

---

---

П. М. Степанцов, В. Я. Кузьминов

# КОНТИНГЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ УСЛОВИЯ И НОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2012 г.

*Подробно анализируется рыночная модель образовательного выбора, показана ее недостаточность для объяснения механизма принятия решения выпускниками школ относительно того, в образовательное учреждение какого типа (НПО, СПО или ВПО) они пойдут учиться. На основании анализа результатов опроса выпускников школ (9-й и 11-й класс), а также студентов учреждений НПО, СПО и вузов авторы приходят к выводу о гетерогенности системы профессионального образования: нет ни единого рынка мест в системе образования, ни единой системы различений, которая позволяла бы учреждениям профессионального образования «считывать» качество подготовки выпускника школы.*

Аннотация

---

**Ключевые слова:** профессиональное образование, образовательный выбор, контингентность, конкуренция, система образования, код системы.

Данная статья посвящена изучению механики образовательного выбора и ее изменениям в новых институциональных условиях. Прежде всего нас интересует, как выпускники 9-х и 11-х классов — будущие студенты вузов и учреждений НПО и СПО — определяют свои перспективы в пространстве доступных им возможностей продолжения образования. Изучение механизмов выбора образовательной траектории давно получило прописку в социологии образования в качестве одной из наиболее очевидных, а потому на первый взгляд неоригинальных тем, но мы полагаем, что радикальные институциональные, культурные и демографические изменения, произошедшие в российской системе образования за последние десять лет, делают эту проблему вновь актуальной.

Решение вопроса о том, почему обучающийся оказывается на той или иной позиции в системе послешкольного образования,



сводится к проблеме контингентности<sup>1</sup> позиций обучающихся в этой системе. Контингентность в данном случае означает, что образовательный выбор, с одной стороны, не обусловлен жесткими детерминирующими механизмами, а с другой — не случаен. Место, где обучается студент, могло бы быть и другим.

Статья начинается с разбора одного тривиального предположения: система профессионального образования функционирует согласно определенному коду — коду рыночных отношений. К концу статьи мы получим не менее тривиальный вывод: в системе образования присутствует множество кодов. Таким образом, на вопрос о контингентности мы даем столь же тривиальный ответ: человек может оказаться на определенной позиции в системе образования благодаря вкладу одного фактора из множества или сразу нескольких факторов. Более того, мы не можем сказать, какие именно это факторы. Мы можем лишь утверждать, что существует определенное множество кодов или логик, непересекающихся процессов, через участие в которых индивид может занять ту или иную позицию в системе образования. Но не стоит торопиться и обвинять авторов в том, что они пишут в лучших традициях «британских ученых, которые доказали...». Мы можем получить из тривиальных выводов нетривиальные следствия. Они помогут определить, в каком направлении следует проводить дальнейшие исследования проблемы контингентности в системе образования.

## 1. Модель конкурентного выбора мест в системе профессионального образования

Сама постановка вопроса о трансформации механизмов образовательного выбора предполагает ряд изначальных аксиоматических допущений. Во-первых, система профессионального образования делится по типам учебных заведений, дающих образование разного уровня (это система различений, которую исследовательская оптика заимствует у самого своего объекта.) Во-вторых, выпускники школ после 9-го или после 11-го класса принимают решение относительно следующей ступени своего образования, и это решение является именно выбором, предполагающим более или менее рациональное осмысление возможных альтернатив. В-третьих, мы намерены проблематизировать этот выбор и описать его как неочевидный и требующий особых усилий по его прояснению.

Проблематизация выбора основана на исходном допущении, что он мог бы быть и другим. Позиция будущего студента учреждения НПО, СПО или ВПО представляется нами как контингентная, т. е. не predetermined институционально, самим устройством системы образования и вместе с тем неслучайная. Таким образом, задача данного исследования состоит в объяснении возможности контингентности в системе профессионального образования.

