доступа к ВО.

Академическая: «11 классов средней школы – вуз», поступление по результатам ЕГЭ на очное обучение; доля выпускников средней школы в приеме на очные отделения все 20 лет остается преобладающей (см. табл. 1).

Комбинированная: «9 классов основной школы – СПО – вуз, преимущественно заочное обучение», поступление без ЕГЭ на базе вступительных экзаменов осталось на практике повсюду, кроме самых высокорейтинговых вузов.

Доля принятых в 10-е классы после окончания 9-х выразительно снижалась: 2000 г. – 66,8%, 2010 г. – 59,7%, 2020 г. – 50,0%². Доля принятых с образованием СПО на заочное обучение существенно выросла за 20 лет и стала преобладающей (см. табл. 1).

Таблица 1

Принятые в вузы РФ по уровню имеющегося образования, в % от численности приема на очное и на заочное обучение ВО

Принятые по уровню образования и формам обучения ВО	2000	2016	2021
<i>Очное обучение</i>			
– среднее полное образование	89,2	89,1	85,9
– СПО	10,0	10,0	13,9
<i>Заочное обучение</i>			
– среднее полное образование	36,7	21,5	18,6
– СПО	55,7	68,6	75,1

Источник: расчеты автора на основе первичных статистических материалов, размещенных на сайте Минобрнауки РФ. Доступ: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (проверено 23.07.2022); [Чердниченко 2018: 262].

Кроме того, нарастание поляризации по качеству обучения как в школе, так и в структуре ВО вело к усилению многосторонних региональных неравенств доступа к высшему образованию.

Доступ к очному высшему образованию. Академическая траектория. Спустя два десятилетия введения ЕГЭ система школьного образования характеризуется гораздо большими и многообразными аспектами неравенства и социаль-

¹ ЕГЭ проэкзаменовали на коррупцию. – *Коммерсант*. 26.05.2010. Доступ: <https://www.kommersant.ru/doc/1375468> (проверено 16.07.2022).

² *Индикаторы образования: 2022:* статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ. 2022. С. 240.

ной дифференциации [Образование и социальная... 2018]. Одновременно происходило значительное усиление многообразной дифференциации высшей школы, с одной стороны, по мере того, как ВО становилось массовым (во многом за счет расширения до последнего времени заочного обучения, частных вузов и платных учебных мест [Чердниченко 2018]). Бурное расширение ВО увеличивало сектор вузов и структурных подразделений, предоставлявших подготовку низкого или сниженного качества. С другой стороны, на противоположном полюсе все более обособлялись образовательные организации с высоким конкурсом абитуриентов при приеме на бюджетные места, с повышенными требованиями к студентам в ходе обучения и более высокими стандартами преподавания. Эта поляризация образовательных организаций усилилась в результате осуществления, начиная с 2017 г., государственных проектов, нацеленных на повышение конкурентоспособности российского высшего образования на глобальном рынке образовательных услуг (в т.ч. обеспечение мобильности студентов и признание дипломов). Сегодня можно выделить как минимум три крупные категории вузов страны: 1) ведущие (вузы — ассоциации ведущих университетов, ассоциации «Глобальные университеты», национальные исследовательские университеты, федеральные университеты, участники Проекта 5—100); 2) опорные (крупные региональные образовательные центры, объединившие несколько вузов); 3) прочие (не попавшие в вышеназванные). По результатам обследования 2020 г. в рамках мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ (МЭО НИУ ВШЭ) распределение студентов очного обучения (бакалавриата и специалитета) в 2019—2020 уч. г. между этими тремя категориями составляло 18%, 10% и 73% соответственно [Основные стратегии... 2021: 8].

