

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



Оригинальная статья

УДК 316

DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_3_8_407_420

EDN: NQFGBM

Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога)

Галина Анатольевна Чередниченко

Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

(galcher2211@gmail.com), (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-9146>)

Аннотация

Введение ЕГЭ, декларирующее цели сокращения социального и территориального неравенства доступа к высшему образованию (ВО), позволило обеспечить единые требования и стандарты ВО при переходе на Болонскую систему и шло в одном русле с институциональными преобразованиями средней и высшей школы (усиление иерархии и селективности). Совместным результатом стало нарастание социального неравенства и территориально-поселенческих ограничений в доступе к ВО, которое различается качеством подготовки и будущей экономической выгоды на рынке труда. Шла социальная консолидация двух образовательных треков молодёжи: дающего доступ посредством ЕГЭ к очному обучению ВО (преимущественно для выходцев из средних и высших страт) и открывающего путь – через транзит СПО – к заочной подготовке (существенно чаще для молодёжи с пониженными экономическими и социокультурными ресурсами). Социально-экономическая обусловленность доступа к разному качеству ВО усиливается межрегиональными и поселенческими различиями, а универсальная конкуренция на основе ЕГЭ вымывает из регионов наиболее подготовленную к учёбе молодёжь. Снижается мотивация и возможности получения ВО (ценимого рынком труда) у молодёжи из малоресурсных групп и усиливается её выталкивание в сектор СПО. Когда система ВО функционирует на рыночной основе, а в накоплении образовательных достижений учащихся и выпускников школ всё большую роль играют частные инвестиции, неизбежен перекос в выборе направлений подготовки ВО: преобладание социально-гуманитарного, правового профиля и недостаток по техническим и научно-естественным специальностям. Поэтому актуальный запрос общества на подготовку инженерных кадров трудно осуществим нынешними мерами госполитики.

Ключевые слова: ЕГЭ, стратификация системы образования, неравенство доступа в вузы, очное и заочное обучение, направления подготовки

Для цитирования: Чередниченко Г.А. Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога) // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 3. С. 407–420. DOI https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_3_8_407_420; EDN NQFGBM



RAR (Research Article Report)

DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_3_8_407_420

EDN: NQFGBM

The Era of the USE and Reforms in Education (the View of a Sociologist)

Galina A. Cherednichenko

Institute of Sociology of Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

(e-mail: galcher2211@gmail.com), (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-9146>)

Abstract

The introduction of the Unified State Examination (USE), which was declared in order to reduce social and territorial inequality in access to higher education (HE), made it possible to ensure uniform requirements and standards for HE for the transition to the Bologna system and went in line with the institutional transformations of secondary and higher education (strengthening the hierarchy and selectivity). The joint result was an increase in social inequality and territorial and settlement restrictions on access to HE, which differs in the quality and future economic benefits in the labor market. There was a social consolidation of two educational tracks of youth: giving access through the USE to full-time HE education (mainly for people from middle and higher strata) and opening the way – through the transit of SVE – to distance learning (much more common for young people with reduced economic and sociocultural resources). The socioeconomic conditionality of access to different quality of HE is enhanced by interregional and settlement differences, and universal competition based on the USE removes the most prepared young people from the regions. Motivation and opportunities to obtain HE (valued by the labor market) among young people from low-resource groups are declining, and their push into the SVE sector is intensifying. When the HE system operates on a market basis, and private investment plays an increasing role in the accumulation of educational achievements of students and school graduates, a bias in the choice of HE specialties is inevitable: the predominance of the social-humanitarian, legal profile and the lack of technical and scientific-natural specialties. Therefore, the currently central demand of society for the education of engineering personnel is difficult to implement with the actual measures of state policy.

Keywords: Unified State Exam, stratification of the education system, inequality in access to universities, full-time and part-time education, HE specialties

For citation: Cherednichenko G. A. The Era of the USE and Reforms in Education (the View of a Sociologist). *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii=Living Standards of the Population in the Regions of Russia*. 2023;19(3):407–420. (In Russ.) DOI https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_3_8_407_420



Введение

С благодарностью главному редактору журнала, профессору В.Н. Бобкову за организацию дискуссии о проблемах высшего образования (ВО) включаюсь в обсуждение факторов, от которых зависит выполнение высшей школой своей сущностной функции подготовки для общества всё новых кадров профессионалов. О.А Александрова представила убедительный анализ и доказательную картину того, как негативные стороны сегодняшнего обеспечения (или порой – отказа от поддержки) экономики необходимыми кадрами специалистов связаны с неолиберальной парадигмой, под давлением и в русле которой осуществлялось реформирование всей системы образования. Дополнение этой линии исследований позицией социолога, т. е. рассмотрение социальных последствий реформирования всей системы российского образования, сопровождавшегося существенными институциональными изменениями средней и высшей школы – позволяет показать более универсальную составляющую роли высшего образования в общественном развитии и в свете сегодняшних актуальных задач, стоящих перед страной.

Предмет, объект, цель, гипотеза. Исходя из тематики дискуссии, проходящей в журнале, основным объектом исследования является российское высшее образование. Вместе с тем, учитывая системный характер образования и связанность ВО со средней школой, более точно объектом изучения следует назвать среднее и высшее образование в их связи/соподчинении. Предмет исследования – социальные последствия институциональных преобразований в системе школьного и высшего образования (которые произошли в результате реформ последнего двадцатилетия) в том отношении, как они формируют доступность разных социальных групп к качеству высшего образования. Цель исследования – выявить, как сформировавшиеся институциональные структуры среднего и высшего образования совместно с механизмом перехода из средней школы в высшую (ЕГЭ) влияют (и могут исказить) результаты мер госполитики управления высшим образованием. В ходе анализа на конкретных материалах статистики и социологических обследований предлагается проверить ряд гипотез. Социальными последствиями реформ в системе образования (выразившихся в институциональных преобразованиях средней и высшей школы совместно с механизмом перехода из первой во вторую – ЕГЭ) стало нарастание социального неравенства доступа молодёжи к ВО, которое различается по уровню качества подготовки и будущей экономической отдаче на рынке труда. Со-

циально-экономическая обусловленность доступа к качественному ВО накладывается на структурную консолидацию региональной сети вузов, что усиливает территориально-поселенческие неравенства и межрегиональные диспропорции в подготовке кадров профессионалов. В условиях коммерциализации образования и большой доли инвестиций семей в школьное образование детей (выстраивания образовательных стратегий по степени выгоды от вложений) применяемые меры госполитики в отношении ВО могут не давать (или давать искажение) результатов: на примере трудностей преодоления в структуре специализаций недостаточной доли инженерно-технической подготовки.

Использованные данные и методы. Изучение ведётся на широкой информационной базе – материалах государственной статистики и результатах социологических и экономических исследований. В аналитической интерпретации используются как опубликованные в сборниках данные госстатистики, так и расчеты автора (относительно очного и заочного обучения ВО) на базе первичных статистических материалов: по данным форм Федерального статистического наблюдения ВПО_1, размещённых на сайте Минобрнауки РФ. Также привлекаются материалы социологических исследований автора и, в частности, исследовательского проекта, осуществлённого в 2018–2020 гг. под руководством автора «Заочник высшей школы: социальное поведение в сфере образования и на рынке труда». Рассматриваются и аналитически трактуются опубликованные результаты обследований НИУ ВШЭ, осуществлённых, в частности в ходе «Мониторинга экономики образования», мониторинга «Траектории в образовании и профессии», «Мониторинга качества приема в вузы».

