

Дебютные работы

ИР Данная работа не является дебютной в узком смысле слова, ибо Оксаной Синявской уже опубликовано около десятка работ по экономической проблематике. Это ее дебют в социологии как новоиспеченного магистра социологического факультета Московской Высшей школы социальных и экономических наук. И, на наш взгляд, дебют успешный.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПРОИЗВОДСТВА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Синявская Оксана Вячеславовна

Независимый институт социальной политики

E-mail: sinyavskaya@socialpolicy.ru

Введение

Современный российский дискурс на тему образования характеризуется (в значительной мере оправданными) алармическими настроениями: подчеркивается возрастание дифференциации в сфере образования, “самовоспроизводство” социальных классов через систему образования, региональное “замыкание” образовательных институтов, низкое качество и коммерциализация образовательных услуг [10; 11; 27].

В экономической сфере указанные диспропорции ведут к снижению качества рабочей силы и, следовательно, производительности труда, что негативно сказывается на траектории экономического развития страны. Между тем, согласно теории человеческого капитала, качество рабочей силы является одним из основных факторов экономического роста.

В свою очередь, качество рабочей силы определяется уровнем человеческого капитала, который включает в себя способности, знания, умения, компетенцию, присущие индивидам. Важнейшими формами его являются формальное образование, повышение квалификации и трудовая миграция.

Следовательно, состояние современной системы образования во многом предопределяет развитие страны на ближайшие десятилетия. Поэтому важное значение приобретает выявление того, что препятствует или, напротив, стимулирует воспроизводство человеческого капитала.

Предмет изучения данного вопроса в российских эмпирических исследованиях ограничен, по существу, двумя осями – социально-профессиональным статусом и уровнем материального положения [11; 22; 23].

За рамками анализа остаются социальные отношения в образовательной сфере, в которые вовлечены индивиды и которые детерминируют их действия и поступки в не меньшей степени, чем то или иное положение в социальной иерархии.

Таким образом, современный анализ проблемы воспроизводства человеческого капитала в российской науке ограничен, поскольку (в основном) исследует только влияние, оказываемое, преимущественно, двумя факторами: уровнем доходов родителей и их социального статуса, оставляя без внимания “социальную укорененность” процесса получения образования, то есть такие факторы, как влияние семьи, сверстников и ближайшего окружения.

Следовательно, *цель* данного *исследования* автор видит в том, чтобы выявить другие возможные факторы воспроизводства человеческого капитала в современной России. Изучение влияния этих факторов составляет *предмет* исследования.

Задачи исследования состоят в том, чтобы на основе вторичного анализа проведённых в различное время российских и зарубежных эмпирических исследований: определить перечень основных факторов воспроизводства человеческого капитала, степень и масштабы их влияния применительно к зарубежным и российским условиям. Кроме того, интерес представляет изучение вопроса взаимодействия этих факторов между собой и последствия такого взаимодействия для воспроизводства человеческого капитала.

В практическом плане работа основана скорее на вторичных источниках российского и зарубежного происхождения.

Глава 1. Образование как социальный институт и индивидуальный ресурс: теоретические подходы к изучению

Человеческий капитал – это знания, умения и компетенция, а также другие особенности, присущие индивидам, одной из важнейших форм которого является формальное образование. Таким образом, понятие человеческого капитала отсылает нас к двум определениям образования – как ресурса (собственно, человеческий капитал) и как системы (в которой происходит его накопление).

Тем самым, понятие человеческого капитала позволяет перекинуть мост между экономическим и социологическим подходами к образованию. Первый из них (экономический) рассматривает образование как источник экономического роста (через повышение качества рабочей силы и производительности труда) и оценивает его с позиций экономической эффективности. В поле зрения второго (социологического) оказываются вопросы социализации индивида в обществе и, следовательно, роль образования в передаче культурных и моральных ценностей, а также проблемы социального неравенства и, значит, возможности социальной мобильности.

Данная глава рассматривает оба вышеозначенных подхода к концепции человеческого капитала. Социологические воззрения на роль образования в обществе будут представлены в первом параграфе настоящей главы, далее же мы рассмотрим экономическую интерпретацию концепции человеческого капитала. Завершит главу общий анализ теоретических (экономических и социологических) подходов к изучению воспроизводства человеческого капитала.

1.1. Роль образования в обществе: селекция vs. социализация

Несмотря на то, что социологический анализ роли образования в обществе шире, чем только аспект неравенства, на наш взгляд, именно последний лежит в основе формирования структуры общества. В зависимости от используемых факторов,

объясняющих связь феномена неравенства с образованием, можно выделить три основные группы существующих теоретических подходов к данной проблеме ¹:

- первая группа, объясняющая различия в уровне образования и профессиональных достижениях в терминах теории социализации (то есть устремлениями, возможностями и влиянием семейного окружения), составляет класс моделей “социализации” ²;
- “распределительные” модели подчеркивают роль дискриминации, то есть социальных механизмов, контролирующих успехи индивидов независимо от их выбора, устремлений и навыков;
- наконец, третий подход использует для объяснения неравенства веберовское понятие “статусной группы” и его современное развитие – концепцию культурного капитала.

Первое направление в полной мере представлено функционалистскими концепциями ³. Данный подход выступает с позиций методологического реализма и в качестве основной функции любого социального института в обществе постулирует содействие социальной сплоченности и единству. Образование, как социальный институт, здесь не является исключением.

Так, позицию Э. Дюркгейма (E. Durkheim) определяет отношение к образованию как к механизму передачи (трансмиссии) моральных ценностей, с помощью которых поддерживается общественный порядок ⁴.

Образование, отмечает Дюркгейм, есть “...влияние, оказываемое взрослыми поколениями, на тех, кто еще не готов к социальной жизни. Целью его является воспитание и развитие в ребенке определенного набора физических, интеллектуальных и моральных качеств, которые требует от него как политическая система в целом, так и конкретная среда, для которой он специально предназначен...” [30: 7] .

Иными словами, система образования представляется ему как *инструмент социализации* ребенка, своего рода “посредник” между аффективной моралью семьи и строгой моралью жизни в обществе. Агентом социализации становится классная комната, которую Дюркгейм рассматривает как “маленькое общество”.

Следовательно, полагает Дюркгейм, образовательную систему нельзя отделять от общества, поскольку они являются отражением друг друга. В любое время и в любом

¹ Здесь мы используем классификацию подходов, предложенную П. Матею и Дж. Пешаром [56:122] .

² Названия двух подходов – “социализации” и “аллокации” (“распределения”) были предложены Керчкоффом (1976).

³ Следует отметить, что сами корни социологии образования находятся в функционализме Дюркгейма, и вплоть до 60-х гг. XX столетия социология образования развивалась в русле функционализма.

⁴ Любопытно, что другой классик, но уже экономической теории, А.Смит (A.Smith), высказывал аналогичные взгляды в отношении образования: в одной из глав “Богатства народов” Смит рассматривал образовательную систему в качестве противодействия негативным последствиям разделения труда. “Он одобрял образование скорее ради нравственного совершенствования, чем для развития производственной квалификации, и в этом за ним следовали почти все ученые классической традиции” [3:196].

месте, – подчеркивал Дюркгейм, – “образование тесно связано с другими институтами и современными ценностями и убеждениями” [30: 7].

Так же, как Дюркгейм, *структурные функционалисты* (Т. Парсонс, К. Дэвис, У. Мур и др.) видели основную функцию школы в передаче знаний и поведения, необходимых для сохранения общественного порядка. Однако содержательная трактовка этой функции в их интерпретации несколько изменилась. По мнению представителей данной научной школы, роль образовательных институтов состоит в обеспечении индивидов такими навыками и квалификационными дипломами, которые позволили бы им выполнять определенные роли в общественном разделении труда [43: 57–48]. Основными функциями школы в такой интерпретации становятся развитие, классификация и отбор индивидов по иерархическим позициям на основании их способностей.

Распределение и отбор учащихся, по мнению функционалистов, происходит на рациональной основе. Критериями отбора выступают скорее индивидуальные особенности, нежели групповые различия, как, например, раса или пол [30: 68], и между интеллектом и успехами в образовании существует приблизительное соответствие [43: 51; 25: 221]. Таким образом, образование как инструмент селекции действует на меритократических принципах, способствуя продвижению по социальной лестнице наиболее одаренных индивидов.

Соответственно, с увеличением значимости человеческого капитала как фактора производства социальная структура становится все более и более открытой, а социальная мобильность между поколениями возрастает⁵. Так, например, *Трейман* (Treiman) выдвинул гипотезу о том, что “чем выше уровень образования в обществе, тем выше уровень взаимобратной (exchange) мобильности” [57: 221; 62]. Причем, по мнению функционалистов, именно рост уровня образования (то есть увеличение предложения более образованной рабочей силы), независимо от изменений в профессиональной структуре, привел к увеличению социальной мобильности. Таким образом, образовательной системе приписывалась способность уменьшать социальное неравенство в обществе.

Завершая анализ функционалистского подхода к социологии образования, отметим, что несмотря на различие в трактовке основных функций образования в обществе, лейтмотивом в них выступала оценка образования с точки зрения его вклада в сохранение существующего общественного порядка.

Критика функционалистского подхода в социологии образования происходила сразу по нескольким направлениям и с различных методологических позиций.

С одной стороны, *неомарксисты* подвергли сомнению позитивную роль образовательной системы в обществе. Опираясь на марксову трактовку образования как одного из “надстроечных” институтов экономического базиса (системы производственных отношений), они рассматривали образование как идеологическую систему, служащую интересам правящего класса. И, следовательно, классовые конфликты в экономической сфере переносились ими в сферу образования.

⁵ Эмпирическое подтверждение это положение получило в исследовании Бло (Blau) и Данкена (Dancaan), показавших, с помощью путевого анализа процесса приобретения статусов в США, что в современных обществах стратификация на основании аскриптивных признаков все больше вытесняется стратификацией на основе достижительных критериев, причем решающую роль в этом процессе играет образование.

Соглашаясь с функционалистами в трактовке образования как средства социального контроля, С.Боулз (S.Bowles) видел в школе важнейший общественный инструмент для производства *соответствующих* [выделено мной – О.С.] социальных личностей [49: 3]. Однако, утверждали Боулз и Гинтис, от школ требуется не увеличивать потенциал, как это считают функционалисты, а производить некритичных, пассивных, послушных рабочих, которые покорно принимают свою жизнь [25: 221]. Аналогичной позиции придерживался Г.Браверман (H.Braverman), указывавший на то, что “скрытая цель образования заключается в том, чтобы подготовить их [детей – О.С.] к утомительной работе” [25: 221].

По мнению Бравермана, “настоящая цель школ в капиталистическом обществе – социализация детей и присмотр за ними в то время, когда родители заняты на работе” [25: 221].

Таким образом, если логика функционального объяснения вписывается в рамки моделей “социализации”, неомарксистская интерпретация причин неравенства в образовании – яркий пример “распределительного” типа моделей.

Другим примером модели “распределительного” типа служит объяснение неравенства, предложенное Р. Будоном (R. Boudon). При анализе связи образования с феноменом неравенства Будон использует концепцию первичных (культурных) и вторичных (прочих) факторов стратификации и показывает большую значимость последних в определении успехов в образовании. Тогда как, по его мнению, традиционно большее внимание придается именно культурным различиям [49:127]. На основании полученных результатов Будон делает вывод о том, что “скорее общество, а не школа ответственно за неравенство образовательных возможностей. Более того, мы увидим, что даже если бы школы были высоко эффективны в снижении культурного неравенства (что не так), все равно оставалась бы значительная доля неравенства возможностей...” [Boudon R. Education, Opportunity and Social Inequality / 49: 12].

К аналогичным выводам пришел К. Джэнкс (Ch. Jencks), утверждавший, что корни неравенства лежат за пределами школы [50].

Методологический индивидуализм М. Вебера (M.Weber) позволяет под другим углом взглянуть на роль образования в обществе.

М. Вебер исходил из множественности источников социальной иерархии, относя к ним, помимо экономического положения, престиж и власть. Первому измерению соответствовало деление общества на классы, классовые различия определялись различиями жизненных шансов.

Статус “детерминирован специфическим, позитивным или негативным, социальным оцениванием *почести*”, получаемым индивидом или позицией (положением) [5: 151]. “Статус может зависеть от религии, расы, богатства, физической привлекательности или социальной “ловкости”” [19: 84]. Развитие статуса, отмечает Вебер, основано главным образом на узурпации: “стратификация по статусам идет рука об руку с монополизацией идеальных и материальных товаров и возможностей” [5: 152].

Реальные притязания на позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа, основанного по крайней мере на одном из следующих критериев: образ жизни, формальное образование, престиж рождения или профессии, – Вебер обозначает термином “социальный статус” (Standische Land) [5: 155].

Следует особо отметить то, что под формальным образованием Вебер понимает не просто получение определенных теоретических и практических знаний, но и усвоение

соответствующего образа жизни. Несмотря на разницу классовых статусов (определяемых рыночной позицией индивида) военного офицера, гражданского служащего или студента, “во всех отношениях их образ жизни [и, соответственно, социальный статус – **О.С.**] определяется общим для всех них образованием” [5: 156].

Следовательно, “основная деятельность школ состоит в обучении особой “статусной культуре”, как внутри, так и за пределами классной комнаты” [30: 10]. Внутри школы Вебер выделяет “инсайдеров”, чья статусная культура укрепляется, и “аутсайдеров”, сталкивающихся с барьерами.

Венчает построение стратификационного пространства понятие “социальной страты”, под которой Вебер понимает “множество людей внутри большой группы, обладающих определенным видом и уровнем престижа, полученного благодаря своей позиции, а также возможности достичь монополии” [5: 156]. При этом наиболее важным источником развития страт является развитие специфического образа жизни, включающего тип занятия, профессии.

Мы так подробно рассмотрели социологический подход Вебера, руководствуясь несколькими соображениями. Во-первых, веберовская трактовка социальной страты и источников ее развития легла в основу многих исследований социальной, а преимущественно – профессиональной, мобильности, в ходе которых изучалась и роль образования в этом процессе.

Во-вторых, его анализ статусных позиций, “определяемых престижем образования, стилем жизни, социокультурными ориентациями и нормами поведения, а также фиксация их связи с рыночными позициями” [19: 122], послужил импульсом в развитии особого подхода к изучению воспроизводства образования – теории культурного капитала.

Наконец, в отличие от структурных функционалистского и марксистского подходов, исследующих стабильные общества, веберовская методология “соответствует самому характеру переходного, неустойчивого состояния общественного развития” [15: 67], поскольку “центр тяжести [анализа – **О.С.**] переносится... на становящуюся структуру” [17: 47]. И, таким образом, эта методология наилучшим образом соответствует неустойчивому состоянию современного российского общества.

С позиций веберовской методологии оказалось возможным изучить вопрос о связи неравенства и образования. Дискуссия по данному вопросу еще будет рассмотрена нами в данной главе, пока же обратимся к третьей модели объяснения неравенства в образовании, которая своим появлением обязана веберовскому понятию “социальной группы”.