Реализация ЕГЭ сопровождалась распространением репетиторства для получения конкурентных преимуществ относительно школьного тренинга. Такие практики закрепили привилегии детей из материально обеспеченных, социально и культурно продвинутых семей. Данные мониторинга «Траектории в образовании и профессии» НИУ ВШЭ показывают, что при одинаковом уровне успеваемости в конце 9-го класса школьники из высокодоходных групп семей в среднем на 4—5 баллов (из 100) лучше сдают ЕГЭ, нежели дети из групп низкообеспеченных родителей. Более высокие баллы ЕГЭ достигаются за счет выбора более эффективного направления инвестиций в предварительный тренинг [Прахов 2014; Prakhov, Yudkevich 2019].

Ряд других факторов, напрямую не отражающих уровень способностей абитуриента, тем не менее, существенно влияют как на доступ в высшую школу, так и на качество получаемого высшего образования. По результатам цитированного исследования МЭО НИУ ВШЭ 2020 г. среди всех обследованных студентов-очников у 54% матери имеют высшее образование (в т.ч. ученую степень), а во всех ведущих вузах таких студентов 62%, в т.ч. в вузах особого статуса: Проекта 5—100 — 68%, в МГУ и СПбГУ — 73%. Аналогичное положение обнаруживается при расчетах относительно уровня образования отца студентов. Анализ зависимости доступа к очному ВО от уровня доходов семьи студента показывает следующее. В целом более половины (54%) принадлежат к двум категориям, дающим ответы на вопрос о материальном положении: «Достаточно обеспечены материально, но покупка автомобиля затруднена» и «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск». Студентов из богатых семей еще больше в ведущих вузах (58%), вузах Проекта 5-100 (59,5%), МГУ и СПбГУ (68,4%). Окончание школы особого статуса (гимназия, лицей, специализированные школы и классы) также увеличивает

шансы доступа к очному обучению и в вузы высокого качества подготовки. Соотношение студентов, окончивших общеобразовательные школы и школы особого статуса, в селективных вузах – 56% к 39%, а в массовых (категории «прочие») – 68% к 27% [Основные стратегии... 2021: 21-23]. Такое положение ожидаемо, т.к. вероятность обучения в привилегированных школах с высокими стандартами преподавания (создающими преимущества при поступлении в вуз) коррелируют с высокими культурным и социально-экономическим статусами родителей [Образование и социальная... 2018; Чередниченко 2014: 228-258].

Доступ к заочному высшему образованию. Комбинированная траектория. Пониженные экономические и социокультурные ресурсы семьи, являющиеся барьером доступа к качественному ВО, заставляют молодежь из таких семей выстраивать обходные стратегии получения высшего образования – «в вуз через колледж». Большая часть учащихся малоресурсных групп после окончания 9-го класса поступают в колледжи с двойной целью: гарантии на рынке труда в виде диплома СПО и возможности поступления в вуз, минуя ЕГЭ [Александров, Тенишева, Савельева 2015; Константиновский, Попова 2018]. В течение 2010-х гг. вплоть до самых последних лет более половины выпускников колледжей сразу поступали в вузы, что существенно размывало выполнение системой СПО функции подготовки специалистов среднего звена для рынка труда [Беляков, Клячко, Полушкина 2018].

При этом абитуриенты с СПО оказываются по преимуществу лишенными реального доступа в селективные и ведущие вузы, существенно реже поступают на очное и бюджетное обучение. Окончившие учреждения СПО составляли 6% всех студентов-очников 2019/2020 уч. г. [Основные стратегии... 2021: 12]. По данным статистики Минобрнауки РФ, приведенным в табл. 1, при приеме в вуз в 2021 г. имеющие СПО на очном обучении составляли 13,9%, на заочном – 75,1%. Соотношение в приеме бюджетных и платных учебных мест составляло на очном обучении 62,0% к 38,0%, а на заочном – 25,0% к 75,0%¹.

