

ОТ ЭМПИРИКИ К СМЫСЛАМ, ОТ СМЫСЛОВ К ОСМЫСЛЕНИЮ

В статье предпринята попытка обобщить некоторые результаты исследований ориентаций и социального поведения молодежи в сфере образования, при этом экстраполируя выводы и на другие сферы жизни общества. Автор опирается на эмпирические данные, которые получены в различных проектах за последние годы. Предполагается, что такое расширение интерпретации может способствовать лучшему пониманию происходящего в социуме.

Аннотация

Ключевые слова: школьники, выбор профессии, высшее образование, социальное неравенство, социальная мобильность, социальные барьеры, конвенциональные ценности.

Когда собраны наконец все нужные данные (и ненужные тоже), неотвратно наступает необходимость интерпретации. Когда взяты, пусть с грехом пополам и с ощущением неудовлетворенности, не один, а несколько таких барьеров, возникает острое искушение интерпретацией. Это соблазн предпринять попытку, а если выразиться посуше, то обобщить полученное, а если точнее, то (при) подняться над ним. Речь, собственно, о его осмыслении, об экстракции общего и, возможно, главного; об интерпретации интерпретаций. Соблазн, как правило, опасен. Тем не менее, если он непреодолим, то лучше ему уступить. Что я и намерен сделать.

Это не будет суммирование многого. Ограничусь только одним из направлений, которое, однако, представляется весьма важным. Подступаясь к этому, я что-то публиковал, но теперь хотел бы поделиться тем, что сложилось в результате.

Сначала коротко и сухо о тех данных, которые вынудили меня уступить искушению и на которых я буду основываться. Это материалы и многочисленных проектов, которые на протяжении десятков лет осуществляются в мире ([Coleman et al., 1966; Lynch, O'Riordan, 1998; Nieto, 2005; Бурдые, Пассерон, 2006; Рощина, 2006; Boyadjieva, 2010; Ключарев, 2011; Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011] и др.), и тех проектов, в которых посчастливилось участвовать мне самому. Постараюсь не повторять опубликованное, излагать кратко и избегать излишних ссылок.



Итак, что удалось наблюдать?

90% (грубая оценка по предварительным опросам) старшеклассников российских школ хотят получить диплом о высшем образовании. (Здесь имеется в виду не высшее образование, но диплом; убедительные данные говорят о том, что обладатели таких дипломов имеют больше шансов получить работу и существенную зарплату [Заработная плата в России..., 2007], а работодателя интересует не специальность, а социализация, полученная во время обучения в вузе.)

Но при формировании планов на будущее старшеклассники вынуждены учитывать элементы реальности. Собственно, происходящее сегодня вполне соответствует теории выбора профессии, сформулированной давно [Ginzberg et al., 1954]. Когда мы видим, как распределяются планы старшеклассников на поступление в разные учебные заведения, на получение образования разных уровней — высшего, среднего специального, начального профессионального, — а также планы выйти на рынок труда, обращает на себя внимание то, что называется социальной обусловленностью. Очевидна зависимость намерений молодых людей от социально-профессионального статуса родителей [Константиновский, 1999. С. 148–154]. Чем выше социально-профессиональный статус родителей, тем чаще проявляется ориентация на получение высшего образования (или диплома об оном). Явственно сказывается и то, где подросток заканчивает школу: уровень притязаний тем выше, чем выше уровень урбанизации поселения, и наоборот [Там же. С. 154–161]. И здесь видно, что в вузы готовы устремиться уже совсем не 90% старшеклассников. Такая зависимость прослеживается на имеющихся данных на протяжении около 60 лет, начиная с 1960-х годов.

Приходится заключить, что налицо коррекция аспираций, которую старшеклассники производят сами, в собственных умах, оценивая свои шансы на будущее; и производят они эту коррекцию с учетом социальной дифференциации, если точнее — осознавая социальное неравенство. Они вынуждены адаптировать свою жизненную стратегию к реальности в соответствии с существующим неравенством. В особенности это приходится делать тем, кто располагается не на высших этажах социальной иерархии.