Речь идет о теории культурного капитала *П. Бурдьё* (P. Bourdieu). П. Бурдьё выделяет три основные функции образовательной системы: (1) самовоспроизводства, (2) культурного воспроизводства и (3) социального воспроизводства [36: 54]. При этом основная функция образования, по Бурдьё, состоит именно в воспроизводстве культурного капитала (2), посредством которого “высшие классы могут сохранять свою культурную однородность и отличительность (distinctiveness)” [57: 63].

Отсюда и основная функция школы, как ее постулирует Бурдьё, состоит в воспроизводстве доминирующей культуры и, тем самым, в воспроизводстве “структуры властных отношений внутри социальной формации, в которой преобладающая система образования стремится сохранить монополию легитимного символического насилия” [36: 6].

И, следовательно, успех индивида в образовании определяется, во-первых, тем, насколько хорошо ему удалось усвоить господствующую культуру, а во-вторых, тем, каким культурным капиталом обладает господствующая группа.

Функции культурного капитала в обществе двояки: это и определенные преимущества в обучении для обладателей господствующей культуры, но также и недооценка квалификаций, умений по сравнению с произвольно определенными “сигналами” (“социальными характеристиками”) [8: 360].

1.2. Человеческий капитал: концепции и измерение

Современная теория человеческого капитала представляет собой одно и проявлений того, что Р. Саутер назвал “экономическим империализмом”: экономическая теория капиталов была распространена на вне- и неэкономические сферы, такие, как, например, процесс накопления знаний, образование, здравоохранение и т.п.

Истоки ее просматриваются в работах У. Петти, А. Смита, И. Фишера, А. Маршалла и других экономистов классического и неоклассического направления.

Согласно А. Смиту, затраты на образование или обучение человека суть “капиталовложения в его способность зарабатывать в будущем, аналогичные вложениям в вещественный капитал; чтобы эти вложения экономически оправдали себя, они должны окупиться в течение трудовой жизни человека” [3: 42]. При этом “человеческий капитал” у Смита однороден и представляет собой капитализированную ценность “приобретенных и полезных способностей всех жителей и членов общества” [3: 48].

А. Маршалл (A. Marshall) рассматривал знания как “наиболее могущественный источник производства” и полагал, что “организации способствуют знаниям” [61: 247].

Интенсивная разработка концепции человеческого капитала началась в 50-60-е гг. XX в. как попытка объяснить увеличение разрыва в темпах экономического роста и развития между группой промышленно развитых стран и остальными. В рамках данного направления работали Т. Шульц (1961), Э. Денисон (1962), Дж. Кендрик и др. В результате, было установлено, что одним из основных факторов увеличения производительности в промышленно развитых странах в послевоенный период является рост инвестиций в образование (как частное, так и государственное). Этот эффект был описан через влияние “прогресса знаний”, “скрытых капиталовложений” на производительность и экономический рост: “образование может повышать качество человеческих усилий, хотя мы рассматриваем образование... как обслуживающее культурные цели, весьма далекие от формирования человеческого капитала, который участвует в экономическом росте” [61: 139].

Наибольший вклад в развитие теории *человеческого капитала* внесли Т. Шульц (T. Schultz) и Г. Беккер (G. Becker).

В дальнейшем важное значение имели работы Й. Бен-Порэта (Y. Ben-Porath), М. Блауга, Э. Лэзера (E. Lazear), Р. Лэйярда (R. Layard), Дж. Минцера, Дж. Псахаропулоса, Ш. Розена (Sh. Rosen), Ф. Уэлча (F. Welch), Б. Чизуика и др. [9].

В наиболее общем виде человеческий капитал определяется как “воплощенный в человеке запас способностей, знаний, навыков и мотиваций. Его формирование, подобно накоплению физического или финансового капитала, требует отвлечения средств от текущего потребления ради получения дополнительных доходов в будущем” [9].

В работах ОЭСР к человеческому капиталу предлагается относить знания, умения и компетенцию, а также другие особенности, присущие индивидам, которые имеют отношение к экономической деятельности [60: 2].

Среди важнейших форм человеческого капитала выделяют формальное образование, повышение квалификации и миграцию [33: 245], а также поиск информации о доходах и ценах, заботу о своем здоровье и рождение и воспитание детей.

Главным действующим лицом в концепции человеческого капитала, как и в других теориях классического экономического анализа, является рациональный индивид, пытающийся максимизировать свои чистые (нетто-) доходы за весь период жизненного цикла, а центральными понятиями, соответственно, становятся “ценность” и “время”.

Объем затрат на производство человеческого капитала в экономической теории включает следующие компоненты:

- (1) прямые затраты, в том числе плату за обучение и другие расходы на образование, смену места жительства и работы;
- (2) упущенный заработок, являющийся элементом альтернативных издержек, поскольку получение образования, смена места жительства и работы связаны с потерей доходов;
- (3) другие альтернативные издержки, опирающиеся на понятие стоимости времени, так как инвестициям в человеческий капитал индивид мог предпочесть другие формы проведения времени.

Поскольку человеческий капитал – одна из форм капитала (является источником будущих доходов и способен накапливаться), постольку к анализу его эффективности применяется показатель “норма отдачи”, исчисляемый путем отнесения доходов от человеческого капитала к его стоимости.

В современных экономических исследованиях используется стандартная модель человеческого капитала, включающая следующие переменные:

- 1) нормы отдачи от инвестиций в человеческий капитал, которые “рассчитываются на базе стандартного уравнения заработной платы Дж. Минцера (1974). Здесь заработки индивида выступают в качестве зависимой переменной и представлены в логарифмической форме...” [14: 9];
- 2) число лет обучения (или уровень образования);
- 3) потенциальный опыт на рынке труда;
- 4) профессиональный опыт на данном рабочем месте.

Важным шагом стало признание неоднородности человеческого капитала, приводящей к различиям в норме отдачи.

Вводится классификация форм человеческого капитала по скорости получения отдачи: миграция и поиск информации относятся к факторам с коротким сроком отдачи, тогда как образование, повышение квалификации, здравоохранение и рождение детей – долгосрочные инвестиции.

Другая типология, предложенная Г. Беккером, включает деление на “общепрофессиональную квалификацию (*general skills*), применимую и вне пределов данной фирмы, и специальную квалификацию (*specific skills*), пригодную лишь для занятия тех или иных рабочих мест в данной фирме. Последняя обеспечивает

работнику лучшие перспективы в этой организации, но одновременно привязывает к ней, ограничивает мобильность” [18: 199-200].

В рамках нашего анализа особый интерес представляет приложение теории человеческого капитала к анализу проблем экономического неравенства. Применив аппарат спроса и предложения к анализу инвестиций в человеческий капитал, Беккер сформулировал универсальную модель распределения личных доходов. “Неодинаковое расположение кривых спроса на инвестиции в человеческий капитал отражает неравенство в природных способностях учащихся, тогда как неодинаковое расположение кривых предложения -- неравенство в доступе их семей к финансовым ресурсам. Структура распределения человеческого капитала, а, значит, и заработков, будет тем неравномернее, чем сильнее разброс в индивидуальных кривых” [9]. Крайние формы неравенства возникают в случае корреляции кривых спроса и предложения – то есть для выходцев из бедных семей с низкими способностями и богатых - с высокими.

Следует отметить несколько спорных моментов, вызвавших критику концепции человеческого капитала [18: 201]:

- мотивы “инвестирования” в образование у Беккера сводятся к стремлению повысить материальное благосостояние; и, таким образом, он не учитывает таких возможных мотивов, как стремление к повышению социального статуса, к вхождению в состав определенных социальных групп и т.п.;
- факторы, детерминирующие объем инвестиций, у Беккера определяются, во-первых, способностями индивида, а во-вторых, возможностями, которые сводятся к материальному благосостоянию родителей. Использование первой переменной (способностей) критиковалось представителями теории “фильтра”, а учет только двух названных детерминант – социологами за невнимание к социальным факторам;
- другие критики указывали на то, что “связь между вложением в “сигналы” (дипломы, лицензии) и уровнем производительности далеко не прямолинейна”, как это полагает Беккер [18: 201];
- а “производительность, в свою очередь, не всегда способна влиять на оплату, которая все чаще фиксируется, привязывается к данным рабочим местам” [18: 201].

1.3. Факторы воспроизводства человеческого капитала

Анализ возможных факторов воспроизводства человеческого капитала следует, на наш взгляд, предварить кратким обзором дискуссии по вопросам равенства в образовании.

Как отмечалось в первом параграфе, идея развития образования как основного проводника меритократии принадлежит функционалистам⁶. В меритократическом обществе успех в образовании и социальном положении зависит от способностей и индивидуальных усилий. Поскольку функционалисты полагают, что число талантливых людей ограничено, функции образовательной системы должны сводиться к поиску и развитию талантов. Таким образом, постулируется равенство возможностей и конкуренции, обеспечивающее индивиду положение в социальной структуре на основе его личных достижений, а не аскриптивных (приписанных) критериев.

Эта идея получила дальнейшее развитие в трудах *Д. Белла* (D.Bell), провозгласившего переход к новому постиндустриальному обществу, основанному на господстве теоретического знания. Социальная структура постиндустриального общества

⁶ Термин принадлежит М. Янгу (“Возвышение меритократии”, 1958).

ориентирована на функциональную рациональность и меритократию, а основой новой власти выступают знания [34].

Нами было показано также, что позиции функционалистов, в том числе и тезис о существовании равных возможностей, были подвергнуты критике. Многочисленные исследования, посвященные изучению связи между образованием и неравенством, показали, что школа скорее воспроизводит существующие социальные диспропорции, нежели способствует их устранению⁷.

Возможные причины неравенства могут объясняться влиянием экономического статуса семьи (Беккер; Будон, Хасли), различий в языковых кодах разных социальных групп (Бернштейн), семьи и ближайшего окружения (Коулман), типа школы (Ратгер, Хасли), типа образовательной системы (Тернер) или культурного капитала (Бурдьё). Безусловно, как правило, воздействуют сразу несколько факторов, которые к тому же взаимно влияют друг на друга, усиливая или ослабляя совокупный эффект. Кроме того, невозможно обойти вниманием социально обусловленное влияние гендера или этничности на успехи и продолжительность образования. Нельзя исключить и влияние более широкого институционального контекста, как, например, степени урбанизации страны в целом и места жительства индивида, хотя, как будет показано далее, эти переменные могут быть вписаны в более широкую концепцию социального капитала.

Финансовый капитал

Рассматривая теорию человеческого капитала, мы уже обращали внимание на то, что объем инвестиций в образование у Беккера зависит от способностей индивида, с одной стороны, и его возможностей, с другой. Последние определяются через классовую принадлежность индивида, которую Беккер предлагал измерять материальным благосостоянием родителей.

Согласно Беккеру (1975), “домохозяйства с более высокими доходами могут предъявлять большие требования к продолжительности (и качеству) образования, по крайней мере, по двум причинам: (1) школьное образование детей может выступать как товар потребления, спрос на который повышается с ростом дохода; или (2) родители с более высокими доходами несут относительно меньшие издержки по самофинансированию” [32: 342].

И хотя Беккер допускал, что влияние материального благосостояния родителей на образование детей может проявляться опосредованно (например, через изменение мотивации), его подход предусматривал наличие прямой связи между **финансовым капиталом** (уровнем доходов или богатства) и воспроизводством человеческого капитала (уровнем формального образования).

Данный подход вызвал критику со стороны социологов за свой излишний редуционизм. В частности, утверждалось, что хотя финансовый капитал непосредственно влияет на выбор школы и продолжительность обучения, более вероятно его опосредованное влияние через создание дополнительных возможностей для развития ребенка, формирование культурных или языковых различий и пр.

Человеческий капитал

Предположение о влиянии **человеческого капитала родителей** на человеческий капитал их детей опирается на веберовскую трактовку образования как, в том числе, усвоения соответствующего образа жизни, “статусной культуры”.

⁷ См., например, работы Будона, Бурдьё, Дженкса и др.

Поскольку, по Веберу, развитие специфического образа жизни, включающего тип занятия, профессии, является наиболее важным источником развития страт, влияние человеческого капитала родителей на человеческий капитал детей может изучаться в рамках исследований социальной мобильности (наследуемость профессиональных статусов).

Другой механизм передачи “статусной культуры” представлен в концепции языковых кодов *Б.Бернстайна* (V.Bernstein). Согласно Бернстайну, “у детей с различным социальным происхождением с детства развиваются различные языковые коды⁸ (или формы вербального общения), что влияет на их последующий опыт обучения в школе” [6: 400].

Объектом изучения при данном подходе становятся систематические различия в способах употребления языка, которые особенно заметны у детей из бедных и богатых семей.

Для объяснения наблюдаемых различий Бернстайн ввел понятия “ограниченного” и “развитого” кодов. Ограниченный код или “такой способ использования языка, когда многое не договаривается в предположении, что другая сторона осведомлена об этом” [6:400], характерен для типа речи низших слоев общества. Фактором, способствующим формированию ограниченного кода, является проживание в условиях субкультуры, строго ограниченной рамками семьи и местного сообщества. “В этих условиях нормы и ценности воспринимаются как сами собой разумеющиеся и не выражаются языковыми средствами” [6: 400].

Напротив, в более высоких слоях общества формируется манера речи, в которой значения слов конкретизируются применительно к той или иной ситуации. Бернстайн определил данный тип речи как развитый код. Он позволяет использовать язык не только в частных контекстах, но и для выражения мыслей в более абстрактной форме.

В результате дети, овладевшие более “развитым речевым кодом, по мнению Бернстайна, более способны к учебе, чем те, кто довольствуется ограниченным речевым кодом” [6: 401].

Социальный капитал: семья и ближайшее окружение

Объяснение воспроизводства ограниченного языкового кода, предложенное Бернстайном, подводит нас к необходимости включить в перечень факторов воспроизводства человеческого капитала переменную влияния семьи и ближайшего окружения, а значит – обратиться к концепции *социального капитала*.

Несмотря на то, что существует множество различных дефиниций социального капитала и приложений данного концепта в исследовании экономических, социальных, а также исторических и политических процессов, в данной работе нас будут интересовать лишь его экономическая и социологическая трактовки. Следует при этом отметить, что до сих пор не существует единого конвенционального определения этого понятия.

Среди экономических интерпретаций понятия “социальный капитал”, на наш взгляд, заслуживает внимания определение, предложенное М. Вулкоком (M.Woolcock): “*социальный капитал образуют нормы и сети, обслуживающие коллективное действие*” [65: 3].

⁸ “Лингвистический капитал” в терминологии Бурдьё и Пассерона [36: 72].

По Дж. Коулману (J.Coleman), социальный капитал представляет собой *ресурсы, присущие функционально-специфическим социальным отношениям, в которые вовлечены индивиды.*

Далее в этой работе мы будем опираться именно на коулмановское определение социального капитала, имея в виду следующие аргументы.