По результатам социологического исследования «Заочник высшей школы: социальное поведение в сфере образования и на рынке труда»² основными потребителями заочного ВО являются те, кто на момент окончания школы принадлежали по происхождению к средне- и малоресурсным группам населения. У 61,7% обследованных заочников отцы были рабочими (в т.ч. 35,7% – квалифицированные и 23,5% – обученные), а 25,9% матерей относились к специалистам средней и 21,6% – высшей квалификации. Большинство заочников по типу поселения, в котором они оканчивали школу, приходится на крупные города – большие и средние города – малые города, поселки, села как 27,5%, 21,2% и 25,2% соответственно; на Москву и Санкт-Петербург приходилось 6,8%. Распределение по образовательному капиталу при поступлении было следующим: 27,8% окончили 9 классов и СПО; 31,1% – 11 классов и СПО; только 11 классов – 26,3%; в целом доля окончивших селективные школы – 16,6%. Письменные ответы опрошенных заочников о полном названии вуза учебы, закодированные исследователями на основе

¹ Расчет по: Министерство науки и высшего образования РФ. Доступ: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed> (проверено 26.07.2022).

² Опрос 2019 г. на общероссийской структурированной онлайн-панели всех крупных (более 200 тыс. жителей) городов РФ охватывал в равных долях студентов-заочников и получивших в 2005–2018 гг. дипломы ВО после заочной учебы [Чередниченко, Вознесенская, Кузнецов 2020].

рейтинга вузов России *RAEX*¹, показали: были приняты на учебу в наиболее престижные вузы, занимающие места с 1-го до 50-го в ранге ТОП-100 (*RAEX*), 10,6% респондентов, места с 51-го по 100-е – 11,2%, и оставшиеся 78,2% получали подготовку в вузах, не вошедших в сотню репутационных [Чередниченко, Вознесенская, Кузнецов 2020: 78, 81, 107, 108].

Набор направлений подготовки у заочников существенно более узкий в сравнении с очниками. На «Науки об обществе» приходится 54,2% студентов, инженерно-технические специальности – 24,4%, математические и естественные науки – 2,9%, медицину – 1,4% [Чередниченко, Вознесенская, Кузнецов 2020: 112]. По данным обследования МЭО НИУ ВШЭ, у студентов очных отделений соответствующие показатели составляли: 29%, 19%, 20%, 13% [Основные стратегии... 2021: 15]. «Науки об обществе» у заочников – это преимущественно триада «экономика–право–менеджмент», где все места платные, а их «цена» – самая низкая по рынку. Низкие инвестиции в образовательный процесс оборачиваются низким качеством или отсутствием такового при подготовке и далее – девальвацией дипломов на рынке труда, главным образом у тех, кто работает не по специальности или направлению полученной подготовки [Чередниченко, Вознесенская, Кузнецов 2020: 129-134].

В последние годы у молодежи, происходящей из семей с пониженными социально-культурными и материальными ресурсами, складывается осознание того, что доступное для нее высшее образование не приносит на рынке труда ожидаемой отдачи или хотя бы той, что обеспечивалась 10 лет назад. Это снижает мотивацию данных групп к получению высшего образования. Уже отмечается переток молодежи из вузов в колледжи: с 2017 по 2020 г. охват когорты 15-летних приемом в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена возрос с 51,8 до 60,0%, а охват 17-летних программы ВО сократился с 82,8% до 73,4%; последнее происходит за счет сокращения численности принятых на заочное обучение (на 20,5%), тогда как прием на очное обучение немного рос². Выше приводились данные о том, что к 2020 г. возросло до 50% число школьников, уходящих из школы после 9-го класса. И ныне большая их часть переходит в СПО не ради промежуточного этапа подготовки для дальнейшего поступления в вуз, а непосредственно для получения специальности и выхода на рынок труда. В то же время те, кто доходит до окончания 11 классов, на 2/3 представлены детьми, где хотя бы у одного родителя есть высшее образование [Хавенсон, Чиркина 2018].