<sup>1</sup> Понятие контингентности мы используем в том значении, в котором его ввел в социологию Н. Луман [Luhmann, 1996]. Контингентность — это потенциальная непредзаданность, возможность быть иным, свойство, контрарно противопоставленное необходимости.

Почему позиции обучающихся контингентны и при этом именно таковы, какими мы наблюдаем их в данный момент времени?

Мы можем атрибутировать свойство контингентности в системе профессионального образования самому выбору, точнее сказать, его относительной свободе. Это значит, что совершающие выбор выпускники школ имеют шанс оказаться на любой позиции в системе послешкольного образования, в случае если обладают полной свободой выбора, ограниченной лишь процессом конкуренции за позиции в рамках этой системы<sup>2</sup>.

Если принять такое допущение, то систему профессионального образования можно рассматривать как организованную по законам рыночной конкуренции: выпускники школ обладают определенными предпочтениями относительно возможных позиций в системе образования и оценивают желаемые позиции как обладающие собственной ценностью; эти предпочтения оказывают влияние на их выбор, т. е. при прочих равных условиях выпускник выберет ту позицию, которая для него наиболее ценна; выпускники вступают в конкурентные отношения друг с другом за желаемые позиции<sup>3</sup>.

Итак, модель конкуренции за места в системе профессионального образования предполагает три аксиомы:

- 1) существует рынок мест в системе послешкольного образования, на котором встречаются выпускники школ и учреждения профессионального образования (НПО, СПО и ВПО);
- 2) этот рынок конкурентен: ресурс мест в системе образования ограничен, и выпускники с лучшими результатами могут с большей вероятностью получить желаемые места. С другой стороны, ограничен и ресурс хороших выпускников, поэтому лучшие<sup>4</sup> образовательные учреждения с большей вероятностью могут рассчитывать на лучших выпускников;
- 3) рынок един, на нем встречаются как все выпускники школ, так и все образовательные учреждения.

<sup>2</sup> Также выпускники школ могут сразу выйти на рынок труда, однако этот вариант жизненной траектории остается за рамками нашего исследования, нас интересует конкуренция внутри системы образования.

<sup>3</sup> Подход к объяснению механизма функционирования системы образования в метафорах рынка и конкуренции более всего распространен применительно к сегменту ВПО. Конкуренция между образовательными учреждениями как следствие конкуренции абитуриентов рассматривается в [Smith, Meiner, 1995]. Рыночная модель системы образования критически обсуждается в [Tomlinson, 1997]. Вопросы образовательной политики и образовательных реформ разбираются с позиций модели рыночной конкуренции в образовании и цепочек образовательных выборов в [Davis, Ostrom, 1991]. Подобное обсуждение выбора с акцентом на роли родителей проводится в [Ball, 1993; Bagley, 2006]. Применительно к России соотношение образования и рынка с фокусом на результатах рыночных реформ в образовании обсуждается в [Dash, 1998].

<sup>4</sup> Вопрос о том, как оценить качество образовательного учреждения, является предметом продолжительных дискуссий в социологии образования. Здесь мы говорим о качестве в его привязке к предпочтениям самих выпускников школ. Таким образом, лучшее образовательное учреждение в данном случае — это то, которое выше ценится самими выпускниками.



## 2. Парадокс выбора, осуществленного студентами учреждений НПО и СПО

В основу анализа выборов образовательных траекторий положены результаты опроса школьников (девятиклассников и одиннадцатиклассников) и студентов учреждений НПО, СПО и ВПО, проведенного весной 2010 г. в Ярославской области и Краснодарском крае<sup>5</sup>.

Основываясь на полученных в ходе опроса данных, можно заключить, что для ярославских студентов учреждений НПО и СПО получаемое ими образование не представляет ценности (табл. 1).