Теоретическими и методологическими основаниями исследования служат те, что позволяют на конкретной фактологической основе выявлять социальные последствия институциональных преобразований системы образования. Это прежде всего, теоретико-методологические принципы исследований образовательных траекторий разных социальных групп молодёжи. Коротко, исходя из множества публикаций (в т.ч. [1, 2, 3]), их можно обозначить следующим образом. Траектории изучаются как многоступенчатый кумулятивный процесс движения человека через образовательную систему, где предыдущие решения и опыт оказывают воздействие на последующие; они разворачиваются под воздействием семейного бэкграунда и социального окружения, динамики институтов образования, рынка труда и пр. Применяются положения теории челове-

ческого капитала (ЧК), в частности разработки особого значения формирования ЧК у главного актора постиндустриальной эпохи – профессионалов с высшим образованием, а также вопрос об инвестициях в ЧК в ракурсе экономического неравенства. Важной методологической базой является социологическая теория воспроизводственной функции системы образования. Она ниже характеризуется более подробно.

Две системные функции образования

С позиций социологии система образования выполняет две основные – системные – 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 и т.п.) содействует распределению людей по разнородным в социально-экономическом отношении позициям, тем самым обеспечивая социальное воспроизводство и порождая социальное неравенство их положения относительно владения материальными, властными, культурными, символическими (репутационными) ресурсами. П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, разработавшие понимание воспроизводственной функции системы образования как латентной, скрытой [4, 5], показали, что в классовом обществе господствующие, элитные, привилегированные слои обеспечивают своё социальное воспроизводство за счёт привилегированных учебных заведений и каналов подготовки в системе школьного и высшего образования (ВО). А механизмом воспроизводства становится воздействие культурного капитала, который накапливается с ранних лет в родительской семье и ключевым образом влияет на образовательные достижения в школе и высшем образовании. Прирост достижений и компетентности оказывается значительным или малым в зависимости от условий, в которых проходила с самых малых лет социализация молодого человека. Наличие в окружении 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, лишенные 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, то есть неравных возможностей родителей создать культурную среду, которая содействовала бы развитию таких способностей детей, которые вознаграждаются в образовательной системе. [6, 7]. Истинность и продуктивность теории воспроизводственной функции системы образования и роли культурного капитала подтвердились в течение последующих десятилетий результатами соответствующих социологических исследований во множестве стран и в России, признавались на конгрессах Всемирной социологической ассоциации.

В советской школе практикой единого образования и методами развития познавательных способностей с младших классов в существенной степени удавалось смягчать изначальные неравенства перед образованием детей из социально и культурно обделенных слоев. В новой России на смену сложной и затратной политики реального содействия в развитии образовательного потенциала всего поколения пришло последовательное снижение государственных затрат на образование и его коммерциализация. Кроме того, к латентному накоплению культурного капитала в семьях средних и высших страт общества добавилась осознанная и целенаправленная стратегия вложений родителей в дополнительное внешкольное (порой еще на более раннем этапе) образование и разнообразное развитие ребенка, которое преимущественно платное. Не говоря о существенных экономических инвестициях семей в компенсацию издержек стандартов школьного образования (см. ниже).

В выполнении системой образования двух своих основных функций важное значение приобретают институционализация средней и высшей школы (структуризация по разным уровням качества предоставляемой подготовки) и механизм перехода от среднего образования к высшему.

ЕГЭ на первом этапе

Кардинальной институциональной переменной при переходе из средней в высшую школу стало введение ЕГЭ (с 2002 г. экспериментально по регионам, 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 демократизации и прозрачности процедуры поступления в вузы страны.

Исследование о соотношении реальных последствий введения ЕГЭ с поставленными целями и задачами, проведенное спустя 2 эксперимен-

тальных года, показало: как и ранее студенты рекрутируются из тех же социокультурных слоев; ЕГЭ сопровождается платными образовательными услугами; воспроизводит на ином уровне материальные и поселенческие неравенства, что ограничивает его социальную эффективность [8]. Объем коррупции в образовании в 2010 году увеличился: из вузов взяточничество перешло на уровень школы (оценка департамента экономической безопасности МВД)¹. Аргументы о негативном воздействии ЕГЭ на образовательный потенциал молодого поколения столь многочисленны, что отсылаем к обобщающей публикации [9].

За скобками деклараций о целях ЕГЭ оставалось то, что так решался ряд управленческих задач в рамках включения российского образования в процессы глобализации и экономии государственных затрат по моделям оптимизации управления. ЕГЭ до настоящего времени являлся инструментом обеспечения сопоставимости результатов образовательной деятельности в ходе международных сравнительных исследований – PIPS, PIRLS, TIMSS, PISA – ради использования их результатов для реформирования системы российского образования в соответствии с глобальными трендами и в целях повышения его конкурентоспособности [10]. Формально в документах о Болонской системе образования нет требований ЕГЭ. Однако, чтобы появилась возможность ввести в российской высшей школе единые требования и стандарты образовательных процессов по Болонской системе, необходимо было вначале перейти на единый европейский механизм доступа в вузы. Его российским аналогом и стал ЕГЭ. Ниже пойдет речь ещё об одной важной роли ЕГЭ в управлении ВО.

Наращение социальной дифференциации средней и высшей школы

Сегодня, после двадцатилетия реформ и перекладывания государством части расходов по финансированию образования на население² педагогическое и социальное неравенство получения среднего и высшего образования усилилось. Расширялась сеть частных учебных заведений и школ особого статуса (гимназий, лицеев, специализированных школ и классов) с высокими стандартами преподавания, создающими преимуществами при поступлении в вуз. Вероятность

¹ ЕГЭ проэкзаменовали на коррупцию // Коммерсант, 26.05.2010. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1375468> (дата обращения 16.07.2022).

² Доля расходов на общее образование в совокупных расходах государства на образование сократилась с 50,3 до 42,0% с 2000 к 2020 гг.; соответствующая доля расходов на высшее образование снизилась с 19,9 до 14,9% с 2010 по 2020 гг. [18, с. 175].

обучения в них коррелирует с высокими социально-экономическим и культурным положением родителей [2, с. 258–284; 11, с. 228–258]. Усиливалась многообразная дифференциация высшего образования по мере перехода к массовому ВО. Известно теоретически и показано эмпирически, что при переходе к массовому ВО формируется и нарастает стратификация по качеству подготовки и будущей экономической выгоды на рынке труда [12, 13]. Переход к массовому ВО шел во многом за счет платного и заочного обучения [14], т.е. расширения сегмента сниженного качества подготовки. На другом полюсе обособлялся сектор вузов и программ с высокими конкурсами при приеме на бюджетные места, с повышенными требованиями к студентам в ходе обучения и более высокими стандартами преподавания. Различия усилились при реализации государственных программ, нацеленных на повышение конкурентоспособности ВО России на глобальном рынке образовательных услуг, миграцию студентов и признание российских дипломов. Предоставление отдельными вузами мировых стандартов подготовки позволяет обеспечивать кадрами крупные международные корпорации – драйверы технологического развития – как в нашей стране, так и открывает возможности трудоустройства за рубежом. Сегодня выделяют как минимум три категории вузов: 1) ведущие («Ассоциация ведущих университетов», «Глобальные университеты», НИУ, федеральные университеты, «Проект 5–100»); 2) опорные (крупные региональные центры, объединившие несколько вузов); 3) прочие. Распределение студентов очного обучения бакалавриата и специалитета между тремя категориями составляло 18%–10%–73% соответственно (данные репрезентативного обследования 2020 г. [15, с. 8]).

Перемены в институционализации и два после-школьных трека.