Таким образом, ЕГЭ, даже будучи унифицированным и независимым инструментом оценки знаний школьников и прозрачного отбора при поступлении в вуз, никак не способствует сглаживанию социального неравенства в образовании в условиях, когда дифференциация школ и вузов проявляется в высокой вариативности качества образования. Напротив, он помогает маскировать то, что сегодняшняя институционализация и школьного, и высшего образования все больше разделяет школьников и молодежь из семей с разным экономическим, социальным и культурным статусом. Дети привилегированных слоев в сравнении с выходцами из слоев с пониженными социально-

¹ RAEX Аналитика. Рейтинг вузов России. 2018 г. Доступ: <http://www.edu.ru/abitur/act.9/index.php?rating/rating-2018.html> (проверено 23.11.2019). Рейтинговое агентство RAEX Аналитика с 2012 г. составляет ежегодные рейтинги вузов России, используя статистические показатели и опросы 30 тыс. респондентов: представителей академических и научных кругов, студентов и выпускников, работодателей.

² *Индикаторы образования: 2022*: статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ. 2022. С. 258, 270.

экономическими ресурсами существенно чаще получают доступ в высокоселективные, ведущие вузы, к образовательным программам наиболее высокого качества, которые обеспечивают повышенную отдачу от высшего образования. Выпускники известных вузов в среднем получают более высокую заработную плату и более востребованы на рынке труда: «премия» за обучение в престижном вузе подтверждается рейтингами заработных плат выпускников ВО¹ и исследованиями [Рошин, Рудаков 2016].

Социальные факторы неравенства в образовании во многом мультиплицируются межрегиональными различиями. Это показано в обстоятельном исследовании неравенства доступа к высшему образованию в его территориальном ракурсе [Региональная дифференциация... 2020]. Изучение факторов межрегиональных различий в распределении количества и качества высшего образования, его финансовой доступности, воздействия перемен в институциональной дифференциации вузовской инфраструктуры по территории страны через призму связи этих факторов с социальным неравенством шансов доступа к ВО выявляет, что сегодняшняя региональная структура ВО оказывает негативное влияние на воспроизводство социальной стратификации, в частности, сохраняя и усиливая действие неакадемических факторов доступа к вузам и направлениям подготовки, существенно различающимся по уровню качества и будущей экономической отдаче на рынке труда.

Отметим те эффекты институциональных перемен, которые усилили региональную дифференциацию. В последнее десятилетие реализация государственной образовательной политики концентрации ресурсов в развитии ВО шла как минимум по двум направлениям. С одной стороны, обособление сектора трех уровней селективных вузов (см. выше) вело к концентрации наиболее сильных студентов, магистерских программ и наиболее востребованных направлений подготовки в ведущих университетах обеих столиц и крупнейших городов регионов-доноров. Возможность обучения в высокоселективном университете во многом определяется местожительством в городе его расположения или материальной возможностью переезда туда, что оказывает кумулятивный эффект повышения шансов доступа выходцев из семей, обеспеченных социально-культурными и материальными ресурсами. С другой стороны, в целях повышения среднего уровня качества обучения шла реструктуризация сети вузов, лишение аккредитации вузовских филиалов (всего сокращение на 1 000 организаций за 2015–2018 гг.), сокращение программ заочного обучения. Все они работали во многом на массовый спрос, поэтому снижение числа образовательных организаций, в т.ч. расположенных в не крупных населенных пунктах, а также возможности совмещения работы с учебой в целом дискриминирует молодежь из малоресурсных социальных групп. Данные тренды государственной образовательной политики способны повысить формирование человеческого капитала будущих профессионалов в целом, но происходит это путем ограничений для социально-экономического развития регионов-реципиентов бюджетной поддержки, средних и малых городов, сельской местности, удаленных территорий – всех тех объектов, где налицо отставание экономического развития и потребность в его стимулировании, в частности за счет развития местного человеческого капитала. Концентрация качественной подготовки по востребованным и перспективным направлениям в территориально ограниченном секторе вузов повышает шансы доступа для выходцев

¹ SJ. Рейтинг вузов России и Москвы 2022. Доступ: <https://students.superjob.ru/reiting-vuzov/it/> (проверено 27.07.2022).