Теперь о том, что происходит далее, когда старшеклассники, став выпускниками школ, приступают к реализации своих намерений. На протяжении всех лет наблюдений фиксируется, что шансы молодежи из разных социальных групп на поступление в те или иные учебные заведения в значительной мере различаются. Отчетливо видно: чем выше социальный статус родителей, тем выше и шансы на поступление в вуз. Остальным приходится довольствоваться менее престижными вариантами. Эта картина более выразительна, чем распределение намерений: здесь различия более ярко проявлены. Это вторая стадия коррекции молодежных устремлений: ее производят уже не сами юноши и девушки, она осуществляется ее величеством социальной ситуацией, т. е. в данном случае социальным неравенством [Константиновский, 2008.



С. 198–211]. Аналогично дело обстоит с уровнем урбанизации места жительства [Там же. С. 212–221].

Еще более выразительной картина становится, если мы углубляемся в рассмотрение того, на какие специальности поступают выпускники школ — выходцы из разных социальных групп. Если формально, дети «простых» врачей и инженеров поступают в вузы весьма часто — но на какие специальности? Они чаще идут туда, где меньше конкурс и больше вероятность попасть на бюджетное место, а это не самые перспективные профессии в смысле будущей карьеры. А вот престижные специальности — чаще удел детей руководителей предприятий, крупных менеджеров коммерческих организаций и проч. [Там же. С. 203–205].

Для сомневающихся в реальности происходящего есть в результатах исследований сравнение личных планов и действительных первых шагов после школы двух групп, находящихся примерно на противоположных стартовых позициях: дочерей руководящих работников областного центра и сельских девушек, дочерей крестьян. Большинство первых стабильно поступают в вузы, вторые находят свою «экологическую нишу» в средних специальных учебных заведениях и учреждениях начального профессионального образования [Там же. С. 242–254].

Описываемое положение характерно для всех лет обследований, с начала 1960-х годов и включая 2000-е, но каждый год ориентации и реальное поведение групп молодежи имеют свои особенности. Отчетливо видно: когда ситуация для выбора более привлекательных позиций становится благоприятнее (например, выпуск из школ и прием в вузы соотносятся так, что предполагаемый конкурс окажется меньше того, что был прежде), «слабые» группы (например, сельские выпускники) проявляют значительно бóльшую активность в определении своих образовательных стратегий: они ниже оценивают профессии сельскохозяйственного труда и выше — типичные городские, чаще планируют поступить в вузы на весьма престижные специальности (и действительно поступают). Напротив, когда конкурсная ситуация ужесточается, они выше оценивают сельскохозяйственные профессии, реже планируют поступить в вузы (исключение — профессия агронома). «Сильные» же группы (например, юноши из семей руководителей, оканчивающие школу в крупном городе) при улучшении конкурсной ситуации усиливают свои позиции, а при ужесточении либо совсем чуть-чуть ослабляют их, либо вовсе не уступают ничего другим группам. Эти свойства — гибкость и устойчивость, лабильность, если хотите, способность к быстрой и верной реакции на изменения — свойственны всем группам, но в разной мере. Есть более реалистичные и менее реалистичные, лучше/хуже улавливающие перемены, быстрее или с запозданием отвечающие на них; и мера реактивности также зависит от того, каковы характеристики группы, среди которых опять-таки социальный статус занимает ведущее место [Константиновский, 1999. С. 134–136, 151–154].



Наиболее ярко реакция на изменения проявилась, конечно, в критической ситуации. Такая ситуация возникла в конце 1980-х — начале 1990-х годов, когда страна переживала первые, особенно тяжелые следствия социальных перемен. С ухудшением материального положения семей выросло выбытие из классов школ [Константиновский, 2011], упал престиж квалифицированных профессий [Константиновский, 2008. С. 132–151], более привлекательными стали другие возможности — не те, что предоставляет образование. Сформировались сообщества, которые реализовали свои цели не путем получения образования, а другими средствами. Например, розничная торговля, «челноничество», да и криминальная деятельность стали мощными конкурентами квалифицированного труда, основанного на получении образования высокого уровня.

Было бы ошибкой считать, что конкуренция возможностей, предоставляемых образовательной сферой, и возможностей другого рода полностью исчезла в последние годы, когда давление экономических факторов стало менее ощутимым. Индивидов и сообществ, предпочитающие иные возможности для реализации своих целей (и имеющие такие возможности), можно без труда наблюдать и сегодня. Кроме того, немалый слой населения, для которого экономическое давление остается весьма значительным, и там приоритетными вариантами жизненной стратегии, обеспечивающими выживание, могут оказываться отнюдь не те, что связаны с образованием.