ЕГЭ, углубление иерархии и селективности средней и высшей школы усилили социальное неравенство доступа к очному и заочному обучению ВО. (Деление на очное и заочное обучение ВО – единственный из возможных на материалах статистики показатель, который позволяет, хотя и весьма обобщенно, фиксировать различие в качестве подготовки³). Консолидировались два типа образовательных треков: Академический (11 классов–ЕГЭ–ВО очного обучения) и Комбинированный (9 классов–СПО–ВО заочного об-

³ Различие подтверждается разной дефицитностью той и иной подготовки: в 2022 г. конкурс (подано заявлений/принято) при приеме на бюджетные места бакалавриата был 12,5 у очников и 5,3 у заочников, на платные места – 7,6 и 2,4; при приеме на специалитет: 10,0–4,3 и 5,6–2,1 соответственно [19].

учения, поступление по результатам приёмных экзаменов).

Когда приём в вуз стал зависеть исключительно от результатов ЕГЭ, интенсифицировалось обращение к репетиторству ради получения конкурентных преимуществ, что закрепило привилегии детей из материально обеспеченных и социально и культурно продвинутых семей. По данным мониторинга при одинаковой успеваемости в конце 9-го класса дети из высокодоходных групп семей лучше сдают ЕГЭ в среднем на 4–5 баллов (из 100), нежели из групп низко обеспеченных [16]. Достижение более высоких баллов ЕГЭ обеспечивается выбором более эффективного направления инвестиций в предварительный тренинг, а также обучением в селективных школах.

Существенная зависимость результатов ЕГЭ от материальных инвестиций семей учащихся в подготовку породило социальную сегрегацию на имеющих возможности таких вложений, и на тех, кто из-за сдержанных/пониженных экономических и культурных ресурсов не мог рассчитывать на успешную сдачу экзамена в 11 классе. Вторые уже при окончании 9 класса стали вырабатывать альтернативные стратегии поступления в вуз. Ими стали стратегии «обходного манёвра»: после 9 класса переход на учёбу в колледжи с двойной целью: гарантии на рынке труда в виде диплома СПО и возможности поступления в вуз, минуя ЕГЭ на основе вступительных экзаменов. Показательно, что по мере присоединения регионов страны к ЕГЭ синхронно шло снижение (особенно сильное в экономически менее развитых субъектах РФ, т.е. с повышенным удельным весом демократических слоёв населения) доли учащихся 9-х классов, переходивших в 10-й [17]. В целом по стране этот показатель снижался следующим образом: в 2000–2010–2020 гг. соответственно 66,8–59,7–50,0% [18, с. 240]. В 2000–2016–2021 гг. при приёме в вузы РФ на очное обучение устойчиво преобладают лица с полным средним образованием (89,2–89,1–83,4%); в то время как при приёме на заочное обучение всё меньше лиц приходят со средним полным образованием (36,7–21,5–17,5%) и всё больше тех, кто имеет СПО (55,7–68,6–76,8%) [19].

Молодёжь академического и комбинированного треков: социальные характеристики

Шансы попасть в академический трек всё более определяются факторами, напрямую не отражающими уровень способностей абитуриента, а связанными с экономическими и социокультурными ресурсами семей учащихся; они влияют

как на доступ в высшую школу, так и на качество получаемого ВО [20]. Данные репрезентативного обследования 2020 г. показывают: у 54% студентов матери имеют высшее образование (в т. ч. учёную степень); в ведущих вузах – 62%, в вузах «Проекта 5–100» – 68%, в МГУ и СПбГУ – 73%. 54% студентов относят себя по материальному положению семьи к группам: «Достаточно обеспечены материально, но покупка автомобиля затруднена» и «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск». Таких студентов ещё больше в ведущих вузах (58%), вузах «Проекта 5–100» (59,5%), МГУ и СПбГУ (68,4%) [15, с. 21–23]. Выпускники селективных 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 ВО⁴ и исследованиями [21].

Трек «Школа–СПО» всегда формировался как правило учащимися из семей со сдержанным или низким социально-экономическим положением и/или со слабой успеваемостью. Но эпоха ЕГЭ расширила социальные рамки и сделала более многочисленным поток, переходящих из 9 класса в СПО непосредственно за подготовкой и/или ради транзита в вуз. Сегодня «треть выпускников системы СПО, как правило, поступают — минуя процедуру сдачи ЕГЭ – в менее селективные вузы» [13, с. 17]. Комбинированный трек ведёт как правило не только на заочное обучение, но и на платные учебные места: в 2021 г. таких было 73,5 % от приёма на заочные и 39,0 % у поступивших на очные отделения ВО [19].

По результатам социологического исследования 2019 г.⁵ заочниками как правило становятся те, кто на момент окончания школы принадлежали по происхождению к средне- и малоресурсным группам населения. У 61,7% обследованных отцы были рабочими (в т. ч. 35,7% – квалифицированными и 23,5% – обученными), а 25,9% матерей относились к специалистам средней и 21,6% – высшей квалификации⁶. Среди опрошенных оканчивали школу в селах, посёлках и малых городах 25,2%, в средних и больших – 21,2%, в крупных – 27,5%, а в Москве и Санкт-Петербурге – только 6,8%. Письменные ответы респондентов о названии вуза учёбы, закодированные ис-

⁴ SJ. Рейтинг вузов России и Москвы 2022. URL: <https://students.superjob.ru/reiting-vuzov/it/> (дата обращения 27.07.2022).

⁵ 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 [22].

⁶ Статус родителей кодировался исследователями на основе письменных ответов респондентов на 3 открытых и 1 закрытый вопрос.

следователями на основе рейтинга вузов России RAEX⁷, показали: учились в наиболее престижных вузах – занимающих места с 1-го до 50-го в ранге ТОП-100 (RAEX) – 10,6% респондентов, места с 51 по 100-е – 11,2% и оставшиеся 78,2% – в вузах за пределом сотни репутационных [22, с. 78, 81, 107, 108].

В распределении по направлениям подготовки у студентов очников на «Науки об обществе» приходится 29% состава, инженерно-технические специальности – 19%, математические и естественные науки – 20%, медицина – 13% [15, с. 15]. У студентов заочных отделений структура скошена, соответствующие показатели: 54–24–2,9–1,4%. Преимущественное обучение триаде «экономика-право-менеджмент» (в направлении «Науки об обществе»), где все места платные, а «цена» их самая низкая по рынку⁸, оборачивается низким качеством, девальвацией дипломов, трудоустройством не по специальности. После заочной подготовки в вузе получают позиции, соответствующие уровню квалификации диплома ВО, 73,1% из тех, кто работают по специальности и только 33,9% среди занятых не по профилю подготовки [22, с. 112, 132–133]. Т. е. в этом секторе ВО некая доля программ, учебных мест и т.п., не обеспечивает достаточного накопления фундаментальных квалификаций, тождественных уровню высшего образования.

Социально-территориальные ограничения

Социальные факторы неравенства в образовании во многом мультиплицируются межрегиональными различиями. В обстоятельном исследовании неравенства доступа к ВО в его территориальном ракурсе [23] показана зависимость территориальной доступности ВО от наличия мест в вузах региона проживания, возможности получить высокий уровень качества подготовки, наличия достаточных финансовых ресурсов для обучения у разных социальных и поселенческих групп. Складывающаяся межрегиональная дифференциация доступности и структурная консолидация предложения ВО (количество и качество высшего образования – в своих структурных единицах – неравномерно распределенные по территории) становятся ключевыми трендами образовательного ландшафта российских регионов. Он сохраняет и усиливает действие неака-

демических факторов доступа к наиболее выгодным (по уровню качества обучения и будущей отдаче на рынке труда) направлениям подготовки и вузам.