из семей образованных и обеспеченных родителей, что продолжает снижать мотивацию и возможности получения высшего образования у молодежи из малоресурсных семей и усиливает их выталкивание в сектор СПО.

Затруднения в получении качественного школьного и высшего образования по основаниям, связанным с социально-экономическими, культурными различиями семей учащихся и территориально-поселенческими факторами, ведут к искажению принципа интеллектуальной конкуренции (предполагающей опору на природные задатки и познавательные способности) при отборе молодежи в вуз. Для общества это чревато деформацией социальной функции ВО как института, назначение которого – формировать интеллектуальный потенциал общества, способный отвечать на разнообразные вызовы современности. Сужение человеческого ресурса, из которого на основе интеллектуальной селекции должна формироваться элита общества, ведет к снижению качества этой элиты в ее способности решать задачи, стоящие перед всем обществом. Накопление преимуществ доступа к ВО у высокоресурсных и убывание шансов у малоимущих слоев таят угрозы сохранению интеграции, стабильности общества, а также адекватному функционированию различных социальных страт. Самовоспроизводство интеллектуальной элиты ведет к ее социальной «ущербности», поскольку ее представители с трудом способны осознать процессы, происходящие в других стратах, а живущие в обеих столицах – проблемы провинции, т.е. в целом осмысливать и выражать интересы всего общества. Нарастание ограничений доступа к ВО (в частности, из-за того, что школа не восполняет недостатки культурного капитала детей, обусловленные происхождением из низких социальных страт) ведет к снижению у малоресурсных групп мотивации получать высшее образование и интеллектуально развиваться. В условиях информационной эпохи снижение культурных и интеллектуальных притязаний и ценностей образования среди малоимущих слоев чревато деградацией рядового, массового работника, которого требует не только информационная эпоха, но и сегодняшние актуальные задачи развития страны, например такая насущная, как обеспечение технологического суверенитета России.

Так, для ее решения необходимо быстрое восстановление корпуса инженерно-технических работников, способных развивать индустриальное производство в различных регионах. Как показывают приведенные выше данные, стремление получить инженерно-технические специальности выше у выходцев из непривилегированных социальных слоев, у живущих в провинции. Молодежь, принадлежащая по происхождению к высшим и средним социальным слоям, если и выбирает – гораздо реже – инженерно-техническую подготовку, благодаря более высокой конкурентоспособности поступает в селективные вузы обеих столиц и крупнейших вузовских центров. По данным *Super Job*, средние зарплаты выпускников МФТИ (250 тыс. руб.), Санкт-Петербургского ИТМО, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МИФИ (200 тыс. руб.) даже выше, чем у занятых в экономической или финансовой сфере выпускников МГИМО, НИУ ВШЭ, МГУ, РАНХиГС¹. Есть сомнения, что большая часть этих выпускников, имеющих дополнительно возможность признания своих дипломов за рубежом, станет тем кадровым составом, что станет возрождать промышленные предприятия в регионах.

Это один, далеко не единственный пример актуального проявления того противоречивого соотношения между двумя основными функциями системы

¹ SJ. Рейтинг вузов России и Москвы 2022. Доступ: <https://students.superjob.ru/reiting-vuzov/it/> (проверено 27.07.2022).