Коулмановская трактовка социального капитала тесно связана с идеей социальной укорененности экономического действия. Последняя означает, во-первых, что мотивы экономического действия «выходят за пределы экономических целей, а во-вторых, что эти мотивы – продукт функционирования социальной общности, а не предпочтений изолированного индивида. На их основе к социальным общностям относятся:

- сети межличностного общения;
- организационные структуры;
- социальные группы;
- национальные общности» [18: 54].

Сам Коулман иллюстрирует это на основе сравнения функций социального капитала с функциями человеческого и физического капитала. Так, если “физический капитал создается путем изменения материала таким образом, чтобы из него получился инструмент, пригодный для производства, человеческий капитал создается, изменяя людей таким образом, чтобы вооружить их навыками и способностями действовать по-новому. Социальный капитал, напротив, создается, когда отношения между людьми изменяются, чтобы обслуживать действие” [39: 304].

Причем, если человеческий капитал содержится в навыках и знаниях, приобретенных индивидами, социальный капитал воплощен в *отношениях* между индивидами [39: 304].

При этом социальный капитал не просто еще одна переменная, но переменная, взаимодействующая с человеческим и финансовым капиталом. В интерпретации Дж. Течмана [63: 1344] и др., социальный капитал представляет собой фильтр, через который финансовый и человеческий капитал родителей передается к детям и используется детьми.

Можно выделить макро- и микроуровни социального капитала. Макроуровень представляет институциональный контекст, в котором действуют организации, и включает формальные отношения и структуры, такие как, законы, правовые рамки, политический режим, уровень децентрализации и уровень участия в политическом процессе [52: 9]. Применительно к задачам нашей работы макроуровень социального капитала будет включать в себя правовые рамки функционирования образовательной системы.

Микроуровень представлен двумя типами социального капитала: когнитивным и структурным. Первый включает в себя ценности, убеждения, установки, поведение и социальные нормы, присущие членам некой социальной общности. Ценности включают в себя доверие, солидарность и реципрокность (взаимность), разделяемые членами сообщества и создающие условия для совместной работы сообществ на общее благо. Очевидно, что они труднее “улавливаются” и поддаются измерению.

Структурный социальный капитал включает “композицию и практики институтов местного уровня, как формальных, так и неформальных, которые служат инструментами развития сообщества” [52: 10]. В нашем случае в качестве таких

институтов будут выступать отдельные школы, семьи, близкое окружение, районы, где проживают дети, и т.п.

Структурный социальный капитал складывается в горизонтальных организациях и сетях, имеющих коллегиальный и открытый процесс принятия решений, отчетность лидеров, практики коллективного действия и взаимной ответственности [52: 10].

В то же время, сами по себе ни структура любой социальной общности, ни форма любой сети недостаточны для того, чтобы судить о характере взаимоотношений внутри этой общности или сети. *М. Грановеттер* (M. Granovetter) утверждает, что “акторы не ведут себя или не принимают решения как атомы вне социального контекста, нет в них и рабского следования сценарию, написанному для них особым пересечением социальных категорий, к которым им случилось принадлежать... Социальные отношения, действительно, могут часто выступать необходимым условием для возникновения доверия и доверительности, но они – недостаточное условие для гарантии этого возникновения и могут даже создавать ситуации и средства для вреда и конфликта в масштабе большем, чем при их отсутствии” [47: 487-491].

Таким образом, контекст членства в группе столь же важен, как и ее структурная форма и теснота связей в ней.

Тип школы

Возможное влияние *школы* (как формального института) на воспроизводство человеческого капитала – вопрос спорный. Некоторые исследователи полагают, что факторы, находящиеся вне школы (семья, окружение; образовательная система в целом и т.п.), оказывают большее влияние на неравенство в образовании, чем школа⁹.

Другие придерживаются мнения, что тип школы может все-таки влиять на продолжительность и успешность образования, по крайней мере, на определенных стадиях обучения¹⁰.

Существует несколько вариантов объяснения возможного влияния школы на уровень и качество образования.

В первом случае центральным моментом является предположение о неравномерном распределении ресурсов. Одна из причин этой диспропорции может быть обусловлена действующей образовательной системой. Здесь мы имеем в виду два типа образовательных систем, описанные в работе Р. Тернера. Первый тип, “поддерживающая” модель, предполагает отбор на ранних стадиях обучения и последующее раздельное обучение. В “конкурентной” модели всем предоставляется равный доступ к образованию, однако на протяжении всего процесса обучения – постоянная открытая конкуренция. Очевидно, что влияние типа школы в первом типе образовательной системы будет выше.

Другая причина кроется в неравномерном географическом распределении ресурсов – между различными частями страны, городом и селом, отдельными городами и городскими районами. На действие этого фактора указывали авторы работы “Бедность образования” (Бирн, Уильямсон и Флетчер).

⁹ Такой позиции придерживаются, например, Дженкс (Jencks) [50], Коулман (Coleman) [38, 39], Будон (Boudon), Бурдьё (Bourdieu) [4, 36], Булз (Bowles) & Гинтис (Gintis) и другие.

¹⁰ Раттер, Хасли, Кедди, Харгривз, Лэйсли; Бирн, Уильямсон и Флетчер и др.

Иная модель, описывающая возможное влияние школы, основана на изучении методов работы школы и практик взаимодействия в ней. Исследуются следующие факторы:

- школьная программа и качество подготовки отдельных курсов;
- качество взаимодействия учителя и ученика;
- дух взаимопомощи и сотрудничества между ними.

Следует отметить, что такой подход к изучению влияния школы на образование может разрабатываться, в том числе, и в русле концепции социального капитала (акцент на взаимодействие и сотрудничество), и в парадигме культурного капитала (воспроизводство властных структур через школьные программы и способы взаимодействия между учителем и учеником).

Культурный капитал

Концепция *культурного капитала* инкорпорирована в общую теорию полей Бурдьё, поэтому приведем некоторые поясняющие определения.

Капитал, по Бурдьё, "... представляет собой власть над полем (в данном момент времени), и более точно, власть над продуктом, в котором аккумулирован прошлый труд (в частности, власть над совокупностью средств производства), и заодно, над механизмами, стремящимися утвердить производство определенной категории благ, и через это – власть над доходами и прибылью. Отдельные виды капитала, как козыри в игре, являются властью, которая определяет шансы на выигрыш в данном поле..." [4: 18].

Бурдьё выделяет следующие виды капитала: экономический, культурный, социальный и символический. При этом каждому полю или субполю соответствует особый вид капитала, и "позиция данного агента в социальном пространстве может определяться по его позициям в различных полях, то есть в распределении власти, активированной в каждом отдельном поле" [4: 18].

Культурный капитал – "*богатство в форме знания или идей, которое узаконивает обладание статусом и властью*" [8: 359]. В отличие от экономического капитала, который может существовать в форме материального свойства, культурный капитал предстает в его инкорпорированном состоянии, то есть как обретший носителя, интегрированный в субстрат [4: 17].

Объектом изучения в теории культурного капитала становятся способы воспроизводства властных структур. Сама теория выступает как объяснительная.

Согласно Бурдьё, поскольку именно господствующая группа определяет язык, ценности, суждения, модели успеха и неудач, принятые в школе, то школа – основной институт, служащий поддержанию установленного порядка. И, следовательно, успех индивида в образовании определяется, во-первых тем, каким культурным капиталом обладает господствующая группа, а во-вторых, тем, насколько хорошо ему удалось усвоить господствующую культуру.

Функции культурного капитала в обществе двойки: это и определенные преимущества в обучении для обладателей господствующей культуры, но также и недооценка квалификаций, умений по сравнению с произвольно определенными "сигналами" ("социальными характеристиками")... [8: 360].

Среди *других факторов*, способных влиять на воспроизводство человеческого капитала, исследователей волновали вопросы расы или этноса и гендера. Изучение их, как правило, происходило в рамках теории культурного воспроизводства.

Таким образом, анализ теоретической базы по вопросам образования и воспроизводства человеческого капитала позволил нам выделить основные факторы воспроизводства последнего, эмпирический анализ влияния которых мы рассмотрим в следующей главе.

Глава 2. Неравенство возможностей или неравенство результатов? Эмпирическая оценка факторов воспроизводства человеческого капитала

2.1. Определения (понятийная база исследования)

После рассмотрения теоретических аспектов основных факторов воспроизводства человеческого капитала представляется рациональным обратиться к анализу результатов эмпирических исследований данных факторов. Их (эмпирических результатов) рассмотрение позволит критически оценить теоретические основы избранного метода и найти подтверждение существующим у автора гипотезам.

Анализ результатов эмпирических исследований должен быть предварён обобщением и формулированием основных определений или понятийной базы исследований на данную тему. Такое обобщение – необходимое условие анализа проблемы. В том случае, если определение какого-либо из основных понятий, встречающихся в анализируемых эмпирических исследованиях, будет отличаться от приведенных автором ниже, оно будет показано в сноске.

Начать представляется возможным с того, что объектом обсуждаемых ниже исследований выступают, как правило, индивид или семья.

Под **семьей** здесь и далее мы будем понимать нуклеарную семью, состоящую из родителей и их несовершеннолетних детей. Соответственно, в случае, если речь будет идти о влиянии “семьи” на образование индивида, следует иметь в виду влияние его родителей и братьев/сестер.

Члены расширенной семьи (то есть включающей несколько поколений) будут, соответственно, формировать **семейное сообщество**, а члены домохозяйства, не являющиеся членами семьи, – физическое соседство.

Физическое соседство будет, соответственно, определяться как муниципально очерченный связанный с местом постоянного жительства микрорайон с физическими или психологическими границами [62: 140].

Каждый раз, когда будет обсуждаться возможное влияние **сообщества (окружения)** на индивида, границы этого понятия будут определяться отдельно, поскольку в состав сообщества могут входить (а) члены расширенной семьи или домохозяйства, (б) соседи (по квартире, подъезду, дому и т.п.), (в) все проживающие в данном квартале (районе) (для города) или селе, (г) сверстники – друзья и одноклассники ребенка, (д) друзья и коллеги родителей и т.п.

Человеческий капитал есть воплощенный в человеке запас способностей, знаний, навыков и мотиваций. В последующем анализе будет рассматриваться только одна форма человеческого капитала – формальное образование. Соответственно, объем человеческого капитала будет измеряться через уровень образования, равный числу лет обучения. Отдельно будут оговариваться случаи, когда в качестве альтернативной

формы человеческого капитала будет использоваться профессиональная позиция либо уровень образования будет измеряться иначе.

Некоторые исследователи предпочитают использовать показатель **социально-экономического статуса** семьи, который обычно содержит такие переменные, как уровень образования одного или обоих родителей и профессионально-должностной статус (чаще всего, отца).

Традиционно к **финансовому капиталу** относят имеющееся в распоряжении индивида *богатство или доходы*. Более распространенным является измерение финансового капитала через уровень доходов. При этом возможен учет уровня доходов обоих родителей, одного из них, либо использование показателя среднедушевого дохода домохозяйства (семьи). При анализе результатов исследований мы будем указывать, каким образом был измерен финансовый капитал. Правомерность и эффективность использования того или иного эмпирического индикатора для нашего исследования будет обсуждаться в третьей главе данной работы.

Культурный капитал – богатство в форме знания или идей, которое узаконивает обладание статусом и властью.

Социальный капитал представляет собой *ресурсы, присущие функционально-специфическим социальным отношениям, в которые вовлечены индивиды*. Следует отметить, что в эмпирических исследованиях социальный капитал операционализируется, с одной стороны, через *структурные переменные* (например, состав и размер семьи, порядок рождения ребенка, наличие/отсутствие братьев или сестер, принадлежность к католической школе и пр.), а с другой, через *процессуальные* (вовлеченность родителей в образовательный процесс: знакомство с родителями одноклассников и друзей ребенка, интенсивность контактов с учителями и пр.).

2.2. Что влияет на равный доступ к образованию?

Теоретическая дискуссия была рассмотрена в предыдущей главе: согласно функционалистской точке зрения, в современных обществах существует равный доступ к образованию, и образовательная система выступает как важнейший канал социальной мобильности. Эта гипотеза была оспорена Дженксом и Будоном, утверждавшими, что причины неравенства лежат вне образования, детерминированы, главным образом, экономическими факторами (неравенство доходов) и образование не способно сгладить существующие диспропорции. Согласно Бурдье, равенство возможностей не более чем миф, поскольку образовательная система воспроизводит существующую структуру распределения культурного капитала среди классов таким образом, что культура, которую передает образовательная система, наиболее близка к культуре господствующего класса. Наиболее ярким проявлением этого процесса является система экзаменов.

В данном параграфе будут рассмотрены те факторы, которые могут так или иначе ограничивать “равно свободный” доступ индивидов к образованию. Наиболее явные ограничения, детерминированные структурой самой образовательной системы и пространственными различиями, будут рассмотрены в первую очередь, затем мы обратимся к эмпирическим исследованиям влияния культурного капитала на неравенство возможностей в образовании, а завершит анализ характеристика возможного влияния финансовых ресурсов.

Институциональные ограничения

Место проживания формирует такое явление, как региональное неравенство в образовании. Оно (неравенство) обусловлено в данном случае отсталостью сферы образования некоторых сельских территорий, которая в свою очередь вызвана трудностями с созданием адекватной образовательной подготовки в малонаселенных областях. При этом, согласно А. Хэлси (А.Н. Halsey), эти различия усугубляются административными рамками и культурными и образовательными традициями данных территорий [66: 56].

Примером здесь может служить ситуация в США, где существует высокая децентрализация образования. В силу этого, значимым фактором становится финансовый и культурный капитал общины (сообщества).

Другим важным фактором является возможность и уровень трудовой мобильности населения.

Стратегии отбора различаются также в зависимости от того, на каких принципах построена образовательная система – конкурентных или поддерживающих, в терминах Р.Тернера.

Примером ее использования в качестве объяснительной модели может служить исследование Хэлси с соавт., в котором они анализируют классовые различия в посещаемости и уровне образования. Так, по модели, предложенной Будоном, существуют первичный и вторичный эффекты стратификации. Первичный эффект состоит в различиях в уровне школьной успеваемости, которые вытекают из культурных различий между социальными классами [49: 127].

Вторичные эффекты включают в себя все остальные расхождения, обусловленные иными, нежели культурными, классовыми различиями. Так, Будон приводит пример типичного вторичного эффекта стратификации, состоящего в том, что “два ребенка, абсолютно сопоставимых во всех других отношениях и, особенно, в уровне школьной успеваемости, но различающиеся по социальному происхождению, будут иметь различные шансы на продолжение образования [в школе сверх определенного возраста]” [Boudon, P. 83 / 49: 127]. Более важно утверждение Будона о том, что “вторичные последствия стратификации для неравенства образовательных возможностей являются, при прочих равных условиях, возможно, более важными, чем ее первичные (культурные) последствия” [Boudon, P. 84 / 49: 127]. Между тем, полагает он, существует тенденция преувеличивать влияние первичных факторов и недооценивать роль вторичных [49: 127].

Результаты исследования Хэлси и др. позволили несколько переформулировать выводы Будона применительно к образовательной системе Великобритании. Во-первых, их исследование показало, что влияние “вторичных последствий” стратификации снижается по мере продвижения в средней школе, происходит постепенная ассимиляция “оставшихся” [49: 127].