Отметим здесь только один негативный эффект от усиления структурной консолидации сети вузов. В результате шедшего обособления сектора двух уровней селективных вузов наиболее сильные студенты, магистерские программы, наиболее востребованные направления подготовки все более сосредотачивались в ведущих университетах обеих столиц и крупнейших городов регионов–экономических доноров. Местожителство в городе расположения высокоселективного университета (или материальная возможность переезда туда для учебы) во многом определяют возможность поступить в него. Здесь проявляется кумулятивный эффект повышения шансов доступа для выходцев из семей, обеспеченных повышенными социокультурными и материальными ресурсами: их доля выше в мегаполисах, они более экономически мобильны. Одновременно, в целях повышения показателей среднего уровня качества обучения управленческими решениями производилась реструктуризация сети вузов; лишение аккредитации вузовских филиалов (всего сокращено 1000 организаций за 2015–2018 гг.); частью – закрытие, частью – усечение программ заочного обучения. Безусловно, закрываемые структурные подразделения на практике принадлежали к тому самому сектору ВО, который, как выше указывалось, предоставлял подготовку низкого качества. Однако все они работали как правило на массовый спрос, поэтому сокращение числа образовательных организаций, расположенных, главным образом, далеко не в крупных населенных пунктах, сужение возможностей совмещать учёбу с работой – дискриминирует прежде всего молодёжь из малоресурсных социальных групп. Подобные модели оптимизации образовательной структуры – это самые удобные способы, позволяющие управленцам достигать формально цели повышения качества формирования человеческого капитала будущих профессионалов: отсеять структуры низкого качества, а не заниматься экономически затратной и кропотливой работой по изменению в этих подразделениях направлений подготовки, улучшению педагогических кадров и ещё многого из того, что позволяет совершенствовать обучение. Негативные последствия такой оптимизации ложатся бременем на общество: усиливаются ограничения социально-экономического развития регионов–реципиентов бюджетной поддержки, средних и малых городов, сельской местности, удаленных территорий – всех тех объектов, где налицо отставание экономического

⁷ RAEX Аналитика. Рейтинг вузов России. 2018 г. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.9/index.php?rating/rating-2018.html>. (дата обращения 23.11.2019). 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.

⁸ Отмена заочного образования // Радио Свобода: [сайт]. 2016. URL: <https://www.svoboda.org/a/27856022.html> (дата обращения 23.06.2018).

развития и потребность в его стимулировании в частности за счёт развития местного человеческого капитала профессионалов.

Концентрация качественной подготовки по востребованным и перспективным направлениям в территориально ограниченном секторе вузов повышает шансы доступа для выходцев из семей высоко образованных и обеспеченных родителей, что снижает мотивацию и возможности получения высшего образования у молодёжи из малоресурсных семей и имеющих поселенческие ограничения. Всё это ведёт к выталкиванию данных групп в сектор СПО, о чём свидетельствует госстатистика. Ряд исследователей данные о снижении после 2016 г. численности приёма в вузы при одновременном повышении приёма в СПО трактует как «разворот спроса молодёжи от ВО к СПО» [24].

Более дифференцированный анализ данных статистики – отдельно по очному и заочному приёму ВО – обнаруживает⁹, что «разворот спроса» идет за счёт малоресурсных групп молодёжи, которые тем самым выражают отказ в доверии тому сегменту ВО, в который они в недавний период были привлечены и допущены – главным образом, заочное обучение, платные учебные места, не селективные вузы, массовые программы бакалавриата. Тогда ответ системы ВО на мощный запрос к подготовке кадров для секторов сервисной занятости и низового менеджериата при одновременном сильном сжатии потребностей в профессиональных квалификациях реального сектора экономики сопровождался развитием рыночного сегмента ВО и переходом на Болонскую систему. Преобладание программ бакалавриата с их акцентом на базовый багаж подготовки и универсальные компетенции в ущерб фундаментальности образования выводило на рынок труда относительно гибкого и способного перестраиваться работника, большая востребованность которого, особенно в низовом звене, быстро была исчерпана. Полученная полу-образованность – особенно в заочном обучении, при сниженном качестве подготовки – без фундаментальных знаний ещё быстрее оборачивалась девальвированными дипломами. Во-многом именно социальные круги «новичков» на рынке ВО (из малоресурсных по происхождению групп) оплатили маркетинговые схемы его развития. По мере того, как качество высшего образования становилось всё более социально-экономически обусловленной привилегией, демократические социальные круги стали отказываться в доверии тому сектору высшего образования, в который им в реальности по преимуществу предоставлялся доступ.

⁹ Статья автора об указанных процессах находится в производстве в журнале «СОЦИС».

ЕГЭ как инструмент управления в сфере ВО

С 2018 г. Высшая школа экономики при поддержке Минобрнауки РФ проводит Мониторинг качества приёма на бюджетные и платные места российских вузов. Институт образования НИУ ВШЭ осуществляет и публикует анализ данных (2022 г. – общие результаты [25], в региональном разрезе [26]), исследует отдельные проблемы [27]). Эти материалы, помимо прямого назначения – использования исследователями и Минобрнауки РФ – остаются в поле зрения довольно узкого круга специалистов. Между тем для более широкой общественности представляет интерес даже их краткое реферирование и анализ в том ракурсе, что был начат выше: выявление процессов региональной дифференциации ВО, связанных со структурной консолидацией и действием социально-экономических факторов неравенства доступа к качественной подготовке в высшей школе.

Ключевым показателем качества – «наиболее простым, проверяемым и достоверным» – Мониторингом признается взвешенный средний балл ЕГЭ, с которым абитуриенты поступили в вуз (сумма баллов делится на число зачтённых предметов); он, с одной стороны, выявляет шансы абитуриента поступить в конкретный вуз, на конкретный факультет и характеризует предпочтения молодёжи, и, с другой – является признаком престижа вуза, факультета и их усилий по повышению своей репутации, ранга на рынке ВО. Используется также показатель средневзвешенной стоимости годового обучения по направлениям, на которые состоялся платный приём. В Мониторинге участвуют все российские вузы, приём в которые ведётся по результатам ЕГЭ (кроме творческих, силовых ведомств и т.п.): в 2022 г. 812 вузов (396 головных государственных, 321 филиал и 95 негосударственных); практически весь рынок ВО по очной форме обучения.

Приводимые далее данные демонстрируют результат многослойного механизма селекции абитуриентов, которая благодаря инструменту ЕГЭ превращается во взаимно поддерживающее движение. С одной стороны, абитуриент, подавая заявление в 5 вузов на 2–10 (с этого года – 5) специальностей, стремится как можно «дороже продать» свой образовательный капитал (средний балл ЕГЭ), т. е. быть допущенным в более репутационный/дефицитный/востребованный вуз/факультет/специальность. Поскольку личный выбор выступает в виде веера вариантов (от лучшего к худшему), то в результате допуск осуществляется «сито» процедуры зачисления: в два этапа, в несколько волн с возможными дополнительными приёмами (в случае недобора по бюджету

и т.п.). С другой стороны, в результате существенной стратификации по разным уровням качества вузов/факультетов/направлений подготовки отбор осуществляется технологично: чем выше репутация/востребованность образовательной структуры, тем больше прав на зачисление абитуриентов с более высоким показателем ЕГЭ. Поскольку средний балл ЕГЭ при приёме на 1 курс эксперты Мониторинга и Минобрнауки трактует как индикатор качества деятельности каждого университета/факультета, который влияет на действия управляющего регулятора в отношении них, то, естественно, вузы стремятся добиваться повышения этих показателей. Руководитель Мониторинга характеризует как достижение, положение о том, что удалось добиться увеличения до 50% доли тех, кого зачисляют с ЕГЭ в районе 70 баллов: «Такая динамика стала возможной во многом благодаря тому, что мониторинг качества приёма стал восприниматься как один из важнейших индикаторов деятельности университетов. Вузы получили ясный сигнал – надо бороться за хороших абитуриентов, – и начали делать это» [25].