образования – обеспечения экономической эффективности в ходе подготовки кадров (сегодняшние механизмы формирования человеческого капитала) и воспроизводства социальной стратификации, которое существует объективно и всякий раз находит свое острое конкретное воплощение. И ЕГЭ – один из институциональных элементов, который способствует сегодня как минимум сохранению в деятельности стратифицированной системы школьного и высшего образования того соотношения между двумя важнейшими ее функциями, которое было продемонстрировано выше. Как заявил сегодня руководитель Рособнадзора РФ, проведение ЕГЭ сохранится и при переходе к национальной системе высшего образования¹. Поэтому важно своевременное обсуждение на разных общественных площадках перспектив институциональных изменений в системе образования, в частности разработка тех новых институциональных инструментов, которые должны вскоре заменить ЕГЭ. Речь идет о работах (в рамках поддержки в 2021 г. Минобрнауки РФ проектов в области искусственного интеллекта²) в области образования и нейротехнологий и создания практического инструмента по управлению человеческим капиталом методами нейронаук и психометрики: эффективного тестирования обучающихся для определения уровня мотивации, компетенций и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (обучение и развитие человека от младенчества до старости)³. Безусловно, переход «школа–вуз» – это частный вопрос, который встраивается в рамки гораздо более общих проблем долгосрочного социально-экономического и политического развития, стоящих перед нашим обществом и страной и предполагающих непростой процесс осмысления нашего места в мире и образа будущего.

Список литературы

Александров Д.А., Тенишева К.Ф., Савельева С.С. 2015. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж». – *Вопросы образования*. № 3. С. 66-91.

Барбер М., Доннелли К., Ривзи С. 2012. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования. – *Вопросы образования*. № 4. С. 109-185.

Беккер Г.С. 2003. *Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории*. М.: ГУ ВШЭ. 672 с.

Беляков С.А., Клячко Т.Л., Полушкина Е.А. 2018. *Среднее профессиональное образование: состояние и прогноз развития*. М.: Дело. 46 с.

Бурдые П., Пассрон Ж.-К. 2007. *Воспроизводство: элементы теории системы образования* (пер. с франц. Н.А. Шматко). М.: Просвещение. 267 с.

Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д.,

¹ Рособнадзор: ЕГЭ в России сохранится. – *Вести. RU*. 08.06.2022. Доступ: <https://www.vesti.ru/article/2789109> (проверено 27.07.2022).

² Минобрнауки России выделило 1,5 млрд рублей на исследования и разработки в области искусственного интеллекта. – *Сайт Министерства науки и высшего образования*. Доступ: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46078 (проверено 23.07.2022).

³ См., например, работу семинара по междисциплинарному направлению «Нейронауки об образовании» (организаторы: Институт образования, Департамент психологии, Центр нейроэкономики и когнитивных исследований, Центр языка и мозга НИУ ВШЭ). Доступ: <https://www.hse.ru/ma/sola/announcements/579068234.html> (проверено 27.07.2022); исследовательские программы научного центра мирового уровня «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала». Доступ: https://ncmu.hse.ru/issled_prog (проверено 27.07.2022).

Якобсон Л.И. 2008. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. – *Вопросы образования*. № 1. С. 32-64.

Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие: тезисы доклада. 2018. М.: НИУ ВШЭ. 63 с.

Каравай А.В. 2021. Состояние человеческого капитала российских профессионалов. – *Terra Economicus*. № 19(1). С. 124-137.

Кастельс М. 2000. *Информационная эпоха: экономика, культура, общество*. М.: ГУ ВШЭ. 608 с.

Константиновский Д.Л. 1999. *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му)*. М.: Эдиториал УРСС. 344 с.

Константиновский Д.Л., Попова Е.С. 2018. Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора. – *Социологические исследования*. № 3. С. 34-44.

Латов Ю.В., Н. Тихонова Н.Е. 2021. Новое общество – новый ресурс – новый класс? – *Terra Economicus*. № 19(2). С. 6-27.

Латова Н.В., Латов Ю.В. 2020. Опоздавшие к третьей образовательной революции (Компаративистский анализ человеческого капитала российских специалистов-профессионалов). – *Журнал институциональных исследований*. Т. 12. № 2. С. 67-85.

Образование и социальная дифференциация (отв. ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева). 2018. М.: ИД НИУ ВШЭ. 454 с.

Основные стратегии выбора вуза и барьеры, ограничивающие доступ к высшему образованию: информационный бюллетень. 2021. № 17. 48 с.

Прахов И.А. 2014. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ. – *Вопросы образования*. № 3. С. 74-99.

Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. 2020. М.: НИУ ВШЭ. Сер. Современная аналитика образования. № 13 (43). 68 с.

Ростовская Т.К., Попова И.В., Кучмаева О.В. 2019. Влияние единого государственного экзамена на состояние образовательного потенциала молодежи. – *Человеческий капитал*. № 4(124). С. 64-75.

Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. 2016. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников. – *Вопросы экономики*. Т. 12. № 8. С. 74-95.

Рощина Я.М. 2006. Чьи дети учатся в российских элитных вузах. – *Вопросы образования*. № 1. С. 347-369.

Тихонова Н.Е. 2017. Человеческий капитал профессионалов и руководителей: состояние и динамика. – *Вестник Института социологии*. № 2. С. 140-165.

Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. 2018. *Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость*. Сер. Факты образования. № 5(20). 24 с.

Чередниченко Г.А. 1999. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция. – *Социологический журнал*. № 1-2. С. 5-21.

Чередниченко Г. А. 2014. *Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований)*. М.: ЦСП и М. 559 с.

Чередниченко Г.А. 2018. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ). – *Вопросы образования*. № 2. С. 254-282.

Чередниченко Г.А. Вознесенская Е.Д., Кузнецов И.С. 2020. *Заочник высшей школы: социальное поведение в сфере образования и на рынке труда: монография* (отв. ред. Г.А. Чередниченко). М.: Изд-во ФНИСЦ РАН. 173 с.

- Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. 2004. Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций. — *Вопросы образования*. № 2. С. 288-310.
- Becker G.S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press. 412 p.
- Bourdieu P. 1966. L'ecole conservatrice. Les inegalites devant l'ecole et devant la culture. — *Revue francaise de sociologie*. Vol. 7. No. 3. P. 325-247.
- Bourdieu P. 1979. Les trois etats du capital culturel. — *Actes de la recherche en sciences sociales*. No. 30. P. 3-6.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit. 285 p.
- Castells M. 1996. *The Information Age: Economics, Society and Culture*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 597 p.
- Prakhov I., Yudkevich M. 2019. University Admission in Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams? — *International Journal of Educational Development*. Vol. 65(C). P. 98-105.

CHEREDNICHENKO Galina Anatol'evna, Dr.Sci. (Soc.), Chief Researcher of the Institute of Sociology — Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences (bld. 5, 24/35 Krzhizhanovskogo St, Moscow, Russia, 117218; galcher2211@gmail.com)

SCHOOL–UNIVERSITY TRANSITION: HUMAN CAPITAL VS SOCIAL INEQUALITY

Abstract. In the article, the author analyzes the social impact of the institutional transformation of the transition from secondary to higher education (the introduction of the Unified State Exam), taking place against the backdrop of an increasing stratification of educational organizations and programs of secondary and higher education. This leads to the reproduction of former and the manifestation of new forms of social inequality and territorial and settlement restrictions in access to higher education, which differs in terms of the quality and future economic benefits in the labor market. The data of statistics and sociological surveys show that two types of educational trajectories have developed. Graduation from high school, the use of the USE and enrollment in full-time education, especially in selective universities, is typical mainly for people from upper and middle strata. Completion of the 9th grade, intermediate studies in secondary vocational education and admission (bypassing the USE) to correspondence courses are much more common for representatives of families with reduced economic and sociocultural resources. Differences in the material and sociocultural status of the families of students and young people, which significantly determine the chances of access to a stratified higher school, are multiplying by interregional and settlement heterogeneity. As a result, the motivation and opportunities for obtaining higher education (valued by the labor market) among young people from low-resource families, small settlements, and remote territories are declining, and their push into the vocational education sector has been intensifying in recent years. All this leads to the deformation of the social function of higher education as an institution, the purpose of which is to form (based on natural abilities and cognition) the intellectual potential of society, capable of responding to various social challenges, including those urgent ones that have arisen before our country.

Keywords: Unified State Exam, stratification of secondary and higher education, social inequality in access to universities, human capital