Описанное неравенство в сфере образования возникает, конечно, не при поступлении в вуз или технический лицей. Оно начинается со школы — или раньше, с дошкольного образования, с семьи... Исследование доступности качественного общего образования [Константиновский и др., 2006] позволило выявить несколько кластеров российских школ. Кластеры эти различаются как по наличию в школах квалифицированных учителей и оснащенности соответствующей материальной базой, так и по качеству обучения и его результатам. Различия весьма велики: разные школы дают учащимся разное образование. В кластере «лучших» школ подростки получают образование, которое можно назвать действительно качественным, в кластере «обычных» или «худших» школ — некий, сравнительно с «лучшими», эрзац образования. При этом выяснилось, что в каждом кластере вполне определенным социальный состав учащихся. Другими словами, каждый кластер преимущественно обслуживает конкретную социальную группу.

Это означает, что получение образования того или иного качества связано с преодолением социальных барьеров. Один из наиболее существенных — социокультурный барьер. Наблюдается жесткая зависимость между качеством школьного образования, с одной стороны, и социальным и культурным капиталом семьи — с другой; здесь срабатывают такие индикаторы, как образование родителей, сфера их занятости, должность. Например, для



ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, шансы попасть в кластер «лучших» школ составляют только около 20%.

Территориальный барьер характеризуется уровнем урбанизации поселения, количеством и качеством доступных школ, расстоянием от места жительства до желаемой школы, транспортной инфраструктурой. Большинство «лучших» школ расположено в мегаполисах, региональных центрах. Школы же со значительно худшими образовательными результатами находятся чаще в малых городах, поселках, сельских районах.

Экономический барьер, вопреки распространенному мнению, не является в наших условиях наиболее существенным. Тем не менее он важен для очень многих. Определяется он экономической дифференциацией населения и платежами за обучение, в том числе неформальными. Значимый фактор здесь — благосостояние семьи. «Полностью бесплатным» назвали образование 40% респондентов в кластере «худших» школ и около 11% — в кластере школ «лучших».

Остается заключить, что такие подростки, как дети руководителей предприятий, успешных высокообразованных родителей, проживающие в городах, получают более качественное школьное образование. Различия в качестве школьного (общего) образования обуславливают неравные шансы на получение дальнейшего (профессионального) образования. Лучше школа — выше вероятность успеха при попытке поступления в хороший вуз, и наоборот. Так создаются условия для наследования и повышения социального статуса и для воспроизводства социального неравенства.

Изменившаяся демографическая ситуация, меры по реструктуризации системы образования и изменению ее финансирования, новые правила приема в вузы в связи с введением ЕГЭ воздействуют на сложившееся положение дел, но не меняют его в корне. Приходится напомнить, что положение, в котором оказывались юноши и девушки в момент окончания школы, весьма круто менялось на протяжении десятилетий, когда производились наблюдения. И изменения бывали более основательными, чем нынешние. Эти эксперименты, в которых вынуждены участвовать миллионы молодых людей и их родителей, начались давно, и конца им не видно. Не забудем, например, о сдвоенном школьном выпуске 1966 г., о резкой смене в течение всего нескольких лет соотношения между численностью выпускников школ и количеством мест на первых курсах вузов (от практически 1:1 до 4:1) [Константиновский, 2008. С. 77–81], о так называемых мерах по выравниванию социального состава студентов и проч. ЕГЭ расширяет возможности выбора вуза, но ничто не отменяет различий в качестве получаемого образования (или в подготовке к тестам).

Вполне возможно предположить, что приведенные выше результаты приложимы не только к сфере образования. Действительно, они, как будет показано далее, могут быть распространены

Что все это
означает?



и на другие сферы жизни общества. Надеюсь, что такая экстраполяция допустима. Посредством нее вполне вероятно, снова обратившись к происходящему в образовании, прийти к дальнейшей интерпретации описанных выше явлений.

Речь пойдет о категориях акторов, названия которых, конечно, условны.