Итак, по общим данным Мониторинга средний балл бюджетного приема с 2020 г. превышает порог отличной оценки – 70 баллов ЕГЭ и к 2022 г. сохраняется на том же уровне – 70,3. Показатель платного приёма равен 65,5, а совокупного – 68,6. Высокая доля студентов зачисляется с баллами выше 80 и она растет: с 18,9 до 21% за 2019–2022 гг., в т. ч. среди бюджетников таких 26,1%, среди зачисленных на платные места – 12,3%.

Исключительна концентрация «высокобалльников» в самых селективных вузах страны, которые преимущественно расположены в обеих столицах – Москве и С-Петербурге. Вот топ-25 самых крупных по приёму (более 3 тыс. студентов) на 1-й курс вузов с указанием среднего балла ЕГЭ на бюджетные места, они же самые репутационные: МФТИ (97,1), НИУ ВШЭ–Москва (95,1), МГИМО (95,1), НИУ ВШЭ–Санкт-Петербург (94,7), ИТМО (93,7), РАНХиГС (93,1), МИФИ (91,4), Финансовый университет (91), СПбГУ (90,1), МГЛУ (89,6), НИУ ВШЭ–Нижегород (89,2), МГЮА (89,1), МИСиС (89), МГУ им. Ломоносова (88,9), РЭУ им. Плеханова (88,7), МГПУ (86,9), РГГУ (86,4), РУДН (85,8), СПбГЭУ (84,3), НГУ (82,8), Сеченовский университет (82,7), ГУУ (82,7), Российская таможенная академия (82,3), РНИМУ им. Пирогова (82), УрГЮУ (81,2). Аналогична картина (с некоторыми вариациями) топ-25 лидеров по платному приему: показатели от МФТИ (93,8) до ДГМУ (72)[25].

Ключевым аспектом в региональном разрезе становится размежевания локальностей разных

масштабов относительно демонстрации более сильных или более слабых показателей ЕГЭ при приёме. В 2022 г. среди регионов с крупнейшими системами ВО (число зачисленных от 112 до 10,6 тыс. первокурсников) относились к тем, где выше среднего по стране (68,6) показатель ЕГЭ при зачислении на совокупный (бюджет и платный) приём, следующие: Москва и Московская обл. (75), С-Петербург (74,3), Татарстан (70,6), Нижегородская (69,3) и Свердловская (68,7) области. Другие регионы этой группы – Краснодарский край, Новосибирская, Самарская, Воронежская область, Красноярский край, Ростовская обл. – даже представляя известные и достаточно репутационные университеты в своих областных центрах – в масштабах всего территориального образования теряют своих успешных абитуриентов, демонстрируя показатели от 67,7 до 64,7 [26].

Любой механизм селекции, отбора самых лучших, достаточно лучших, менее лучших и т.д. – процесс двусторонний, означающий, что, после срединной зоны, на противоположном полюсе формируются сообщества худших, более худших и совсем худших. Поэтому неизбежно обнаруживаются территории, локации, вузы, которым приходится вести обучение студентов, являющихся плодами негативного отсева. В 2022 г. в число регионов со средним баллом зачисления ниже 60 (школьная тройка) попали: Хакасия (59,6), Камчатский край, Амурская область, Карачаево-Черкессия, Калмыкия, Забайкальский край, Сахалинская область, Тыва (57,4) [26]. Разумеется, численный потенциал обучающихся в этих регионах – самый малый в масштабах страны, а негатив ситуации с приёмом в вузы обязан также общему сниженному потенциалу их экономического развития.

Одним из трендов госполитики Минобрнауки РФ самых последних лет заявлена поддержка региональных вузов для снижения диспропорций в системе ВО, возникших за последние десятилетия. Мониторинг показывает, что с 2020 по 2022 г. количество бюджетных мест приёма было увеличено на 20% в целом по 85-ти региональным вузам. Между тем, данные свидетельствуют, что контрольные цифры приёма росли сильнее в тех университетах, «где был потенциал к наращиванию качества приёма при росте бюджетных мест», т.е. именно вузам с высокими показателями ЕГЭ прежде прочих прибавляли долю бюджетных мест; неудивительно, что ими становились селективные университеты регионов с развитым научно-образовательным потенциалом, например, такие: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Томский госуниверситет [26].

Эксперты о результатах государственной политики в системе ВО

Другими трендами нынешней госполитики в отношении вузов (наряду с названной поддержкой региональных вузов) утверждены следующие два: увеличение бюджетного набора (осуществлялось до 2022 г.) и приоритет технических направлений подготовки и ИТ над другими направлениями для интенсификации технологического развития страны. Реальные последствия принятых решений анализируют на данных Мониторинга 2018–2022 гг. эксперты Центра финансово-экономических решений в образовании НИУ ВШЭ. Рассматривается спрос (показатели приёма) на ВО со стороны абитуриентов в зависимости от среднего балла ЕГЭ, и в зависимости от средней стоимости обучения. Исходя из экономических суждений, эксперты равнозначно подходят и к показателям оплаты обучения, и среднему баллу ЕГЭ, который трактуется тоже как валюта на рынке ВО [27].

С увеличением приёма на бюджетные места происходило зеркальное замещение спроса на места платного обучения: с 2018 г. приём на бюджет существенно рос до 2021 г. и стагнировал в 2022 г.; на платные места – сокращался до 2020 г. и стагнировал до 2022. При этом рост предложения бюджетных мест вылился в увеличение с каждым годом контингента зачисленных с низкими баллами ЕГЭ, что происходило главным образом за счёт вузов в регионах (т. е. помимо обеих столиц). Таким образом положительным эффектом мер государственной политики можно считать действительное замещение в регионах платного образования бюджетным, происходившее, однако, посредством снижения уровня образовательного потенциала зачисленных [27].

Разрыв в среднем балле между бюджетным и платным приёмом уменьшился и в 2021–22 гг. стал менее пяти баллов. Практически все поступившие на платное обучение в 2022 году имели такие показатели ЕГЭ, что могли бы поступить на бюджет по тому же направлению в вузы более низкой репутации и/или в регионах. Число платников с хорошими баллами меньше, чем число бюджетных мест, которые по итогам зачисления заняли студенты со средним ЕГЭ меньше 56 [25]. Региональные диспропорции ещё сильнее коррелируют с социально-экономической обусловленностью доступа к качественному ВО именно в динамике платного приёма. В 2018–2022 гг. был рост спроса на платные места в диапазоне 100–150 тыс. руб. на фоне того, что оплата обучения по регламенту Министерства сохранялась постоянной. Это означает, что те «покупатели» ВО, которые остаются на рынке платных услуг, готовы оплачивать поступление в селективные вузы с более

дорогими учебными местами. При этом, если в регионах средняя стоимость обучения и показатели коммерческого приёма не меняются, то в столицах (Москва, С-Петербург и области) постепенно растёт и средняя стоимость, и численность студентов. Таким образом, московские и петербургские вузы перетягивают на платный приём отовсюду абитуриентов с высокими баллами, поскольку в этом сегменте потребителей ВО борьба идёт уже не только за репутацию – бренд университета – но и за социальную среду, за то, кто с кем учится. В результате в целом – по совокупному приёму – Москва и Петербург привлекают более 70% абитуриентов с баллами 80+ [27].