Во-вторых, по мнению Хэлси и его коллег, если перенести анализ Будона с внутришкольных различий на различия между школами, то окажется, что первичные факторы “перевешивают” [49: 146]. Иными словами, классовые различия в посещаемости школ сильнее проявляются между различными типами школы, нежели внутри школ одного типа. Что, безусловно, “отражает широко известное различие

между “поддерживающим” и “конкурентным” продвижением в образовании¹¹, и, можно предположить, что вторичные последствия стратификации играют большую роль в “конкурентной” системе” [49: 133].

Общий вывод Хэлси и коллег состоял в том, что в британской системе школьного образования “тип школы, которую посещает ученик, по-видимому, является единственным самым важным фактором в определении того, как долго продлится его школьная карьера” [49: 148].

Культурный капитал

В силу сложности теоретической трактовки понятия «культурный капитал» возможность эмпирической проверки его влияния на неравенство возможностей в образовании представляется проблематичной.

Хэлси предположил, что, согласно концепции Бурдьё о трансмиссии господствующей культуры через образование, родители, получившие образование в средней школе для одаренных детей (grammar school), частной школе (public school) или университете, будут лучше разбираться в образовательной системе и смогут более эффективно помочь своим детям справиться с требованиями этой системы. Их дети, скорее всего, приобретут “такую систему предрасположенностей (predispositions)”, которая требуется для успеха в конкурсных отборочных тестах, преобладавших в британской системе образования на протяжении изучаемого периода [49: 75].

Далее Хэлси сформулировал гипотезы о возможной связи между уровнем и характером образования родителей, с одной стороны, и (а) посещением детьми определенных типов школ и (б) успехами на экзаменах в средней школе, с другой [49: 75-89; 141-147].

Поскольку, согласно Бурдьё, значение имеет не факт обучения в привилегированной школе, а обладание определенным дипломом, только вторая гипотеза в исследовании Хэлси, действительно, тестирует влияние культурного капитала на воспроизводство человеческого капитала.

В качестве переменной, характеризующей культурный “фон” ученика, Хэлси использовал образование родителей (отца). Зависимая переменная определялась им как процент получивших тот или иной сертификат или диплом [49: 141].

Результаты исследования, проведенного Хэлси с соавторами, не подтвердили тезис Бурдьё о воспроизводстве в школах господствующей культуры [49: 88]. По-видимому, отрицательный результат отчасти может объясняться использованием недостаточно корректных эмпирических индикаторов понятия «культурный капитал».

Более точная, на наш взгляд, эмпирическая трактовка культурного капитала была предложена в компаративном исследовании *Матею* (P. Matejů) и *Пешара* (J. Peschar), где в качестве эмпирических индикаторов культурного капитала были использованы следующие переменные: количество книг в семейной библиотеке, частота чтения художественной литературы респондентом, частота посещений театров, художественных выставок, концертов классической музыки (для Чехословакии); чтение серьезной литературы (часов в неделю), посещение библиотеки (количество посещений за месяц), театров, музеев, исторических зданий (для Нидерландов) [56: 127-128].

¹¹ Термин принадлежит Р.Тернеру: Turner R.H. Sponsored and Contest Mobility and the School System // American Sociological Review, 25 (Oct. 1960), P. 855—67 / Halsey et al, p. 147.

Результаты исследования Матею и Пешара также показали, что влияние культурного капитала семьи (в их интерпретации) на воспроизводство человеческого капитала чрезвычайно мало [56: 136]. В то же время, по крайней мере, для Нидерландов ими была установлена достаточно сильная (0,717 в основной модели и 0,629 в расширенной, то есть после включения финансового и культурного капиталов) детерминированность образования ребенка социально-экономическим статусом его родителей, который определялся через уровень образования каждого из родителей и профессиональный статус отца. Поскольку уровень образования и ребенка, и родителей определялся не через простое число лет обучения, а на основании шкалы, учитывающей продолжительность и форму обучения¹², можно предположить, что полученные результаты косвенно подтверждают гипотезу Бурдые.

Финансовый капитал

Можно выделить, по крайней мере, две формы влияния финансового капитала семьи на образование детей.

Во-первых, существует так называемое прямое влияние, когда выбор программы обучения (школы) и продолжительности образования определяется объемом имеющихся финансовых ресурсов.

Во-вторых, такое влияние может быть опосредованным, то есть через возможности родителей создать благоприятные условия для развития детей.

Измеряется финансовый капитал, как правило, через уровень доходов: главы семьи, обоих родителей и среднедушевого дохода в семье.

Более оправданным представляется использование последнего показателя (среднедушевой доход), дополненное, по крайней мере, еще одной переменной, характеризующей материальное благосостояние семьи (обеспеченность жильем и товарами длительного пользования)¹³.

Исследование социальной мобильности Хэлси и др. показало, что при переходе от начального к среднему образованию на выбор школы оказывают наибольшее влияние материальные и культурные ресурсы семьи, которые в значительной мере определяют выбор частной начальной школы и, в меньшей, но по-прежнему решающей мере, выбор частной средней школы. Непосредственное влияние типа начальной школы существенно меньше [49: 103].

2.3. Неравенство результатов? Детерминанты продолжительности и успешности образования

Неравенство результатов может объясняться влиянием характеристик, присущих

¹² Образовательная шкала в их исследовании включала 4 позиции для Чехословакии (начальное образование, профессиональное, среднее, высшее) и 8 позиций для Нидерландов (начальное, низшее профессиональное, расширенное начальное, среднее профессиональное, среднее, высшее профессиональное, университет (степень бакалавра), университет (магистерская степень) [56: 127; 141].

¹³ Как отмечают Матею и Пешар, “основная причина, по которой переменная МАТ (материальный стандарт семьи) была включена в анализ, заключается в том, что сам по себе доход главы семьи является довольно слабым индикатором семейного благосостояния или экономической ситуации, а доход семьи, данные по которому были также доступны, оказался сильно искажен экономической активностью других детей (если есть), продолжавших жить в семье” [56: 141].

самому индивиду (пол, этнический статус, возраст), его родителям (человеческий и финансовый капитал), а также влиянием социального окружения индивида (семья, сообщество), наконец, школы, в которой он обучается.

Демографические характеристики индивида: пол и этничность

В целом, влияние различия полов на школьное образование изучено ещё довольно мало. Обычно для объяснения гендерных и этнических различий в образовании, в настоящее время, используют качественную методологию и субъективный подход в рамках концепции культурного воспроизводства.

Так, *Гидденс* (Giddens) ссылается на исследования, согласно которым по успеваемости “девочки значительно опережают мальчиков в начальной школе и на ранних этапах среднего образования. Затем девочки начинают отставать, и в некоторых предметных областях они представлены непропорционально мало. В естественных, технических науках и медицине на уровне колледжей и университетов до сих пор доминируют мужчины” [6: 409].

По-видимому, усиление гендерных различий в образовании является результатом действия того, что *Иллич* (Illich) называет “скрытой программой” – усиление ролевых различий в поведении и мировоззрении. Во всяком случае, “существующие исследования показывают, что девочек вознаграждают за молчание, послушание, сговорчивость, в то время как в мальчиках терпят гораздо более своенравное поведение” [6: 410].

Несмотря на то, что ряд исследователей указывает на влияние этнических различий на успехи в образовании, *Кларк* (Clark) в исследовании детей младшего возраста показал, что одинаковые семейные стратегии ведут к успехам в образовании независимо от этнического происхождения ребенка [45: 72].

Человеческий капитал родителей

Исследования преемственности социальных статусов между поколениями в одной семье имеют давнюю историю. В 40-60-е гг. изучение межпоколенной социальной мобильности проводилось в рамках как функционалистского, так и неовеберианского подходов. Как правило, изучалась связь между профессией отца и образованием или профессией сына.

В общем виде схему рассуждения можно представить следующим образом: предполагалось, что профессия отца должна оказывать влияние на образование ребенка, эти параметры определяют его первую работу, и наконец, образование отца, образование самого индивида и его первый профессиональный опыт влияют на его профессию на момент проведения исследования. Независимая переменная (профессия отца) могла контролироваться переменными, характеризующими материальное положение (уровень дохода), этничность или расу и т.п.

Если в качестве (одной из) зависимой переменной выступало образование, то использовали либо продолжительность обучения (в годах), либо тип посещаемой школы (для Великобритании), либо возраст, в котором обучение было прекращено¹⁴.

¹⁴ В более поздних исследованиях того же типа встречаются и более сложные схемы определения уровня образования. Например, в сравнительном исследовании В. Мюллера (W.Muller) [57] и коллег шкала образования строится с использованием двух основных критериев: (1) дифференциации иерархии образовательных уровней, как в зависимости от инвестиций в образование и продолжительности образования, так и с учетом качества

В рамках эмпирических исследований было показано, что “стремление к высшему образованию и его получение зависят не только от умственных способностей, но также от принадлежности к определенному социальному классу и обладания определенными этническими характеристиками (только у мужчин)” [35: 437]. В частности, исследование, проведенное *Сибли* (Sybley), показало, что “как умственные способности студентов высших учебных заведений, так и профессии их отцов влияли на полученный ими уровень образования” [35: 437].

В последующие годы исследования воспроизводства человеческого капитала происходили в рамках различных направлений социологии: социологии семьи, образования, исследовании проблем социального исключения (social exclusion)... В центре внимания оказывается не только продолжительность обучения, но и его успешность.

Среди наиболее важных методологических изменений следует отметить, во-первых, то, что в анализ стали включать данные об уровне образования обоих родителей, а во-вторых, конвенционально уровень образования начали измерять через число лет обучения¹⁵.

Результаты исследований достаточно консистентны и показывают наличие положительной связи между уровнем образования родителей и образованием ребенка [56: 137; 49: 103; 32: 359], а также между уровнем образования родителей и школьными успехами [55: 2-3].

При этом результаты исследования Хэлси с соавт. показали, что на выбор начальной школы (частной или государственной) в Великобритании большее влияние оказывает образовательный статус родителей (заканчивали ли они сами частную школу), а затем – их нынешний социально-экономический статус [49: 39].

При переходе от начального к среднему образованию наиболее весомыми оказываются материальные и культурные ресурсы семьи, которые в значительной мере определяют выбор частной начальной школы и, в меньшей, но по-прежнему решающей мере, выбор частной средней школы [49: 103].

Ответ на вопрос, какие из ресурсов семьи – материальные или культурные – оказывают большее влияние на выбор типа школы, остается, однако, для Хэлси и его коллег открытым. В то же время при попытке разделить влияние двух типов факторов они склоняются к предположению о большем влиянии культурных, а не материальных детерминант.

Следует отметить, что в большинстве исследований факторов успехов в образовании объектом изучения выступают дети младшего школьного возраста. В этом возрасте влияние родителей, в том числе и их образования, на ребенка еще весьма существенно. Поэтому данные Хэлси о снижении влияния культурных факторов (образования родителей) при переходе в более старшие классы и вывод Течмана и др. о том, что образование родителей, по-видимому, “оказывает относительно небольшой эффект на прекращение обучения в старших классах” [63: 1355], могут быть интерпретированы как не противоречащие результатам других исследований. Расхождения в оценке

образования и ценности полученного образовательного сертификата; (2) дифференциации между “общим” и “профессиональным” образованием [57: 67].

¹⁵ Иногда выделяют также число лет профессионального обучения.

влияния человеческого капитала родителей на образование детей, вероятно, объясняются снижением общего влияния родителей по мере взросления детей.

Другое объяснение наблюдаемой тенденции может заключаться в усилении действия других факторов по мере взросления ребенка. Некоторые из них, как, например, влияние финансового капитала на продолжение образования, были рассмотрены в предыдущем параграфе. Кроме того, свой вклад в ослабление влияния человеческого капитала могут вносить такие факторы, как социальное окружение или тип школы. Действие финансового капитала может проявляться также в неспособности родителей создать адекватные условия для дополнительного образования ребенка.

Финансовый капитал семьи

Ранее мы отмечали, что недостаток финансовых ресурсов в семье может быть причиной раннего прекращения обучения ребенка или предпочтения бесплатного, но менее качественного образования, возможно, более качественному и престижному, но платному частному образованию. С другой стороны, недостаток финансовых ресурсов может оказывать влияние и на качество обучения ребенка в школе.

Для проверки этой гипотезы требуется выявить связь между объемом финансового капитала в семье и успеваемостью ребенка и/или уровнем его умственного развития.

В качестве эмпирического индикатора критерия успеваемости большинство исследователей использовало результаты тестирования учеников по математике, уровень чтения. Уровень умственного развития измерялся через коэффициент умственного развития (IQ) и словарный запас. Безусловно, можно поставить под сомнение то, насколько адекватно результаты тестов и измерения отражают способности ребенка¹⁶, однако преимущество использования этих эмпирических индикаторов состоит в возможности сопоставления результатов различных исследований, основанных на использовании данной методики.

В обзоре новейшей литературы США по вопросам детского социального исключения *Маграб* (Magrab) отмечает, что доход семьи – это наиболее мощный фактор, влияющий на последующее развитие детей. Так, в двух крупных лонгитюдных исследованиях (the Infant Health and Development Project, National Longitudinal Survey of Youth – NLSY) доход семьи позволял предсказывать словарный запас, коэффициент умственного развития (IQ) ребенка и его математические способности (или уровень чтения) даже при статистическом выравнивании таких параметров, как состав семьи (семьи с одним родителем), раса, родительский коэффициент умственного развития и множество других характеристик [Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Smith & Brooks-Gunn, 1994; Smith, Brooks-Gunn & Klebanov, 1995 / 55: 2].

Согласно результатам исследования Данкена, Брукс-Ганна и Клебанова, которые приводит в своем обзоре Маграб, “размер дохода семьи и статус бедности – существенные детерминанты когнитивного развития и поведенческой адаптации детей независимо от структуры (состава) семьи и уровня образования родителей [55: 2].

Проверить влияние финансового капитала семьи на воспроизводство человеческого капитала ребенка можно, используя в качестве зависимой переменной также продолжительность образования. В отличие от процедуры, описанной в параграфе 2.1, здесь требуется контролировать такую переменную, как тип школы.

¹⁶ Обзор критики исследований, применяющих тестирование и IQ, представлен, в частности, в Томпсон и Пристли [25: 236], Гидденс [6: 406-408].

Результаты исследований, проведенных в рамках такого подхода, достаточно противоречивы.

С одной стороны, некоторые эмпирические исследования устойчиво подтверждают более сильное влияние дохода семьи, по сравнению с влиянием уровня образования родителей и их профессионального статуса, на уровень образования ребенка [Smith, Brooks-Gunn & Klebanov, 1995 / 55: 2; 63: 1355].

С другой стороны, Матею и Пешар в исследовании влияния семьи на образование показали, что для Нидерландов “образовательные успехи детей в значительной мере определяются социально-экономическим статусом их родителей, хотя прямой и независимый эффект их финансовых ресурсов минимален” [56: 137].