«Наследники» разделяют конвенциональные ценности общества. У них конвенциональные цели, и для их достижения эти акторы используют конвенциональные средства.

Под конвенциональными (conventional) здесь имеются в виду такие ценности, цели, средства, которые являются общепринятыми, соответствуют действующим в обществе социальным нормам, разделяются большинством членов общества. Термин происходит от латинского слова, которое может быть переведено на другие языки в смыслах «соответствующий договору», «согласованный», «общепринятый» и т. п.¹

Важнейшая характеристика этой категории акторов — наличие значительных ресурсов, заведомо достаточных для достижения их целей. Активность, социальное поведение акторов этой категории соответствуют их ценностям, целям и средствам. Как правило, своих целей они достигают.

В образовании представители этой категории стремятся к восходящей социальной мобильности или по крайней мере сохранению статуса, которым обладают их родители (конвенциональные цели). Для этого молодые люди используют возможности, предоставляемые системой образования (конвенциональные средства). Они вовлечены в активную деятельность для получения высокого уровня квалификации по профессиям, востребованным на рынке труда. У них есть для этого нужные ресурсы, поскольку они преимущественно происходят из социальных групп, занимающих верхние позиции в социальной иерархии. У них образованные и успешные родители, благополучные семьи, они получили качественное школьное образование, преимущественно в крупных городах, где проживают. Они участвуют в конкуренции среди тех, кто стремится в хорошие университеты, и уверенно побеждают в этой конкуренции.

«Победители» близки к этой категории по своим ориентациям, но отстают по ресурсам.

Они также разделяют конвенциональные ценности общества, у них конвенциональные цели, и для их достижения эти акторы также используют конвенциональные средства.

Хотя ресурсов у этой категории заведомо меньше, они также практикуют социальное поведение, соответствующее их ценностям, целям и средствам. Благодаря усилиям, компенсирующим нехватку ресурсов, они достигают своих целей.

¹ Мои сомнения в выборе термина были развеяны, когда мне была предоставлена возможность изложить некоторые положения этой статьи в докладе на Форуме Международной социологической ассоциации 2012 г.



Представители этой категории стремятся к восходящей социальной мобильности. Для этого они используют возможности, предоставляемые системой образования. Нехватка ресурсов может принимать разные формы (проживание в селе, где нет «продвинутой» школы; низкий образовательный уровень родителей, их незаинтересованность в учебе ребенка; недостаточный материальный уровень жизни семьи) и компенсироваться может по-разному (хороший учитель в школе; бесплатное дополнительное образование; сильная мотивация к учебе). Обладание лидерскими качествами и дополнительные усилия позволяют достигать более или менее престижных позиций в сфере образования.

В этой категории не только дети «простых» инженеров или техников из крупных и не очень крупных городов, дети сельских учителей и т. п. Яркий пример такого актора встретился в исследовании жизненных траекторий молодежи [Константиновский и др., 2011]: девушка из сибирского пригородного поселка, из семьи, не предоставлявшей ей сколько-нибудь существенных ресурсов, благодаря высокому уровню мотивации, настойчивости и труду получила высшее образование и выстроила шаг за шагом желаемую жизненную траекторию с очевидной восходящей мобильностью.

«Проигравшие», казалось бы, имеют практически те же характеристики, что и предыдущая категория. Они также разделяют конвенциональные ценности общества, у них конвенциональные цели, и для их достижения эти акторы также используют конвенциональные средства. У них также меньше ресурсов, чем у «наследников». Они тоже практикуют социальное поведение, соответствующее их ценностям, целям и средствам. Но срываются отличия, имеющие — в той или иной ситуации — решающее значение, и нехватка ресурсов сказывается роковым образом: эти акторы не достигают своих целей.

В чем могут проявляться эти решающие отличия, можно увидеть на примерах, связанных с образованием. Мы наблюдаем молодых людей, которые выказывают желание осуществить восходящую мобильность, используя средства, предоставляемые сферой образования. Они проявляют соответствующую этому желанию активность, участвуют в конкуренции. Но терпят поражение: либо вообще не поступают в учебное заведение, дающее желаемый уровень образования, либо поступают туда, где не получают качественного образования, и их надежды не оправдываются.