В разрезе направлений подготовки к 2022 г. лидерами в структуре совокупного приёма были следующие: Москва и область – социально-экономические (38%), технические (20%), математические/ИТ (16%), гуманитарные (10%); С-Петербург и область – 31–28–14–9 соответственно; в регионах – технические (23%), социально-экономические (22%), математические/ИТ (13%), педагогические (12%). Однако, с точки зрения приоритета в развитии технических направлений подготовки хронологическая динамика реального спроса (т.е. зачисления в результате приёма) находится в противофазе с мерами госполитики (за исключением ИТ-специальностей, показавших резкий рост за два последние года): доля инженерно-технических специальностей постепенно снижается, а социально-экономических – как минимум не падает. Совокупный приём на инженерно-технические специальности поддерживался за счёт перераспределения в пользу технарей бюджетных мест от социально-экономических и гуманитарных направлений (выдавливанием их спроса в коммерческое образование). Приём на технические направления в двух столицах ранее почти не менялся, а с 2021 г. стал снижаться при сохранении высоких показателей ЕГЭ у поступающих; в регионах, напротив – рос до 2021 г. при значительно худших средних баллах ЕГЭ при зачислении [25]. В 2022 г. контрольные цифры приёма в вузы существенно скорректировали (более 73% бюджетных мест направили в регионы; из 588 тысяч бюджетных мест инженерам выделено более 251 тысяч)¹⁰. В ходе первой волны зачисления значительное число бюджетных мест приёма на инженерно-технические специальности в регионах не было заполнено; и только в результате дополнительных волн зачисления места заполнялись абитуриентами с низкими результатами среднего балла ЕГЭ.

¹⁰ «Новые известия», 1 июня 2022 г. URL: <https://newizv.ru/news/society/01-06-2022/kak-popast-na-byudzhnet-v-vuz-vstupayut-v-silu-novye-pravila-priema-studentov> (дата обращения 03.04.2023)

Общественный запрос на инженерные кадры и институциональные возможности

В сегодняшнем преобладании в структуре направлений и специализаций подготовки социально-экономического и гуманитарного спектра над инженерно-техническим нельзя видеть только недалёковидные целеполагание федеральных управленческих структур и образовательной политики отдельных учебных заведений прошлых десятилетий. Совершенно неизбежными являются также те результаты попыток последних лет Минобрнауки РФ усилить значимость технических направлений, что были продемонстрированы выше и которые обнаружили, что реальные процессы искажают, казалось бы, целесообразные решения. Сегодняшняя потребность общества в определённом контексте образования (в частности – приоритете технической подготовки) сталкивается с институциональными и социальными условиями деятельности общеобразовательной и высшей школы, включая механизм доступа в вузы, сформировавшимися как минимум за последнее двадцатилетие.

Преобразования шли в парадигме ускоренного развития системы образования и подготовки кадров в соответствии с теорией человеческого капитала (ЧК). Эта теория, разработанная 60 лет назад Г. Беккером и Т. Шульцем [28, 29], в этом веке была значительно развита относительно исключительного значения в развитии постиндустриального общества человеческого капитала и его формирования у главного актора постиндустриальных изменений – профессионалов с высшим образованием [30–33]. Образование стало рассматриваться как инвестиционное благо, поскольку инвестиции в человеческий капитал обеспечивают его обладателю получение в будущем более высокого дохода, а на уровне экономики общества – в длительной перспективе ведёт к большей эффективности и конкурентоспособности. Г. Беккер также, анализируя спрос и предложение инвестиций в человеческий капитал в ракурсе экономического неравенства людей, сформулировал универсальную модель распределения личных доходов. Отдача от вложений в человека в среднем выше, чем от вложений в физический капитал. Поэтому стратегия рациональных семей такова: инвестировать сначала в человеческий капитал детей, поскольку отдача от него сравнительно больше, а затем, по мере получения доходности от него переключаться на инвестирование в другие активы, чтобы впоследствии передать эти активы наследникам. В результате семьи, оставляющие наследства, производят инвестиции в человеческий капитал детей в оптимальном размере, тогда как семьи, не оставляющие наслед-

ства, чаще всего недоинвестируют в их образование [34].

Учитывая многообразно зафиксированное положение о всё большей доле расходов на образование, перекладываемой государством на семьи, понятно, что спрос на образование не только по качеству, но и по направлениям подготовки всё больше определяется тем, что находят более эффективным для своих семейных инвестиций разные слои тех потребителей ВО, которые готовы вкладывать ресурсы как в общеобразовательное развитие детей, так и в оплату их учёбы в вузах. В условиях большой доли инвестиций семей в образование детей, а также непосредственного коммерческого обучения изменяются инвестиционные образовательные стратегии населения, которые складываются как механизм, состоящий в снижении затрат на определённый тип диплома путём увеличения степени его прибыльности. В этом как раз и проявляется новое для России отношение к образованию – не как к культурному, а как к инвестиционному благу. Учащиеся и их семьи, рассматривая профессиональное (то есть постобязательное) образование как инвестиции, оценивают его (не строго статистически, а на основе располагаемой социальной информации), с точки зрения отношения «уровень образования – потенциальные места занятости и продвижения» и отсюда с позиции «планируемые затраты – будущие выгоды». Важным выступает и такой критерий, как вклад личных усилий, прилагаемых стараний, напряжения, воли (существенно больший при освоении естественно-научных дисциплин). Спрос с позиций степени выгоды ведёт к тому, что при выборе направлений обучения (опции между наиболее крупными направлениями – социально-экономическим/гуманитарным и техническим/естественнонаучным) он в тенденции склоняется в пользу того, что имеет более высокую отдачу (выгоду) – первого. Такое положение наблюдается во всех странах со свободными и конкурентными системами образования [35].

Это имеет прямое отношение к сложившемуся (и трудно преодолеваемому существующими резервами мер госполитики) перекошу в структуре направлений и специализаций подготовки ВО – преобладание специальностей экономического, социально-гуманитарного, правового профиля и недостаток по научно-естественным, инженерным профессиям. Поэтому неудивительно, что простое увеличение бюджетных мест на инженерные специальности в региональных вузах оборачивается зачислением абитуриентов-троечников, т. е. той молодёжи, которая получила подготовку преимущественно по школьному госстандарту и низкий показатель ЕГЭ. Сегодня

у выпускников средней школы мала привлекательность инженерного труда, а установки большей части долгие годы были сориентированы на сервисную экономику. В госстандартах школьных программ физика, химия, др. естественные науки сокращались. Для роста привлекательности инженерного дела необходимы сильные сигналы рынка труда о зарплатах на региональных предприятиях, усиления школьных программ физики и химии (ныне плохо стыкуется с ФГОС 3+), чтобы родители и учащиеся согласились инвестировать в 2 года старшей школы и 5 лет вуза.

Тенденции относительно приёма на техническое направление подготовки приводились по данным Мониторинга, т.е. по очному обучению ВО. А как было указано выше, доля студентов, обучающихся на инженера, выше у заочников, нежели очников. По данным статистики Минобрнауки РФ в приёме 2021 г. в вузы на инженерно-технические специальности приходилось на очном обучении 18,5% от всех зачисленных, а на заочном 30,9% соответственно. В абсолютной численности – 108,6 и 64,4 тыс. человек соответственно. Если к числу принятых на заочное добавить тех, кто поступил на очно-заочное обучение (социально однородные группы), то соотношение численности очников и не-очников в контингенте «подготовка инженера» будет 58 к 42% [19]. Очевидно, что именно те социальные группы молодежи, которых сегодня охарактеризованными выше механизмами «вытолкнули» из старших классов средней школы, становятся важным резервом массовых кадров для решения задач импортозамещения/опережения прежде всего в регионах, в то время как кадрам, формируемым селективными вузами, главным образом назначено обеспечивать развитие техносферы и прорывных технологий.