Течман (в исследовании американских школьников) также утверждает, что высокий уровень доходов сам по себе недостаточен, чтобы гарантировать успех ребенка в старших классах [63: 1357].

Наконец, *М. Барро* (M. Barros) и *Д. Лам* (D. Lam) в исследовании уровня образования 14-летних детей в двух регионах Бразилии, проведенном в 1982 г., показали, что “10-процентное увеличение дохода главы домохозяйства приводит к увеличению продолжительности образования лишь на 0,02 года в Сан-Паоло и на 0,03 года в Нортисте” [32: 359].

Более того, использование обеих переменных (доход и образование родителей), согласно результатам, полученным Барро и Ламом, позволяет объяснить менее 20% различий в уровне образования детей в двух регионах.

К аналогичным выводам пришли *Хаузер* (Hauser) и *Физерман* (Featherman): согласно их данным, “менее чем половина вариации в продолжительности полученного образования может быть объяснена влиянием родительских экономических и образовательных ресурсов” [Hauser & Featherman, 1977 / 63: 1344].

Таким образом, знание человеческого и финансового капитала родителей недостаточно для того, чтобы предсказать уровень образования (человеческий капитал) их детей, как это полагал Беккер.

Среди других факторов, влияющих на уровень успеваемости детей, исследователи называют размер семьи и поддержку домашнего окружения [Luster & McAdoo, 1994 / 55: 3]. Очевидно, что согласно приведенному ранее определению, это – переменные, характеризующие социальный капитал.

Влияние социального окружения: социальный капитал семьи и сообщества

Влияние социального капитала на воспроизводство человеческого капитала будет рассмотрено в двух аспектах: через оценку влияния структуры социальных связей и их контекста.

В первом случае исследуется зависимость продолжительности и качества образования детей от состава семьи. Состав семьи, в свою очередь, определяется через такие переменные, как число родителей, степень их родства по отношению к ребенку (биологические или приемные родители), наличие в семье других детей и их число, порядок рождения ребенка.

Несмотря на то, что можно предположить отрицательное влияние проживания в семье с одним родителем на образование ребенка, результаты эмпирических исследований по данному вопросу весьма противоречивы.

Данные некоторых из них, действительно, показали, что образовательные достижения детей, растущих без отца, ниже, чем у их сверстников с отцами [Swanum, Ringle, and McLaughlin 1982; Salzman 1988; Clarke-Stewart, 1977; Shepherd-Look, 1982 / 53: 133-134]. Другие исследования, однако, показали противоположные результаты [Guidubaldi 1984; Milne, Rosenthal, and Ginsburg 1986; Myers, Milne, Baker, and Ginsburg 1987 / 53: 133].

Любопытно, что проживание в семье с одним родителем или с двумя, но, по крайней мере, один из которых – приемный, примерно одинаково влияет на образовательные достижения детей. Например, Течман с соавторами выявили отрицательную взаимосвязь между проживанием в семье с приемным родителем и вероятностью продолжения обучения [63: 1356].

Изучение влияния количества детей в семье на воспроизводство человеческого капитала также дало противоречивые результаты.

С одной стороны, было показано, что дети в небольших семьях лучше успевают в школе, чем их сверстники из семей с большим количеством детей. Зайонк (Zajonc) изучал влияние указанных переменных в кросс-культурном исследовании и обнаружил, что наиболее одаренные дети вырастают, как правило, в самых маленьких семьях, возможно, потому, что там они получают наибольшее неразделенное внимание со стороны родителей.

Другое возможное объяснение этой зависимости состоит в том, что в малых семьях дети проводят больше времени в обществе взрослых (родителей и их друзей), что оказывает позитивное влияние на их социальную мобильность (если, конечно, статус взрослых не ниже статуса сверстников) [35: 469].

Согласно *Волбергу* (Walberg) и *Марджорибэнксу* (Marjoribanks), что при контроле социального статуса показатели домашней поддержки и стимулирования получения знаний коррелируют с когнитивным развитием и числом детей в семье. Иными словами, при прочих равных, родители с меньшим количеством детей обеспечивают больше поддержки и помощи детям, поскольку их время, внимание и ресурсы ограничены [53: 136].

Однако результаты, полученные в исследовании *Стэффорда* (Stafford), *Пейджа* и *Грэндона* (Page & Grandon) вступают в противоречие с работами *Зайонка* и др., демонстрируя отсутствие независимого влияния порядка рождения и количества детей в семье на когнитивное развитие при контролировании таких переменных, как социальный статус, этничность. Другие исследователи, например, *Стилман* и *Мерси* (Steelman & Mersey), не отрицая связь между количеством детей в семье и когнитивным развитием, в то же время отрицали влияние на уровень развития порядка рождения ребенка в семье [53: 136].

Таким образом, эмпирические исследования показали, что, действительно, использования одних только структурных показателей недостаточно для оценки реального влияния социального окружения на воспроизводство человеческого капитала.

Как отмечают *С. Дорнбуш* (S. Dornbusch) и *К. Вуд* (K. Wood), изучение процессов, происходящих в семье, может помочь нам в понимании значений статусов [45: 67]. Например, их исследование показало, что одинокие родители значительно чаще склонны предоставлять детям раннюю автономию и что ранняя автономия связана с девиантным поведением и плохой школьной успеваемостью” [45: 68].

Согласно *Хендерсону* (Henderson), “создание в доме обстановки позитивного отношения к обучению, включая поощрение положительного отношения детей к образованию и большие ожидания детских успехов, оказывает сильное влияние на успехи учащихся независимо от их социального, экономического и этнического происхождения” [45: 70].

Другие исследователи, например, *С. Лайтфуд* (S.L. Lightfoot), подчеркивают несомненное влияние семейной жизни на восприятие ребенка учителем, на шансы ребенка на успехи в школе и на взаимоотношения родителей и школы. По ее мнению, изучение взаимоотношений родителей и школы имеет большую значимость [45: 71].

Вместе с тем, фиксация влияния процессов, происходящих в семье, контекста отношений сопряжена со значительными методологическими трудностями. *Ляйхтер* (Leichter) отмечает, что процессы, с помощью которых родительское поведение связывается с образовательными успехами детей, довольно туманны [45: 71].

По-видимому, изучение этого вопроса должно основываться на применении качественных методов (например, глубинных интервью).

Один из возможных способов косвенного измерения “климата (отношений) в семье” в количественных исследованиях был предложен Бло и Данкеном и основан на включении в анализ переменной “уровень образования старшего брата респондента”, поскольку это отражает степень, с которой семья способствует образованию. Такой подход был использован, в частности, в исследовании Хэлси и его коллег [49: 95].

Другой способ описан в работе Течмана: для оценки характера имеющихся к школе социальных отношений они используют следующие индикаторы: (1) знакомы ли родители ученика с родителями его ближайших школьных друзей¹⁷, (2) интенсивность связанных со школой контактов между родителями и детьми и (3) между родителями и учителями [63: 1347].

Перед исследователем, изучающим взаимоотношения родителей и школы, встает методологическая проблема определения характера этих взаимоотношений. Требуется отделить родителей, чьи контакты со школой происходят по требованию школы, от тех, чье участие в школьной жизни вызвано стремлением обеспечить лучшую успеваемость для своих детей.

В уже упоминавшемся исследовании Течмана, взаимодействие родителей со школой оценивается на результатах ответов родителей и их детей. Дети отвечали на вопрос о наличии следующих *форм взаимодействия* родителей со школой *вообще*: посещение родительских собраний; общение с учителями или воспитателем, посещение занятий, участие в каком-либо школьном мероприятии [63: 1348].

По результатам ответов родителей оценивался характер и причины такого рода контактов, что позволяет отсечь вынужденные контакты от добровольных. У родителей выясняли причины и интенсивность контактов со школой (академическая успеваемость, поведение ребенка, учебная программа ребенка на текущий год, участие в поиске средств (fund-raising) для школы, помощь школе на общественных началах и пр.). А также участие в различного рода общественных мероприятиях, не имеющих непосредственного отношения к учебному процессу (принадлежность к организации родителей-учителей; посещение встреч и участие в деятельности этой организации; выполнение общественной деятельности в школе) [63:1348].

¹⁷ Похожая методика использована в работе С.Л.Моргана и А.Б.Соренсона [59].

Результаты исследования Течмана и его коллег показали, что влияние социального капитала на продолжительность обучения значительно превышает возможное влияние финансового и человеческого капиталов. Согласно их данным, дети, чьи родители активно взаимодействовали с ними и школой по вопросам образования, с большей вероятностью продолжали обучение в старших классах. Таким образом, утверждает Течман, существует позитивная связь между социальным капиталом в семье и успехами в школе.

Исследования Дорнбуша и коллег также показали, что “большая интенсивность участия родителей в школьной деятельности связана с лучшей академической успеваемостью их детей” [45: 85].

Другим источником социального капитала может служить включенность ребенка и его семьи в более широкое сообщество. Следует отметить, что в рамках данной работы предполагается рассмотреть только две формы сообщества – семейное и физическое соседство¹⁸.

Дорнбуш и Вуд отмечают, что связь сообщества и семьи является очевидной и влияние семьи на образование может взаимодействовать с влиянием сообщества. Коулман, подчеркивающий, что “слабое сообщество (community) служит основанием для плохой школьной успеваемости, рассматривает сильные сообщества как основанные на относительно сильных семьях” [45: 71].

Вместе с тем, изучение взаимодействия семьи и соседской общины встречает определенные трудности на этапе операционализации понятия “соседство”. В отличие от медицинских исследований, где вполне приемлемо определение соседства как имеющего физические границы, на основе информации о фактическом месте проживания респондента, в социологии большее значение имеют границы психологические. Ведь значимость физического соседства в современных обществах, как отмечают многие исследователи [38], заметно снизилась.

Поскольку данные о психологической значимости соседства для семьи отсутствуют, использование физических или политических границ для определения соседства поднимает вопрос относительно процессов, посредством которых может происходить влияние сообщества на успехи в образовании детей.

Как отмечает *Л. Стайнберг*, исследования различий в образовании, вызванных влиянием соседства, практически полностью ориентировались на изучение различий между школами, а не между различными соседствами [62: 142]. Примером может служить работа *ДиМагджио* (DiMaggio), который показал, что образовательные успехи детей могут быть выше в сообществах с более высоким культурным капиталом [62: 144].

Таким образом, существуют серьезные методологические проблемы¹⁹ в вычленении чистого (нетто) влияния сообщества на образование, что не позволяет говорить о сколько-нибудь устойчивых зависимостях в этой сфере.

¹⁸ Обсуждение вопросов, связанных с операционализацией как соседства, так и семейного сообщества, а также полный обзор результатов американских исследований на эту тему представлены в работе Л. Стайнберга (Steinberg L.) [62].

¹⁹ См.: например, работы Стайнберга (Steinberg) [62: 142-145].

Школа

Проще, по-видимому, оценить возможный эффект такой формы социального капитала, как школа или школьное сообщество. Это означает, что если ранее речь шла о влиянии на качество и уровень образования неравенства в доступе в отдельные типы школ и о содержательных различиях между “обычными” и “привилегированными” школами, то здесь предметом обсуждения становятся различия в школах как социальных институтах, школьных сообществах как форме социального капитала и влияние их на воспроизводство человеческого капитала.

Исследовалось, как влияют на уровень и качество образования детей такие факторы, как уровень материальной обеспеченности школ, содержание программы, квалификация учителей и качество читаемых ими курсов, а также взаимоотношения между учителем и учащимися и между отдельными учащимися в школе.

Исследования, связанные с возможным влиянием школьных взаимоотношений на уровень и качество образования, нередко проводились в рамках изучения роли сообществ в воспроизводстве человеческого капитала [62: 142].

В этой связи следует отметить исследование Коулмана (1988), утверждавшего, что одна из форм социального капитала происходит из межпоколенного социального закрытия, то есть социальной сети, в которой родители друзей также являются друзьями. Рассматривая эту форму в контексте обучения в старших классах, Коулман предсказал, что межпоколенное социальное закрытие окажет позитивное влияние на академические успехи детей. Он обосновывал данное утверждение тем, что социальное закрытие связано с успеваемостью через разделяемые с родителями нормы и ценности, знания о связанных со школой вопросах и социальный контроль [48: 687].

Данная трактовка социального закрытия неоднократно использовалась Коулманом для сравнения различий в социальных практиках и успеваемости в различных типах школ – религиозных (католических), частных и государственных.

Он охарактеризовал католические школы как закрытые функциональные сообщества, в которых религиозная идеология школы и социальный капитал учащихся, в форме глубоких социальных связей студентов, родителей, учителей и администрации, стимулирует обучение.

Коулман подчеркивает, что принципиальное отличие католических школ состоит в их прямой связи с сообществом. “Тогда как государственные школы рассматривают себя как инструмент общества в целом, – пишет Коулман, – частные школы воспринимают себя как продолжение семей, которые они обслуживают. Католические школы имеют дополнительное преимущество, действуя в качестве агентов религиозного сообщества, к которому принадлежит множество семей» [38]. Здесь существует преемственность (неразрывность) ценностей между домом и школой.

С.Л. Морган (S.Morgan) и А.Б. Соренсен (A.Sorenson) проверили гипотезу Коулмана на основе данных Национального лонгитюдного исследования образования об успехах в математике учащихся 10-12 классов государственных и католических школ, проведенного в 1998. Результаты их исследования показали, что вопреки утверждению Коулмана о положительном влиянии социального закрытия на образование, в государственных школах социальное закрытие оказывает негативное воздействие на успехи в области математики. Это позволило им выдвинуть альтернативную гипотезу, согласно которой “расширяющие горизонт” школы поощряет обучение лучше, нежели школы, “следящие за соблюдением норм”.

Отличительная особенность школ, “следящих за соблюдением норм”, состоит в наличии тесных и постоянных взаимоотношений между родителями, учителями, учителями и администрацией, администрацией и родителями. В “расширяющих горизонт” школах также существуют тесные взаимоотношения между учащимися и учителями, между отдельными учителями и между учителями и родителями. Однако родители меньше времени уделяют установлению взаимоотношений с другими родителями и администрацией. Наконец, родители, чьи дети учатся в “расширяющих горизонт” школах, меньше времени проводят с детьми, инвестируя в социальный капитал за пределами школьного окружения [59].

М. Раттер предположил, что оценить влияние школы на воспроизводство человеческого капитала возможно только при проведении лонгитюдного исследования. Он изучал развитие группы мальчиков в Лондоне на протяжении нескольких лет (1970—1974). Собирались информация об их социальном происхождении и успеваемости. Кроме того, “в обследуемой группе некоторые школы были выделены для более подробного изучения: проводились опросы учеников и учителей, а также велись наблюдения за работой в классах” [6: 399]. Результаты показали, что на успеваемость оказывают влияние такие факторы, как качество взаимодействия учителя и ученика, дух взаимопонимания и сотрудничества между ними, а также то, насколько хорошо подготовлен читаемый курс. При этом влияние материальной обеспеченности школ оказалось не настолько существенным, как этого можно было ожидать.