Речь идет не обязательно о дипломе о высшем образовании. Речь о квалификации, дающей достойную жизнь, достойное место в обществе.

Нехватка ресурсов здесь проявляется в тех же формах, что и в предыдущей категории. Но не происходит компенсации, о которой шла речь выше. Не происходит компенсации извне (например, не повезло с учителями) либо — или вместе с тем — нет источника компенсации у самого индивида. Я имею в виду прежде всего необходимо высокий уровень мотивации к учебе, который



превращается в соответствующую деятельность (находит в ней свое выражение)².

В одном из исследований [Вознесенская, Чередниченко, Дымарская, 2004] мы пытались (еще раз) понять, почему практически все старшеклассники в нашей выборке хотят поступить в вузы, но впоследствии одни поступают, а другие нет. Оказалось, что те, у кого в семье есть традиция получения высшего образования (хотя бы один из родителей окончил вуз), зачастую самостоятельно занимаются дополнительно, ходят на подготовительные курсы, посещают репетиторов; а те, у кого нет в семье такой традиции, чаще «просто хотят» поступить в вуз, но ничего для этого не предпринимают. Вот и разгадка: у первых был особенный ресурс, заключавшийся в характеристике семьи, в ее особенности, в присутствующих родителям свойствах, которые транслировались на детей; и это обеспечивало необходимую компенсацию в случаях, когда не доставало других ресурсов.

«Реалисты/пессимисты» также разделяют конвенциональные ценности общества, они также имеют конвенциональные цели и полагают, что для их достижения следует использовать конвенциональные средства. Но — в этом принципиальное отличие — они оценивают свои ресурсы для достижения этих целей как недостаточные.

Возможно, они видят действительность в истинном свете, а возможно, ошибаются; это может быть по-разному у разных акторов в этой категории. Важно, что они в результате занижают уровень своих ожиданий. А потому и не предпринимают активности для достижения своих целей.

В образовании «реалисты/пессимисты» хотели бы обрести возможности для восходящей социальной мобильности и знают, что это можно сделать посредством обучения, но не надеются преодолеть барьеры (о некоторых из них сказано выше). Они опускают планку своих aspirations и отказываются от участия в конкуренции. Это поведение зависит, кроме прочего, и от конкретной ситуации в том или ином году, когда они определяются со своими планами.

Можно с уверенностью предположить, что большинство из них не оканчивали школы в больших городах и не происходят из преуспевающих семей.

В результате оказывается не столь существенно, вправду ли они не в состоянии преодолеть барьеры или всего лишь предполагают (или уверены), что не смогут это сделать. Мы наблюдаем результат (возможно, специфического) восприятия реальности, результат (возможно, заниженной) самооценки: молодые люди исходят из реалистического (либо пессимистического) взгляда на свои возможности в существующей ситуации.

В этих последних двух группах сосредоточен значительный потенциал неудовлетворенности. Здесь люди, обнаружившие, что

² Развитие индивидуальных способностей связано все с тем же: с качеством образования.



оказались на обочине жизни. Достичь желаемого стандарта существования не удалось. Это такое скрытое (или не очень) взрывчатое вещество.

Комментируя характеристику этой категории, нельзя не вспомнить о мотивации, которая уже упоминалась выше. Мотивация способна преодолеть многое. Так что, возможно, у этой категории она попросту недостаточно представлена. Кроме того, желание реализоваться с помощью образования может аннигилироваться из-за неуверенности в том, что желаемый диплом будет востребован на рынке труда. Данные Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения³ свидетельствуют, что в 2010 г. формальное образование от четверти до трети молодежи в возрасте 19–30 лет недоиспользовалось.

«Другие» имеют специфические (конвенциональные или неконвенциональные) ценности, специфические (также не обязательно конвенциональные) цели и средства для достижения целей.

Называя этих акторов «другими», я подразумеваю, что у большинства из них мы встречаем иные, нежели у представителей ранее упомянутых групп, ценности, или цели, или средства достижения целей, или нормы, либо то и другое (третье, четвертое) одновременно. Кавычки в названии категории получают поэтому особенное значение.

Эти акторы обычно обладают специфическими ресурсами. Они не участвуют в общепринятой (конвенциональной) конкуренции, они активны в конкуренции особого рода. Результатом могут быть успех, опять-таки специфический, или неудача.