В целом, очевидно, что увеличение и улучшение подготовки профессионалов естественно-научного и инженерного профиля преимущественно становится заботой государства, равно как и повышение образовательного потенциала школьников/абитуриентов этих направлений. Коммерческие структуры, ориентированные на спрос потребителя в более инвестиционно «выгодном» экономическо-гуманитарном образовании, будут продолжать функционирование в этом направлении. Необходим комплекс государственных мер, включающих как поддержку преподавания естественно-научных дисциплин в общеобразовательных школах, увеличения соответствующих специализаций обучения в старших классах, развития и поддержки научно-технического творчества школьников в системе дополнительного образования, так и специальную политику восстановления и развития естественно-научного и

технического направлений в высшей школе. Таким образом, мы вновь приходим к хорошо известному – необходимости увеличения государственного финансирования развития прежде всего школьного образования. Не только прошлый опыт развития образования в нашей стране, но нынешние успехи в образовании, способствовавшие блестящим результатам экономического развития в лидирующих странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Южная Корея, Япония, Гонконг, Сингапур, район Китая Шанхай) свидетельствуют: 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 слоёв в развитии образовательного потенциала, обеспечения доступа к качественному ВО, выбору профессионального поприща по личным способностям и интересам [36, с. 148–169].

Заключение

В результате реформ, шедших в русле встраивания в глобальное развитие, в российской системе образования сложились такие институциональные преобразования (иерархичная структура образовательных организаций, форм обучения, направлений подготовки; усиление межрегиональных диспропорций; переход из средней в высшую школу посредством ЕГЭ), которые усилили социальное и территориально-поселенческое неравенство доступа молодежи к высшему образованию различающегося качества и потенциальных выгод на рынке труда. Нацеленность на повышение экономической эффективности в ходе подготовки кадров профессионалов за счёт включения значительной доли семейных инвестиций в формирование человеческого капитала учащейся молодежи сопровождалось усилением роли семейных стратегий в получении качества и направлений подготовки, выборе локации вузов обучения. Неизбежными становятся диспропорции в структуре направлений подготовки ВО, которые сложно поддаются управлению регулятором, если сохраняется прежняя доля государственного финансирования, особенно в системе школьного образования.

Затруднения в получении качественного школьного и высшего образования по основаниям, связанными с социально-экономическими, культурными различиями семей учащихся и территориально-поселенческими факторами, ведут 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 современности. Самовоспроизводство интеллектуальной элиты ведёт к риску её социальной «ущербности», когда ее представители с трудом способны осознавать процессы, происходящие в других странах, а живущие в обеих столицах – проблемы провинции, т.е. в целом осмысливать и выражать интересы всего общества. Преодоление ряда эле-

ментов тех трансформаций образовательной системы, которые в условиях суверенизации развития страны утратили актуальность, должно стать частью новых путей развития российского высшего образования. Они стоят в ряду более общих требуемых перемен в организации общественных институтов в рамках непростого процесса осмысления нашего места в мире и образа будущего. И критический анализ сегодняшнего положения в системе высшего образования – исходный пункт поисков необходимых решений.

Список литературы

1. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодёжи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с. ISBN 978-5-98201-029-2
2. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодёжи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014. 559 с. ISBN 978-5-906001-29-0
3. Образовательные стратегии обучающихся: изменения за 20 лет. М.: НИУ ВШЭ, 2022, Информационный бюллетень, № 19 (36). 64 с.
4. Bourdieu P., Passeron J.-C. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. 1970. Paris: Ed. de Minuit, 285 p.
5. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования: пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. ISBN 5-09-014104-5
6. Bourdieu P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture // Revue française de sociologie. 1966. Vol. 7. No 3. С. 325–247.
7. Bourdieu P. Les trois états du capital culturel // Actes de la recherche en sciences sociales. 1979. Iss. 30. P. 3-6.
8. Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 288–310.
9. Ростовская Т.К., Попова И.В., Кучмаева О.В. Влияние единого государственного экзамена на состояние образовательного потенциала молодёжи // Человеческий капитал. 2019. № 4(124). С. 64–75. DOI <https://doi.org/10.25629/НС.2019.04.08>
10. Разбираемся в концепции основных международных сравнительных исследований качества школьного образования // Клуб директоров. 2022. URL: <https://director.rosuchebnik.ru/articles/> (дата обращения: 20.05.2023).
11. Образование и социальная дифференциация (Отв. ред. М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева). М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2018. 454 с. ISBN 978-5-7598-1734-5
12. Trow M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII // International Handbook of Higher Education. Springer. 2007. P. 243–280.
13. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 72 с. ISSN 2500-0608
14. Чередниченко Г.А. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ) // Вопросы образования. № 2. 2018. С. 254–282. DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-254-282>
15. Основные стратегии выбора вуза и барьеры, ограничивающие доступ к высшему образованию. М.: НИУ ВШЭ. Информационный бюллетень. 2021. № 17. 48 с. ISBN 978-5-7598-2605-7
16. Прахов И.А. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99. DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-74-99>; EDN SXHKBP
17. Адамович К. А. Образовательные траектории российских учащихся после 9-го класса в 2000-2017 гг.: типы региональных ситуаций и предикторы различий // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1. С. 116–142. DOI <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1792>; EDN JJCRVR
18. Индикаторы образования: 2022: Статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 508 с. ISBN 978-5-7598-2598-2; DOI <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>; EDN BFVQPA
19. Расчёты автора по данным форм Федерального статистического наблюдения ВПО-1 2013-2022 гг.: Высшее образование. Сайт Минобрнауки РФ. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/>.
20. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость. М.: НИУ ВШЭ. Серия Факты образования. 2018. № 5(20). 24 с. ISSN 2587-9456
21. Роцин С.Ю., Рудаков В.Н. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2016. Т. 12. № 8. С. 74–95. DOI <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2016-8-74-95>; EDN WIMDMH
22. Чередниченко Г.А. Вознесенская Е.Д., Кузнецов И.С. Заочник высшей школы: социальное поведение в сфере образования и на рынке труда: монография. (Отв. ред. Г. А. Чередниченко). М.: ФНИСЦ РАН, 2020. 173 с. ISBN 978-5-89697-338-6
23. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. М.: НИУ ВШЭ. Серия Современная аналитика образования. 2020. № 13(43). 68 с. ISSN 2500-0608

24. Мальцева В. А., Шабалин А. И. Не-обходной манёвр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42. DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>; EDN VFPICX
25. Качество приёма в российские вузы в 2022 году: основные итоги. Сайт НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/news/edu/809208007.html>
26. Региональный разрез мониторинга качества приёма: ключевые аспекты. Сайт НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/news/edu/812947116.html>
27. Абанкина И.В., Зиньковский К.В. Рост, замещение и стагнация спроса на высшее образование. Что дальше в разрезе студенческих столиц и регионов? На основе данных проекта «Мониторинг качества приема в вузы» НИУ ВШЭ: URL: <https://ioe.hse.ru/news/814967649.html>; Презентация pdf и полная видеозапись семинара ВШЭ 17 февраля 2023 г. по имеющейся ссылке / (дата обращения: 07.06.2023).
28. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. The University of Chicago Press, 1964. 412 p.
29. Schultz Th. W. Economic value of education. N.Y., 1963. 92 p.
30. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, культура, общество. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
31. Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие: тезисы доклада. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 63 с. ISBN 978-5-7598-1758-1
32. Тихонова Н.Е. Человеческий капитал профессионалов и руководителей: состояние и динамика // Вестник Института социологии. 2017. № 2. С. 140–165. DOI <https://doi.org/10.19181/vis.2017.21.2.462>; EDN YTNNOV
33. Каравай А.В. Состояние человеческого капитала российских профессионалов // Terra Economicus. 2021. № 19(1). С. 124–137. DOI <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2021-19-1-124-137>; EDN JYYDWW
34. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 672 с. ISBN 5-7598-0173-2
35. Cherkaoii M. Sociologie de l'éducation. Paris: PUF, 2010. 48 p.
36. Барбер М., Доннелли К., Ривзи С. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 109–185. EDN PVJFRR

Информация об авторе:

Галина Анатольевна Чередниченко – доктор социологических наук, главный научный сотрудник, учёный секретарь Центра социологии науки и образования, Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Москва, Россия
(e-mail: galcher2211@gmail.com) (РИНЦ Author ID: 166526) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-9146>) (Researcher ID: R-7005-2016)
Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 13.06.2023; одобрена после рецензирования 02.07.2023; принята к публикации 15.08.2023.