Наконец, *Шефер* (Schaefer), суммируя результаты предыдущих исследований, подчеркнул, что “интерес и вовлеченность в образование детей оказались значительно более важными, нежели качество школ, даже после статистического контроля социально-экономического статуса семьи” [45: 85].

В то же время некоторые исследователи, как, например, Дженкс, отрицали существенное влияние школы на академические достижения.

Взаимное влияние факторов воспроизводства человеческого капитала

Рассматривая отдельные факторы воспроизводства человеческого капитала, мы уже обращали внимание на то, что эмпирические исследования не позволяют вычленить устойчивое сильное влияние какого-либо одного фактора на различия в результатах образования на всех его ступенях.

Здесь следует отметить лишь некоторые из наблюдаемых взаимодействий различных факторов в процессе воспроизводства.

Во-первых, более высокий человеческий капитал родителей (измеряемый, например, через уровень формального образования и профессиональную квалификацию) способствует образовательным успехам детей, в том числе, опосредованно, например, через языковые коды (Бернстайн [25]) или культурные образцы (семейная библиотека, способы проведения досуга – Матею и Пешар [56]; выбор школы для ребенка – Хэлси [49]).

Во-вторых, не всегда, но достаточно часто больший человеческий капитал родителей дополняется их финансовым капиталом (благодаря эффекту отдачи от инвестиций в человеческий капитал), что расширяет возможности для образования детей (платное обучение, дополнительные развивающие программы, игры, приобретение книг и пр.).

Влияние финансового капитала самого по себе, согласно результатам эмпирических исследований, достаточно мало (Течман [63]; Барро и Лам [32]).

Однако наибольшей способностью видоизменять взаимодействие и взаимовлияние факторов, участвующих в воспроизводстве человеческого капитала, обладает, по-видимому, социальный капитал.

Согласно Коулману, взаимосвязь как между человеческим и финансовым капиталом, так и между ними и вероятностью досрочного прекращения учебы для их ребенка варьирует в зависимости от уровня, имеющего отношение к школе социального капитала, которым обладает семья” [63: 1345].

Согласно результатам исследования Течмана и др., “финансовый капитал (доход родителей) чаще вступает во взаимодействие с социальным капиталом (чем человеческий – О.С.). Большой социальный капитал усиливает эффект дохода в снижении вероятности прекращения обучения, тогда как меньший социальный капитал сокращает эффект дохода на ту же величину. Образование родителей, кажется, оказывает относительно минимальный эффект на прекращение обучения в старших классах” [63: 1355]. Следовательно, отмечает Течман, “родители с низким уровнем доходов могут преодолеть негативные последствия, связанные с недостатком их экономических ресурсов. Это также показывает, что высокий уровень доходов сам по себе недостаточен, чтобы гарантировать успех ребенка в старших классах” [63: 1357].

Глава 3. Факторы воспроизводства человеческого капитала в современной России

3.1. Российские исследования молодежи, семьи и образования

Представляется целесообразным предварить анализ значимости различных факторов в воспроизводстве человеческого капитала в современной России кратким обзором истории становления российской социологии образования.

Изучение проблем молодежи и образования проводилось еще в дореволюционной России (см., например, работы Клейнборта Л.М., Сорокина П.). В советской социологии изучение образования систематически проводится, начиная с конца 50-х гг. (Л.Н.Коган, М.Н.Руткевич, Л.Я.Рубина, М.Х.Титма, В.Н.Турченко, Ф.Р.Филиппов, В.Н.Шубкин, Е.А.Якуба, Д.Л.Константиновский и ряд др.).

В зависимости от объекта исследования, можно выделить, по крайней мере, три важнейших направления отечественной социологии образования:

- изучение роли современной системы образования как фактора изменения социальной структуры и канала социальной мобильности (объект – образование как система);
- исследование жизненных планов учащейся молодежи (объект – молодежь, смыкается с социологией молодежи);
- социальный облик и образ жизни педагогических кадров (объект – учителя и преподаватели...) [Ф.Р. Филиппов, Социология образования / 21: 512].

В рамках первого направления следует отметить работы В.Н.Шубкина и, особенно, его сибирское исследование начала 60-х гг., в котором на основе изучения межпоколенной профессиональной мобильности молодежи утверждалось, что советское общество “не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений такого рода, свойственных и другим обществам” [10: 6].

В этом направлении активно работают Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников, М.Н. Руткевич и ряд других исследователей.

Традиционно объектом исследования механизмов социальной мобильности, связанных с системой образования, выступала молодежь (то есть лица примерно 15-29 лет, от момента окончания основной школы до профессионального становления)²⁰. И, таким образом, исследования в области социологии образования тесно смыкаются с исследованиями проблем молодежи.

Социология молодежи занимается изучением молодежи как социальной группы, ее социально-демографических характеристик, а также взаимосвязей и отношений с другими социальными группами. Следует отметить работы таких исследователей, как В.С. Магун, Э.А. Саар, М.Х. Титма, Ф.Р. Филиппов, Г.А. Чердниченко, В.Н. Шубкин и др.²¹

Вопросы о влиянии различных характеристик семьи на развитие и успеваемость детей, преимущественно младшего возраста изучаются также в рамках социологии семьи²².

Наконец, изучение проблем социальной адаптации детей и молодежи – сфера интересов социологии семьи и социологии воспитания. В рамках последней изучаются также межличностные отношения, особенности социальной и этнической среды, традиции, обычаи, формы социального контроля и другие факторы, воздействующие на процесс социализации человека²³.

3.2. Факторы воспроизводства человеческого капитала в российских исследованиях

Поскольку ранее мы определили человеческий капитал как запас способностей, знаний, навыков и мотиваций, которыми располагает индивид, и ограничили изучение его воспроизводства только одной формой – формальным образованием, постольку поиск факторов воспроизводства человеческого капитала в России будет вестись нами главным образом на материале исследований образования как канала социальной мобильности.

Однако, как было показано в предыдущей главе, существенное влияние на воспроизводство человеческого капитала оказывает капитал социальный, который, кроме того, обладает способностью изменять действие других факторов, участвующих в данном воспроизводстве. Поэтому при необходимости нами будет привлекаться материал других исследований, в том числе относящихся к сфере социологии семьи и воспитания.

Изложению основных тенденций, наблюдаемых российскими исследователями применительно к сфере образования, будет предшествовать беглый анализ используемой методологии.

²⁰ Методологические вопросы определения понятия “молодежь” обсуждаются в главе “Демографическая ситуация” (Елизаров В.В., Моисеенко В.М., Авдеев А.А.) (Молодежь России, с. 15-34).

²¹ *Чердниченко Г.А., Шубкин В.Н.* Молодежь вступает в жизнь, 1985; *Козлов А.А., Лисовский А.В.* Молодой человек: становление образа жизни, 1986; *Титма М.Х., Саар Э.А.* Молодое поколение, 1986; *Филиппов Ф.Р.* От поколения к поколению, 1989.

²² См., например, работы Т.А.Гурко [7].

²³ *Гурова Р.Г.* Выпускник средней школы, 1977; *Семенов В.Д.* Взаимодействие школы и социальной среды, 1986; *Кон И.С.* Ребенок и общество, 1988.

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

Что же становится предметом изучения? Достаточно традиционным в отечественной социологии является изучение образовательных и профессиональных *ориентаций* и *шансов* молодых людей²⁴. К показателям, описывающим ориентации, относят привлекательность (престижность) профессий и личные планы. Первый позволяет оценить ценностные ориентации индивида, тогда как второй – их намерения в отношении имеющихся в обществе возможностей.

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

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

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

Некоторые исследователи предлагают включать в анализ и такие характеристики институциональной среды, как демографическая ситуация и структура и состояние рынка труда, по крайней мере, на локальном уровне, поскольку последние являются важными детерминантами шансов молодежи в сфере образования и на рынке труда [10: 37-38; 44; 59].

Наиболее распространенной характеристикой социальной мобильности является оценка связи между социальным статусом родителей и образованием ребенка. Традиционно при определении социального статуса учитывают профессиональную квалификацию²⁵ и, нередко, должностной статус²⁶.

В исследовательском проекте, реализуемом под руководством В.Н. Шубкина, “социальный состав учащихся анализировался по агрегированным группам, где статус определялся положением родителей учащихся по отношению к власти и собственности,

²⁴ Подробное описание данного подхода представлено в работе Д.Л.Константиновского [10: 18-20].

²⁵ Во многом это объясняется тем, что в советском обществе характер труда рассматривался в качестве основного слоеобразующего признака. Как отмечают З.Т. Голенкова и Е.Д. Игитханян, различия по характеру труда выступали главными критериями дифференциации не только между рабочим классом, служащими, но и внутри них (Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Социальная структура... С. 114). См. также работы Т.И.Заславской, Г.В.Осипова, Р.В.Рывкиной и др.

²⁶ Согласно *Т.И.Заславской*, должностное положение в системе стратификации советского общества “доминировало над квалификационно-профессиональным, а ведомственная принадлежность места работы – над интеллектуальным содержанием труда” (Заславская Т.И. Трансформация российского общества как предмет мониторинга. Цит. по: Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике. С. 16).

характеру их труда и уровню образования. ...При этом определяющим принималось социальное положение того из родителей, социальный статус которого был выше” [10: 60].

Соответственно, были выделены следующие социальные группы: “дети руководителей высокого, среднего и низкого рангов – региональных, партийных, производственных и др.; дети специалистов – лиц высококвалифицированного умственного труда, имеющих высшее образование, не занимающих руководящие должности; дети служащих – работников преимущественно умственного труда, не выполняющих управленческих функций, имеющих среднее образование, общее или специальное; дети рабочих и крестьян – лиц преимущественно физического труда, не требующего высокого уровня образования и не связанного с управлением” [10: 60].

По мнению *М.Н. Руткевича*, тип школы опосредует связь между статусом родителей и уровнем образования ребенка. Социальный статус родителей детерминирует выбор школы и продолжение обучения после 9 класса, тогда как уже тип учебного заведения определяет шансы выпускника на поступление в высшее учебное заведение [22: 30-43].

Дополнительной характеристикой образовательных и профессиональных шансов является уровень урбанизации места жительства молодого человека.

Включение в анализ характеристик места жительства позволяет оценить степень “закрытости” региональной системы образования.

Что касается социального капитала, то, к сожалению, его влияние на формирование человеческого капитала ребенка можно оценить лишь косвенно, на основании результатов исследований социальной адаптации и профессионального самоопределения учащихся. В исследованиях первого типа (преимущественно, социально-психологических) предметом изучения становятся факторы, определяющие степень социальной адаптации детей и молодежи, – главным образом, влияние социального окружения (семьи, сверстников, школы).

Роль социального окружения, но уже применительно к формированию профессиональных ориентаций, изучается также в исследованиях профессионального самоопределения молодежи.

Кроме того, следует упомянуть исследования в области социологии семьи, которые позволяют оценить значимость структурного социального капитала для развития способностей и успеваемости детей младшего школьного возраста.

Можно выделить следующие основные характеристики образовательной системы современной России, которые отмечает большинство исследователей:

- “самовоспроизводство” социальных классов через систему образования;
- разрыв в качестве образования, которое предоставляют школы, и требованиями к нему, предъявляемыми со стороны вузов;
- усиления влияния фактора урбанизации на доступ к образованию;
- региональное “замыкание” средних специальных и высших учебных заведений;
- большое значение семьи и друзей и минимальное – школы в профессиональном самоопределении молодежи.

“Самовоспроизводство” через систему образования характерно как для рабочего класса, так и для интеллигенции. Основные различия наблюдаются уже в системе среднего образования.

Согласно *А.А. Овсянникову*, распределение молодежи в системе образования жестко социально детерминировано: “Если в средних общеобразовательных школах более двух третей родителей учащихся-старшеклассников являются служащими и специалистами, то в ПТУ учатся преимущественно выходцы из семей рабочих, колхозников” [13: 149].

Ф.Э. Шереги отмечает, что “процесс традиционного самовоспроизводства рабочего класса через систему ПТУ и СПТУ не претерпевает существенных изменений: ...более 50% отцов и 30% матерей учащихся СПТУ – представители рабочего класса и служащих без высшего образования” [27: 22].

Это же подтверждают и результаты других исследований. Так, по данным опросов 1993—94 гг., проведенных в Переславле-Залесском, большинство учащихся 10-11 классов имели родителей с образованием не ниже среднего (80% отцов и 87,8% матерей), примерно у трети хотя бы один из родителей имел высшее образование (32,2% и 27,2% отцов и матерей соответственно)²⁷.

Таким образом, можно предположить, что по крайней мере на образовательные решения выпускников основной школы (9-е классы) решающее значение оказывает человеческий капитал их родителей, выраженный в их социальном статусе.

Другим фактором, по мнению исследователей, определяющим шансы молодежи на получение высшего образования, является тип школы. Согласно *М.Н. Руткевичу*, “различие между социальным составом родителей “обычных” и “альтернативных” школ... сохраняется и даже усиливается” в старших (10, 11) классах средней школы [23: 53].

К аналогичному заключению приходит *Э.М. Коржева*, утверждающая, что “дети не только отличаются по социально-образовательному цензу родителей, но целыми классами и школами тяготеют к тем или иным социальным группам” [12: 148].

Наконец, исследование *С.А. Алашеева* и *И.В. Цветковой*, проведенное в 1995, 1997 гг. в Тольятти и Санкт-Петербурге, показало, что “в связи с появлением лицеев, гимназий, частных школ, важным фактором, опосредующим характер межличностных отношений, становится тип школы” [1: 231]. Они указывают также на то, что ученики частных школ (лицеев, гимназий и пр.) ценят знания, полученные в школе, больше, чем ученики обычных школ [1: 231].

Очевидно, что при низком качестве образовательных услуг, которые предоставляет обычная школа²⁸, выбор частной школы или лицея, качество услуг которых, возможно, выше, диктуется стремлением родителей облегчить переход ребенка в высшее учебное заведение. Ряд таких школ имеет тесные связи с высшими учебными заведениями, что повышает шансы их выпускников на поступление в вуз.

Именно этим обстоятельством, по-видимому, объясняются те различия в оценках учащимися того, что дала им школа, которые фиксируют *С.А. Алашеев* и *И.В. Цветкова*. Поскольку дети идут в частные школы с “прицелом” на получение высшего образования, то и ценность образования для них выше. Возможно, правда, что разница в ответах обусловлена и реальным различием в качестве образования между обычными и частными школами.

²⁷ В общей численности населения города среднее и выше образование имели 37,3% всех лиц трудоспособного возраста, а высшее – 8%.

²⁸ См., например, *Шереги Ф.Э.* [27: 33-35].

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

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

С одной стороны, необходимость таких действий обусловлена снижением качества школьного образования: “...базируясь только на школьных знаниях, за последние 5 лет в вузы поступило не более трети студентов. Еще треть выпускников школ, чтобы поступить в вуз, вынуждена заниматься на подготовительных курсах, до 20% нанимают репетиторов и примерно столько же готовятся самостоятельно” [27: 34].