Прибегнем к конкретизации с помощью примера из сферы образования.

Часть молодых людей и их родителей не выказывают интереса (а потому и не проявляют активности) в отношении возможностей, предоставляемых сферой образования. Социальная мобильность, успех, благополучие могут быть желаемыми целями, но пути достижения их мыслятся не через образование, но иными средствами.

Какими именно? Здесь открывается значительное пространство вариантов: получение наследства (вариант рантье, пусть и в номинальной должности, например в родительской фирме), ларек на рынке, брак по расчету, рэкет или иная криминальная деятельность... Далее все зависит от удачи (ее также можно назвать специфической).

«Потерявшие надежду». К несчастью, и такая категория существует. Это, например, те, кто оказался у черты бедности или за ней.

³ Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ) — общенациональное лонгитюдное обследование домохозяйств. Репрезентативная выборка — 12 тыс. респондентов. Проводится Исследовательским центром ЗАО «Демоскоп» совместно с НИУ ВШЭ, Институтом социологии РАН и другими организациями.



У них может не быть возможностей, чтобы выйти из этой ситуации. Они, таким образом, находятся в безвыходном положении.

Поскольку у них нет шансов подняться по социальной лестнице, они не рассматривают и образование как средство мобильности. Они не могут участвовать в конкуренции, поскольку не имеют для этого ресурсов.

Конечно, это — схема, может быть, подступы к модели, которые по определению не могут отражать происходящее полностью адекватно.

Но нельзя не считаться с тем, что эмпирическими основаниями этой схемы служат результаты наблюдений на протяжении десятков лет. Результаты эти стабильны. В физике это называлось бы циклом экспериментов, которые показали одинаковые результаты. И потому они могут считаться верными.

Так что есть повод к размышлениям.

О социальной дифференциации, о равенстве и неравенстве столько продумано и написано, что нет смысла повторяться. Немало говорено и о том, какие возможности существуют для выравнивания шансов, для уменьшения социальной дифференциации. Века проходят, проблема остается.

Эти люди — «наследники», «победители», «проигравшие», «реалисты/пессимисты» и «другие» — живут одновременно и рядом. Но разное образование — это разная социализация. Разные позиции в мире и во времени. Это вполне разные миры.

В каком соотношении находятся эти категории? Как они различаются количественно? Кто преобладает? За кем большее влияние? Каковы шансы перехода из одной категории в другую и какие направления перехода более выражены?

Это вопросы к настоящему и будущему.

К настоящему — в смысле интеграции общества, его способности быть единым.

К будущему — в том смысле, что хотелось бы знать, каким оно окажется.

Трудно не выйти из поля социологии образования.

Литература

1. Бурдые П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2006.
2. Рощина Я.М. Зарубежные эмпирические исследования неравенства в получении образования // Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.
3. Ключарев Г.А. Человеческий капитал и проблема неравенств в модернизирующемся образовании // Вестник Института социологии. 2011. № 3. С. 88–105.



4. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–176.
5. Заработная плата в России: эволюция и дифференциация // под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшникова. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. С. 364–382.
6. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Эдиториал УРСС, 1999.
7. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.
8. Константиновский Д. Л. Школа и «внешние» факторы // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 245–267.
9. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.
10. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы. М.: ЦСПиМ, 2011.
11. Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Дымарская О. Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) // С. В. Шишкин (отв. ред.). Доступность высшего образования в России. М.: Независимый институт социальной политики, 2004.
12. Boyadjieva P. (2010) Engineering: admission policies in higher education during the communist regime in Bulgaria. Sofia: CIELA.
13. Coleman J. S., Campbell E., Hobson C., et al. (1966) Equality of educational opportunity report. Washington: US Government Printing Office.
14. Ginzberg T., Ginzburg S., Axelrad S., Herma S. (1954) Occupational choice: An approach to a general theory. N.Y.
15. Lynch K., O’Riordan C. (1998) Inequality in higher education: A study of class barriers // British Journal of Sociology of Education. Vol. 19. No. 4. P. 445–478.
16. Nieto S. (2005) Public education in the XX century and beyond: High hopes, broken promises and an uncertain future // Harvard Educational Review. Vol. 75. P. 43–64.