References

- Konstantinovskiy D.L. Inequality and education. The experience of sociological studies of the life start of Russian youth (1960s – early 2000s). М: CSF; 2008. 552 p. (In Russ.) ISBN 978-5-98201-029-2
- Cherednichenko G.A. Educational and Career Trajectories of Russian Youth (Based on Sociological Research). Moscow: CSF and M; 2014. 559 p. (In Russ.) ISBN 978-5-906001-29-0
- Educational Strategies of Students: Changes in 20 Years. Moscow: NRU HSE. *Information bulletin*. 2022. No. 19 (36). 64 p.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit; 1970. 285 p.
- Burdye P., Passeron Zh.-K. Reproduction: elements of the theory of the education system. Tran. from French N. A. Shmatko. Moscow: Education; 2007. 267 p. (In Russ.) ISBN 5-09-014104-5
- Bourdieu P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture // *Revue française de sociologie*. 1966; 7(3):325-247.
- Bourdieu P. Les trois états du capital culturel // *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1979;30:3-6.
- Efendiyev A., Reshetnikova K. First USE Results: Analysis of Social Consequences and Trends // *Educational Studies Moscow*. 2004;2:288-310. (In Russ.)
- Rostovskaya T., Popova I., Kuchmayeva O. The impact of the unified state exam on the educational potential of young people // *Human capital*. 2019;4(124):64-75. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.25629/HC.2019.04.08>
- We understand the concept of the main international comparative studies of the quality of school education. Directors Club. 2022 [Electronic resource]. URL: <https://director.rosuchebnik.ru/articles/> (accessed on 20.05.2023) (In Russ.)
- Education and social differentiation / ed. M. Karnoy, I. D. Frumin, N. N. Karmayeva. Moscow: NRU HSE; 2018. 454 p. (In Russ.) ISBN 978-5-7598-1734-5
- Trow M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII // *International Handbook of Higher Education*. Springer. 2007:243–280.
- Malinovskii S.S., Shibanova Ye.Yu. Accessibility of higher education in Russia: how to turn expansion into equality. Moscow, NRU HSE, 2022. 72 p. (In Russ.) ISSN 2500-0608
- Cherednichenko G. Distance Learning as Compared to Full-Time Programs in Higher Education (Based on Russia's Official Statistics) // *Educational Studies Moscow*. 2018;2:254-282 (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-254-282>
- Key university choice strategies and barriers to access to higher education. Moscow: NRU HSE. *Information bulletin*. 2021. No. 17. 48 p. (In Russ.) ISBN 978-5-7598-2605-7

16. Prakhov I. The Impact of Investments in Further Training on USE Results // *Educational Studies Moscow*. 2014;3:74-99. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-74-99>
17. Adamovich K. A. Educational trajectories of Russian students after grade 9 in 2000-2017: types of regional situations and predictors of differences // *Public opinion monitoring: economic and social changes*. 2022;1:116-142. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1792>
18. Indicators of Education in the Russian Federation: 2022. Data Book. M.: NRU HSE; 2022. 508 p. (In Russ.) ISBN 978-5-7598-2598-2; DOI <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
19. Author's calculations based on data from the forms of the Federal Statistical Observation HPE_1 2013-2022: Higher education. Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/>.
20. Khavenson T., Chirkina T. Educational transitions in Russia: the socio-economic situation of the family and academic performance. Moscow: NRU HSE. *Series Facts of Education*. 2018;20(5):24. (In Russ.) ISSN 2587-9456
21. Roshchin S., Rudakov V. The influence of the «quality» of the university on the wages of graduates // *Economic questions*. 2016;12(8):74-95. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2016-8-74-95>
22. Cherednichenko G.A., Voznesenskaya E.D., Kuznetsov I.S. Part-time student and graduates of higher education: social behavior in education and the labor market: monograph. Ed. G.A. Cherednichenko. Moscow: Ed. FCTAS RAS, 2020. 173 p. (In Russ.) ISBN 978-5-89697-338-6
23. Regional differentiation of higher education accessibility in Russia. M.: NRU HSE. *Series Modern Analytics of Education*. 2020. No 13(43). 68 p. (In Russ.) ISSN 2500-0608
24. Maltseva V. A., Shabalin A. I. A Non-detour maneuver, or the Boom in demand for Secondary Vocational Education in Russia. // *Educational Studies Moscow*. 2021;2:10-42. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
25. The quality of admission to Russian universities in 2022: main results. Website of the NRU HSE. <https://www.hse.ru/news/edu/809208007.html> (In Russ.)
26. Regional aspect of reception quality monitoring: key aspects. Website of the NRU HSE. <https://www.hse.ru/news/edu/812947116.html> (In Russ.)
27. Abankina I.V., Zinkovsky K.V. Growth, replacement and stagnation of demand for higher education. What's next in the context of student capitals and regions? Based on data from the HSE Admissions Quality Monitoring project. URL: <https://ioe.hse.ru/news/814967649.html>; Presentation pdf and full video recording of the HSE seminar on February 17, 2023 at the available link (accessed on 07.06.2023). (In Russ.)
28. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. The University of Chicago Press; 1964. 412 p.
29. Schultz Th. W. Economic value of education. N.Y.; 1963. 92 p.
30. Castells M. Information Age: Economy, Culture, Society. Moscow: SU HSE; 2000. 608 p.
31. How to increase human capital and its contribution to economic and social development: abstracts of the report. Moscow: NRU HSE; 2018. 63 p. (In Russ.) ISBN 978-5-7598-1758-1
32. Tikhonova N.E. Human capital of professionals and leaders: state and dynamics // *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2017; 2:140-165. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.19181/vis.2017.21.2.462>
33. Karavay A.V. The state of the human capital of Russian professionals // *Terra Economicus*. 2021;19(1):124-137. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2021-19-1-124-137>
34. Becker G.S. Human Behavior: An Economic Approach. Selected works on economic theory. Moscow: SU HSE; 2003. 672 p. ISBN 5-7598-0173-2
35. Cherkou M. Sociologie de l'éducation. Paris: PUF; 2010. 48 p.
36. Barber M., Donnelly K., Reevsey S. Oceans of Innovation. Atlantic Ocean, Pacific Ocean, World Leadership and the Future of Education // *Educational Studies Moscow*. 2012; 4:109-185. (In Russ.)

Information about the author:

Galina A. Cherednichenko – Doctor of Sociology, Chief Researcher, Scientific Secretary of the Center for the Sociology of Science and Education, Institute of Sociology of Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia (e-mail: galcher2211@gmail.com) (РИНЦ Author ID: 166526) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-9146>) (Researcher ID: R-7005-2016)
The author declares no conflict of interest.

The article was submitted 13.06.2023; approved after reviewing 02.07.2023; accepted for publication 15.08.2023