С другой, нынешняя система вступительных экзаменов в вузы, на наш взгляд, служит прекрасной иллюстрацией феномена “социального ограждения”. В отсутствие единой системы образовательных стандартов, вузы манипулируют конкурсной системой для отсева тех, кто заранее не подготовился к их требованиям (например, с помощью занятий с репетитором – преподавателем этого вуза). По мнению Ф.Э.Шереги, “нынешняя конкурсная система (ее существующие “лазейки” – взятки, корпоративная порука репетиторов) нацелена в основном на “самовоспроизводство” класса интеллигенции” [27: 36].

Детальный анализ влияния уровня урбанизации на притязания и шансы выпускников средних школ представлены в многолетнем исследовании молодежи, проводимом под руководством *В.Н.Шубкина* [10].

Результаты исследования фиксируют рост доли детей специалистов и служащих в малых городах и поселках и детей специалистов в селах среди выпускников средних школ. По мнению *Д.Л. Константиновского*, это обусловлено сокращением образовательной миграции из малых населенных пунктов в более крупные, что, по-видимому, вызвано снижением возможностей родителей отправлять детей заканчивать образование в более крупном поселении [10: 96].

В 90-е годы усилился разрыв между долей поступивших в вузы в общей численности выпускников областных центров, с одной стороны, и средних, малых городов, поселков и сел, с другой [10: 200].

Одновременно Константиновский отмечает увеличение доли выпускников средних сельских школ среди учащихся СПТУ [10: 203-204].

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что уровень урбанизации места окончания школы является значимым для дифференциации личных планов и шансов выпускников школ.

Другой характеристикой места жительства выпускника школы, которая существенно детерминирует величину и качество его человеческого потенциала, является регион. Согласно данным, которые приводит Овсянников, “по количеству специалистов с высшим образованием отдельные регионы различаются в 2-2,5 раза. Оценка возможности получения высшего образования у сельских юношей и девушек в 4 раза ниже, чем у городских” [13: 149].

Ф.Э.Шереги отмечает, что “в последние 5 лет наметилось не только социальное, но и региональное “замыкание” вузов. Это означает, что 85% абитуриентов представляют население региона (63,2% – города), в котором расположен вуз. Тенденция такого

регионального “замыкания” учащегося контингента вузов характерна как для территорий, так и для факультетов” [27: 40]. В числе основных причин “замыкания” абитуриентов на своих региональных вузах назывались отсутствие средств для проживания, особенно в таких “дорогих” городах, как Москва и Санкт-Петербург”, и сложная криминогенная ситуация [27: 41].

Такая же ситуация характерна для средних специальных учебных заведений: более 80% учащихся СПТУ живут в этом же городе [27: 21].

Очевидно, что в отсутствие единых образовательных стандартов и системы всеобщего тестирования знаний учащихся школ, такое региональное “закрытие” приводит к усилению разрыва в качестве подготовки рабочей силы, что, при низкой трудовой мобильности, приводит к усилению региональных диспропорций.

А.А. Овсянников ставит вопрос о качественном аспекте образовательного статуса в несколько иной плоскости. Он анализирует востребованность образовательной подготовки со стороны общества и приходит к выводу, что “несоответствие образовательного и профессионального статусов характерно для всех (по уровню образования) групп российской молодежи... Только около половины молодежи имеют образовательный статус, соответствующий выполняемой работе” [13: 149]. «Общество, – отмечает он, – несет огромные потери из-за того, что значительная часть молодежи трудится на местах, не требующих такого уровня образования» [13: 148].

Такая постановка проблемы отсылает нас к вопросу использования человеческого капитала, что, однако, не является темой данной работы.

Как уже отмечалось, проводимые исследования не позволяют оценить роль социального капитала в воспроизводстве человеческого капитала у молодежи

Тем не менее, следует отметить, что, по данным исследований профессионального самоопределения молодежи, решающую роль в нем играет семья.

По данным, которые приводит Ф.Э.Шереги, с матерью проблему профессионального самоопределения обсуждает 76,1% учащихся 9-х классов, с друзьями – 58,1%, с отцом – 48,8% [27:13].

Взгляды на жизнь у учащихся старших классов совпадают с мнением матери у 53,5% опрошенных в 9-м классе, у 41,6% в 10-м и у 47% в 11-м; совпадение со взглядами друзей отмечают 38,8%, 45,2% и 57,7% опрошенных; с мнением отца – 34,9%, 31,9% и 25,1% учащихся 9, 10, 11 классов соответственно [27: 15].

Похожую картину рисует исследование Пономарчук и Толстых. По их мнению, ведущую роль в решении проблемы продолжения образования учащимися 9-х классов играют позиции семьи и, прежде всего, матери; в значительной мере на принятие решения влияет фактор школьного коллектива: “если класс связывают образовательные интересы, то вероятность принятия решения продолжить обучение именно в школе выше” [16: 76].

В завершение, обозначим основные факторы, которые, как указывают проведенные исследования, влияют на воспроизводство человеческого капитала в России.

Первую, и основную, группу факторов составляют те, которые определяют неравный доступ к образовательным ресурсам. К ним относятся следующие:

- снижение качества образовательных услуг и коммерциализация образования (снижение доступности качественного образования), следствием которых является

усиление зависимости между объемом финансового капитала в семье и шансами на продолжение обучения;

- низкая социальная защищенность учащихся и студентов средних и высших учебных заведений и падение уровня жизни в целом по стране, что является источником усиления различий в уровне образования в зависимости от степени урбанизации места окончания школы, а также:
- региональное “замыкание” средних специальных и высших учебных заведений;
- последствия действия перечисленных факторов могут быть интерпретированы в терминах концепции культурного капитала, а именно: различия в качестве образования приводят к культурному дефициту у отдельных социальных групп, выделенных по критериям социального статуса, уровня урбанизации места окончания школы и региона проживания.

По мнению многих исследователей, именно факторы этой группы детерминируют различия в уровне и качестве образования в разных социально-экономических группах.

Вторая группа факторов определяет неравенство результатов и может быть описана в терминах концепции капиталов:

- профессиональная ориентация учащихся 9-11 классов происходит, в первую очередь, под влиянием семьи (в значительной мере, матери), а уже затем – друзей; роль школы в этом процессе – минимальна;
- при этом решающее значение оказывает человеческий капитал родителей учеников.

3.3. Основные факторы воспроизводства человеческого капитала в современной России

Обобщим результаты теоретической дискуссии и эмпирических наблюдений по вопросам образования человеческого капитала, рассмотренные в данной и предыдущих главах.

Анализ теоретических воззрений (§ 1.3) позволил нам выделить следующие основные факторы воспроизводства человеческого капитала:

I. На доступ к образованию влияют следующие факторы:

- (1) Тип поселения ученика.
- (2) Финансовый капитал и
- (3) Культурный капитал, действие которых опосредовано.
- (4) Модель образовательной системы (поддерживающая или конкурентная).

II. Различия в уровне и продолжительности образования определяются воздействием таких факторов, как:

- (1) Способности ученика (сугубо индивидуально), на которые, помимо генетических факторов, могут влиять такие социальные факторы, как:
- (2) Гендер и этничность;
- (3) Человеческий капитал родителей;
- (4) Финансовый капитал семьи;
- (5) Социальный капитал семьи и ближайшего окружения;

(6) Тип школы, опосредующий влияние факторов (3) и (4).

Дальнейшее изучение эмпирических свидетельств участия указанных выше факторов в воспроизводстве человеческого капитала на материале зарубежных и российских исследований позволило выделить наиболее устойчивые связи (глава 2).

Так, при определении детерминант **доступа к образованию** (§ 2.2) оказалось, что эмпирические исследования устойчиво подтверждают влияние:

(1) *Типа поселения:*

Роль данной переменной усиливается при переходе на более высокие уровни образовательной системы (в старшие классы средней школы и высшие учебные заведения), причем существенным оказывается уровень урбанизации населенного пункта (подтверждается на материале США и России) и финансовые ресурсы данного региона, выделяемые на образование (США и Россия). В России, помимо этого, существенное влияние оказывает удаленность региона, в котором проживает учащийся, от центра (то есть Москвы и Санкт-Петербурга): чем больше расстояние, тем меньше образовательная эмиграция из региона и тем более “закрытой” в нем является система профессионального образования.

(2) *Финансового капитала семьи*, действие которого опосредуется (3) *образовательной системой*:

Сравнение результатов исследований, проведенных в США и Великобритании, показало, что роль материальной обеспеченности семьи выше в странах, где принята “поддерживающая” модель образовательной системы и, соответственно, отбор учащихся по способностям происходит на ранних стадиях (Великобритания). При этом исследователи отмечают, что влияние финансового капитала в такой модели возрастает при переходе от начальной школы к основной, затем к средней и далее – к высшей.

В России финансовые ресурсы родителей – едва ли не наиболее важный фактор, детерминирующий различия в шансах учеников на продолжение образования и его качество. Основная причина кроется, по мнению исследователей, в низком качестве образовательных услуг средней школы и коммерциализации образования.

На различия в **“результатах” образования** (§ 2.3), по мнению исследователей, влияют (в порядке убывания консистентности признаков):

(1) *Социальный капитал* семьи и ближайшего окружения (семейной общины, физического соседства, сверстников и друзей).

При этом наиболее устойчивой оказалась корреляция между уровнем и успехами в образовании и такой характеристикой социального капитала, как число родителей и отношения родства с ними (биологические или приемные). Наличие в семье двух биологических родителей позитивно влияет на успехи в образовании на протяжении всего периода обучения.

Следует отметить, во-первых, что наличие структурного капитала является необходимым, но недостаточным условием воспроизводства человеческого капитала, и, следовательно, необходимо создание условий, при которых этот социальный капитал будет позитивно влиять на образование. А это, в свою очередь, требует от исследователя изучения не только структурных характеристик социального капитала, но и контекста взаимоотношений (или процессуальных характеристик).

Во-вторых, как показали исследования, влияние социального капитала на воспроизводство человеческого капитала происходит как непосредственно, так и через

взаимодействие с другими факторами. Согласно проведенным исследованиям, во взаимодействие с социальным капиталом чаще вступает капитал финансовый.

(2) *Человеческий капитал* родителей

Большинство западных исследователей показывает, что, по крайней мере, в странах с высоким уровнем развития культурные ресурсы семьи имеют большее значение для воспроизводства человеческого капитала, чем материальные.

В то же время сопоставление данных различных исследований позволяет предположить, что *относительный* вклад человеческого капитала родителей в воспроизводство человеческого капитала снижается по мере взросления ребенка. По-видимому, этот тренд можно объяснить либо общим снижением влияния семьи на образовательные и профессиональные ориентации ребенка за счет усиления роли друзей (что фиксируется и в отечественных, и в зарубежных исследованиях), либо усилением “рестриктивной” роли финансового капитала, которая была рассмотрена выше.

Данные российских исследований, к сожалению, не позволяют, хотя бы приблизительно, оценить независимый вклад человеческого и финансового капитала родителей в воспроизводство человеческого капитала детей.

(3) *Финансовый капитал* семьи

Изучение влияния финансового капитала семьи на когнитивное развитие детей в младшем возрасте выявило наличие значимой положительной корреляции между ними. Однако данные зарубежных исследований факторов продолжительности образования и школьной успеваемости показали, что прямой и независимый эффект финансовых ресурсов родителей на образовательные успехи детей минимален и высокий уровень доходов сам по себе еще не гарантирует успех ребенка в старших классах.

В России, по-видимому, участие финансового капитала в детерминировании продолжительности обучения выше, чем в западных странах, по крайней мере, на это указывает ряд исследователей. Однако вопрос о влиянии материальных ресурсов на когнитивное развитие и успеваемость остается открытым.

(4) *Гендерные и этнические различия*

Исследователи склоняются к тому, что источником гендерных и этнических различий в образовании является действие “скрытой программы” – усиления ролевых различий в поведении и мировоззрении в процессе социализации, что позволяет интерпретировать наблюдаемые различия в терминах теории “культурного воспроизводства”.

Что касается самих различий, то, по-видимому, в России они выражены слабее, чем в западных странах, по крайней мере, на этапе школьного обучения.

(5) *Тип школы*

Результаты исследований воздействия типа школы на образование ребенка весьма противоречивы. По мнению зарубежных исследователей, на успеваемость оказывает влияние не столько материальная оснащенность школ, сколько характеристики межличностных отношений, влияющие на интерес и вовлеченность детей в образование.

Выявленные закономерности позволяют нам выдвинуть ряд гипотез, описывающих процесс воспроизводства человеческого капитала в современной России.

Изучение факторов, определяющих неравенство возможностей в образовании, достаточно хорошо представлено в современных российских исследованиях. Как уже отмечалось, “самовоспроизводство” социальных классов через систему российского образования, вероятнее всего, обусловлено действием именно указанных причин.

Возможные механизмы их влияния были описаны выше, здесь же мы только укажем, что показатели и удаленности региона от центра, и степени урбанизации населенного пункта должны, безусловно, входить в число переменных при изучении факторов воспроизводства человеческого капитала.

Влияние финансового капитала родителей на доступ к образованию может, по-видимому, быть описано через корреляцию показателей, характеризующих финансовые ресурсы семьи, с переменными “тип школы (обычная бесплатная или платная частная)”, “обращение к дополнительным (платным) услугам по подготовке ребенка к поступлению в вуз”.

Определение финансового капитала только на основании доходов, как это принято во многих зарубежных исследованиях, по-видимому, некорректно для российских условий, когда доходы не отражают реальную ситуацию с финансовыми ресурсами семьи. Возможно, в качестве дополнительной характеристики финансового капитала семьи следует учитывать ее материальную обеспеченность, как это было сделано, например, Матею для Чехословакии [56].

Среди факторов, влияющих на неравенство результатов образования, в российских исследованиях представлены: человеческий капитал (социальный статус) родителей, отчасти – финансовый капитал и гендер.

Роль финансового капитала так же, как и в не российских исследованиях, будет, по-видимому, возрастать по мере взросления ученика. Даже при условии реформирования системы образования и введения государственного минимума образования [20: 186] расходы будут включать оплату дополнительных курсов, обеспечивающих формирование знаний, навыков и умений, выходящих за рамки стандарта, создание и поддержание материальной базы для занятий учащегося дома (компьютер, книги, посещение музеев, театров и пр.).

В то же время, по нашим предположениям, роль финансового капитала будет усиливаться под воздействием ориентированного на школу социального капитала (мотивация всех этих затрат) и, возможно, положительно коррелировать с объемом человеческого капитала родителей (установка на “самовоспроизводство”).

Изучение роли социального капитала в образовании практически не представлено в российских исследованиях.

Наши предположения относительно влияния структурного социального капитала базируются на зарубежных исследованиях этого вопроса и российских работах в сфере социологии семьи.

Мы предполагаем, что число родителей и степень родства с ними (биологические или приемные) будут оказывать влияние на воспроизводство человеческого капитала на протяжении всего периода обучения ребенка. При прочих равных условиях наилучшие результаты в образовании будут демонстрировать дети, проживающие в семьях с двумя биологическими родителями

Количество братьев/сестер само может служить функцией от (а) материальной обеспеченности семьи (в менее обеспеченных семьях увеличение числа детей приводит к проблеме распределения ресурсов [56] и (б) уровня человеческого капитала

родителей (чем выше капитал, тем большую ценность представляет время и тем ценнее досуг, что приводит к отказу от большого количества детей в пользу работы и досуга).

Соответственно, мы предполагаем, что количество детей будет отрицательно коррелировать с размером финансового и человеческого капитала родителей.

Изучение профессионального самоопределения учащихся, показавшее, что семья – это главный актор при определении профессиональных планов учащегося, кроме того, а также важная роль семейной обстановки в социальной адаптации подростков, которую отмечают исследователи [7: 143-147], послужили источником следующих предположений.

Социальное взаимодействие родителей и детей по вопросам образования будет положительно влиять на продолжительность и успешность обучения детей, в том числе и в старших классах.

Более того, огромная роль мнения родителей (и особенно матери), которую выявили исследования профессионального самоопределения, заставляет предположить, что вклад социального капитала семьи в воспроизводство человеческого капитала будет более существенным, чем это демонстрируют зарубежные исследования.

Большинство исследований роли социального капитала в образовании проводилось в США, где, на наш взгляд, молодежь является более независимой от мнения и помощи родителей, чем в России.

Что касается взаимоотношений родителей и школы, то следует отметить, что традиции привлечения родителей к управлению школьным процессом, в отличие от США, где этот вопрос изучался, у нас нет. Контакты родителей и школы часто являются вынужденными и вызваны успеваемостью и поведением их детей либо необходимостью “внебюджетного” финансирования определенных школьных расходов.

Однако, на наш взгляд, изучение даже того, по каким поводам и с какой интенсивностью происходит общение родителей с учителями и школьной администрацией, является полезным. Что касается влияния данного фактора на успеваемость детей, то, по-видимому, оно будет положительным.

Заключение

В данной работе была представлена попытка разобраться в причинах воспроизводства неравенства через систему образования. Для этого мы обратились к концепции человеческого капитала, предложенной экономистами.

Согласно конвенциональному определению, человеческий капитал представляет собой запас знаний, умений, навыков и квалификации, которыми располагает индивид. Таким образом, понятие человеческого капитала отсылает нас к двум определениям образования – как ресурса (собственно человеческий капитал) и как системы (в которой происходит его накопление).

Это, в свою очередь, позволяет перекинуть мост между экономическим и социологическим подходами к образованию. Первый из них (экономический) рассматривает образование как источник экономического роста (через повышение качества рабочей силы и производительности труда) и оценивает его с позиций экономической эффективности. В поле зрения второго (социологического) оказываются вопросы социализации индивида в обществе и, следовательно, роль

образования в передаче культурных и моральных ценностей, а также проблемы социального неравенства и, значит, возможности социальной мобильности.

В рамках экономической теории факторами, детерминирующими воспроизводство человеческого капитала, оказываются способности индивида и его возможности, определяемые материальными ресурсами его семьи.

Однако такой подход не учитывает “социальной укорененности” экономических действий индивида, к каковым, безусловно, относится и получение образования.

Социологический подход к проблеме воспроизводства человеческого капитала шире.

Проведенный нами анализ теоретических воззрений в данной области показал, что воспроизводство человеческого капитала зависит от влияния ряда факторов:

Во-первых, детерминант неравного доступа к образованию, таких как тип поселения ученика, финансовый капитал и культурный капитал, действие которых опосредовано моделью образовательной системы (поддерживающая или конкурентная).

Во-вторых, показателей, влияющих на различия в уровне и продолжительности образования, определяются воздействием следующих факторов: способности ученика (сугубо индивидуально), на которые, помимо генетических факторов, могут влиять такие социальные факторы, как гендер и этничность, человеческий капитал родителей, финансовый капитал семьи, социальный капитал семьи и ближайшего окружения, тип школы, опосредующий влияние человеческого и финансового капиталов.

Изучение результатов зарубежных эмпирических исследований позволило уточнить характер и силу влияния этих факторов, а также отказаться от использования некоторых из них. В окончательном виде нами были оставлены следующие факторы воспроизводства человеческого капитала:

- так называемые “ограничители”: тип населенного пункта, в том числе степень его урбанизации, модель образовательной системы (“конкурентная” или “поощрительная”) и финансовые ресурсы семьи;
- факторы, определяющие успехи и продолжительность в образовании: социальный капитал семьи и ближайшего окружения (семейной общины, физического соседства, сверстников и друзей); человеческий капитал родителей; финансовый капитал семьи; гендерные и этнические различия; тип школы.

Дальнейшее изучение эмпирических источников, но теперь уже российского происхождения, показало, что в основном эти факторы “работают” и в России, хотя сила их влияния может отличаться.

Следует отметить, что набор переменных в российских исследованиях несколько отличается от используемого на Западе. С одной стороны, в них представлен весь набор факторов-“ограничителей”, к которым нередко добавляют характеристики демографической ситуации и рынка труда в регионе проживания. С другой, практически нет традиции исследования влияния социального капитала на образование детей и молодежи.

На основании обобщающего анализа вторичных источников и с учетом высказанных замечаний в исследовании была предпринята попытка выдвинуть некоторые предположения, которые, по мнению автора, при условии их детальной операционализации могли бы послужить основой эмпирического изучения механизмов воспроизводства человеческого капитала.

Хотелось отдельно отметить необходимость включения в анализ переменных, характеризующих социальный капитал. Как показал анализ, вклад социального капитала в образование заметно превышает все остальные. Кроме того, социальный капитал способен изменять действие других факторов в воспроизводстве человеческого капитала. Особенно сильные корреляции были обнаружены с финансовым капиталом, что позволяет говорить о том, что благодаря сильному социальному капиталу родители с низким уровнем доходов могут преодолеть негативные тенденции, вызванные недостатком финансовых ресурсов.

В российских условиях относительно низкой миграции большой интерес представляет также изучение влияния социального капитала сообществ, ближайшего окружения семьи и ребенка, хотя эмпирические свидетельства такого влияния весьма противоречивы.

Необходимость изучения механизмов воспроизводства человеческого капитала, по мнению автора, диктуется современной социально-экономической ситуацией в стране. В условиях начала экономического роста и разваливающейся системы образования через относительно небольшой промежуток времени страна может столкнуться с недостатком квалифицированных трудовых ресурсов, что существенно затянет наш и без того долгий путь к относительному благополучию. Особо отметим актуальность проведения детального эмпирического изучения факторов воспроизводства человеческого капитала в преддверии реформы образовательной системы.

Библиография

1. *Алашеев С.Ю., Цветкова И.В.* Межличностные отношения в школе // Социологический журнал, 1998, № 3/4.
2. *Астафьев Я.У., Шубкин В.Н.* Социология образования в СССР и в России // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. М.: На Воробьевых, ИС РАН, 1996. С. 345-368.
3. *Блауг М.* Экономическая мысль в ретроспективе. М.: Дело, 1994.
4. *Бурдые П.* Социальное пространство и генезис классов // Бурдые П. Социология политики. М.: 1993.
5. *Вебер М.* Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 148-160.
6. *Гидденс Э.* Социология образования. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
7. *Дербенев Д.П.* Социальная адаптация подростков. // Социологический журнал, 1997, № 1. С. 142-147.
8. *Джери Д., Джери Дж.* Collins: Большой толковый социологический словарь, Т.1. М.: Вече-Аст, 1999.
9. *Капелюшников Р.И.* Теория человеческого капитала // Московский либертариум, 1999, 23 августа. URL:<http://www.libertarium/10624/lib_article/>
10. *Константиновский Д.Л.* Динамика неравенства / Под ред. В.Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
11. *Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А.* Формирование социального поведения молодежи в сфере образования // Социологический журнал, 1998, №3/4. С.

12. *Коржева Э.М.* Адаптация подростков к рыночным отношениям // Социологический журнал, 1996, № 2. С. 141—151.
13. Молодежь России: тенденции, перспективы / Под ред. д.ф.н. И.М. Ильинского, А.В. Шаронова. М: Молодая гвардия, 1993.
14. *Нестерова Д., Сабирьянова К.* Инвестиции в человеческий капитал в переходный период в России / РПЭИ: Научный доклад, № 99/04, декабрь 1998.
15. *Пиирайнен Т., Турунцев Е.* Формирование классового общества в России // Вопросы экономики, 1998, № 7. С. 65-77.
16. *Пономарчук В.А., Толстых А.В.* Среднее образование: две критические точки современной школы // Социологические исследования, 1994, № 12. С. 59-76.
17. *Радаев В.В.* Стратификационный анализ постсоветской России: неовеберианский подход // Способы адаптации населения к новой социально-экономической ситуации в России. М., 1999.
18. *Радаев В.В.* Экономическая социология. Курс лекций: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1998.
19. *Радаев В.В., Шкаратан О.И.* Социальная стратификация. М.: Аспект-Пресс, 1996.
20. Реформирование некоторых отраслей социальной сферы России.
21. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
22. *Руткевич М.Н.* Социальная ориентация выпускников основной школы // Социологические исследования, 1994, № 10. С. 30-43.
23. *Руткевич М.Н.* Социальная ориентация выпускников средней школы // Социологические исследования, 1994, № 12. С. 53-59.
24. *Семенова В.В.* Социология молодежи // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. М.: На Воробьевых, ИС РАН, 1996.
25. *Томпсон Д.Л., Пристли Д.* Социология: вводный курс. М., Львов: АСТ, Инициатива, 1998.
26. *Чередниченко Г.А.* Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал, 1999, № 1/2.
27. *Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.* Социология образования: прикладной аспект. М.: Юристъ, 1997.
28. Экономика образования // Обзор экономической политики в России за 1998 год / Авдашева С.Б., Астапович А.З., Беляев Д.А. и др.; Бюро эконом. анализа. М.: РОССПЭН, 1999. С.302-318.
29. *Astone Nan M., McLanahan S.S.* Family Structure, Parental Practice and High School Completion // American Sociology Review, 1991, Vol. 56. P. 309-320.
30. *Ballantine J.H.* The Sociology of Education.
31. *Banks O.* The Sociology of Education. L.: B.T. Batsford, Ltd, 1971.
32. *Barros R., Lam D.* Income and Educational Inequality and Children's Schooling Attainment // Opportunity Foregone: Education in Brazil. Washington: Inter-American Development Bank, 1996. P. 337-366.

33. *Becker G.S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1992.
34. *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society 1973.
35. *Berelson B., Steiner G.A.* Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings. NY, Burlingame: Harcourt. 1962.
36. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in Education, Society and Culture. L., Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, 1994.
37. *Chiswick B.R.* Differences in Education and Earning Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination, and Investment in Child Quality // Quarterly Journal of Economics, 1988, Vol. CIII, No. 3. P. 571-597.
38. *Coleman J.S.* The Family, the Community, and the Future of Education // Education and the American Family: A Research Synthesis. / ed. by Weston W.J. NY, London: New York University Press. 1989. P. 169-185.
39. *Coleman J.* Foundations of Social Theory. L., Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1990.
40. *Coleman J.* Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology, 1988, Vol. 94. (Supplement). S 95—S120.
41. *Conway S.* The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in "Parental Choice" of Secondary Education // Sociological Research Online, 1997, vol. 2, № 4 URL: <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/4/4.html>>
42. *Datcher L.* Effects of Community and Family Background on Achievement // The Review of Economics and Statistics, 1982, Vol. LXIV, No. 1. P. 32—41.
43. *Davis K., Moore W.E.* Some Principles of Stratification // Bendix, Lipset ...
44. *Doyle D.P.* The Social Consequences of Choice: Why It Matters Where Poor Children go to School // The Heritage Foundation Backgrounder, 1996, July 25. P.1-8.
45. *Dornbusch S.M., Wood K.D.* Family Processes and Educational Achievement // Education and the American Family: A Research Synthesis. / ed. by Weston W.J. NY, London: New York University Press. 1989. P. 66-95.
46. *Erickson B.H.* Culture, Class, and Connection // American Journal of Sociology, 1996, Vol. 102, No. 1. P. 217-251.
47. *Granovetter M.* Economic Action and Social Structure: The problem of Embeddedness // American Journal of Sociology, Vol. 91, N 3. November 1985. P. 481-510.
48. *Hallinan M.T., Kubischek W.N.* Conceptualizing and Measuring School Social Networks // American Sociological Review, 1999, Vol. 64, No. 5, P.687-693.
49. *Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M.* Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain. Oxford: Clarendon Press, 1980.
50. *Jencks Ch.* et al. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Penguin Books, 1975.
51. *Klasen S.* Social Exclusion and Children In OECD Countries: Some Conceptual Issues. // Paper presented for an OECD expert seminar on *Childhood Social Exclusion* (CERI),

- 1999,
URL: <<http://www.oecd.org/els/papers/papers.htm#8>>
52. *Levine D.U., Havighurst R.J.* Society and Education. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, 1989.
53. *Mach W., Bogdan, Peschar J.L.* On the Changing Role of Education in Social Reproduction in different Sociopolitical Systems. // *Class Structure in Europe* ed. by Haller M. NY, London: M.E. Sharpe, 1990. P. 92-120.
54. *Magrab Ph.R.* Social Exclusion and Children: A Brief Review of Selected Literature / Paper presented for an OECD expert seminar on *Childhood Social Exclusion* (CERI), 1999,
URL: <<http://www.oecd.org/els/papers/papers.htm#8>>
55. *Mateju P., Peschar J.L.* Family Background and Educational Attainment in Czechoslovakia and the Netherlands // *Class Structure in Europe* ed. by Haller M. NY, London: M.E. Sharpe, 1990. P.121—145.
56. *Müller W., Loettinger P., Kuenig W., Karle W.* Class and Education in industrial Nations // *Class Structure in Europe* ed. by Haller M. NY, London: M.E. Sharpe, 1990. P. 61-91.
57. *Milner A.M.* Family Structure and The Achievement of Children // *Education and the American Family: A Research Synthesis.* / ed. by Weston W.J. NY, London: New York University Press. 1989. P. 32-65.
58. *Morgan S.L., Sorenson A.B.* Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A test of Coleman's social Capital Explanation of School Effect // *American Sociological Review*, 1999, Vol.64, No.5, P. 661—681.
59. *Schuller T.* The Complementary Roles of Human and Social Capital // Paper presented for an international symposium on *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, HRD Canada and the OECD, March 19-21,2000.
URL: <http://www.libertarium.ru/libertarium/10624/lib_article>
60. *Schultz T.W.* Origins of Increasing Returns. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1993.
61. *Steinberg L.* Communities of Families and Education // *Education and the American Family: A Research Synthesis.* / ed. by Weston W.J. NY, London: New York University Press. 1989. P. 138-168.
62. *Teachman J.D., Paasch K., Carver K.* Social Capital and the Generation of Human Capital // *Social Forces*, June 1997, 75(4): 1343—1359.
63. *Tumin M.L.* Social Stratification: the forms and functions of inequality. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1985.
64. *Woolcock M.* The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes // Paper presented for an international symposium on *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, HRD Canada and the OECD, March 19-21, 2000.
URL: <http://www.oecd.org/els/papers/papers.htm#1>