**Таблица 1** «Какой уровень образования вы считаете необходимым и достаточным для успеха в жизни?» (респонденты — 854 студента учреждений НПО и 1135 студентов учреждений СПО в Ярославской области)

Вариант ответа	Численность ответивших	Процент ответивших
Среднее образование	74	4
Начальное профессиональное образование	240	12
Среднее профессиональное образование	255	13
Высшее образование	733	37
Два высших образования	224	11
Успех в жизни не связан с образованием	463	23

Около половины опрошенных студентов НПО и СПО считают, что для успеха в жизни необходимо высшее образование или два высших образования. При этом только 12% утверждают, что для успеха в жизни хватит начального профессионального образования. Если к ним добавить тех, кто считает, что достаточно среднего образования, окажется, что лишь 16% студентов учреждений начального и среднего профессионального образования заявили, что получаемое ими образование поможет им достичь успеха в жизни.

Для студентов учреждений НПО и СПО ценность представляет высшее образование. Так, лишь чуть меньше половины из них (44%) утверждают, что им всегда было очевидно, что необходимо поступать в вуз, и 42% согласны с тем, что высшее образование

<sup>5</sup> Исследование, инициатором которого выступила Московская школа управления «Сколково» (руководители: А. Кантроу, В. Вахштайн, А. Гусев), было проведено в апреле — июне 2010 г. В двух регионах — Ярославской области и Краснодарском крае — были опрошены всего 5502 респондента:

- 1255 старшеклассников — 763 девятиклассника и 492 одиннадцатиклассника;
- 1312 студентов учреждений НПО — 650 первокурсников и 662 студента предвыпускного года;
- 1825 студентов учреждений СПО — 975 первокурсников и 850 студентов предвыпускного года;
- 1110 студентов учреждений ВПО — 554 первокурсников и 556 студентов предвыпускного года.

поможет добиться успеха в жизни (табл. 2). При этом около 42% студентов НПО после окончания своего учебного заведения собираются поступать в вуз на дневное, вечернее или заочное отделение (среди студентов системы СПО таких респондентов уже 63%).

**Таблица 2** «Согласны ли вы с утверждением, что высшее образование необходимо для успеха в жизни?» (респонденты — студенты учреждений НПО)

Вариант ответа	Численность ответивших	Процент ответивших
Совершенно не согласен	570	28,6
Скорее не согласен	582	29,2
Скорее согласен	523	26,2
Полностью согласен	319	16,0

Субъективная ценность высшего образования зависит от того, чем студенты учреждений НПО и СПО планируют заниматься после окончания своего учебного заведения: поступать в вуз, идти в армию или работать. Можно предположить, что для тех, кто не собирается поступать в вуз, высшее образование не является ценностью. Однако это не совсем так. Среди тех, кто намерен после окончания обучения выйти на рынок труда или пойти в армию, около 30% студентов учреждений НПО и более 40% студентов учреждений СПО считают, что высшее образование необходимо, без него в принципе нельзя добиться успеха в жизни. Из них для 35% студентов учреждений НПО и 40% студентов учреждений СПО ценность высшего образования обусловлена тем, что оно гарантирует высокую зарплату.

Таким образом, почти для половины обучающихся в учреждениях НПО и СПО получаемое ими образование инфериорно — оно обладает незначительной ценностью с точки зрения дальнейших жизненных перспектив. Высшее образование представляется обучающимся в учреждениях НПО и СПО безусловно ценным и желаемым, причем даже тем из них, кто не собирается его получать. Студенты НПО и СПО поступают в учебные заведения, дающие прикладное профессиональное образование, хотя на самом деле ценностью в связи с дальнейшими жизненными шансами для них обладает именно высшее образование. *Здесь мы сталкиваемся с ключевым парадоксом: обучающиеся оказываются на той позиции в системе образования, которую они оценивают предельно низко. Их выбор идет вразрез с их предпочтениями.*

Попробуем объяснить этот парадокс в рамках описанной выше модели конкуренции за предпочитаемые места в системе послешкольного образования. На чем может быть основан выбор учебного заведения выпускниками школ?



### 3. Факторы выбора послешкольного образования

В рамках исследования студентам учреждений НПО, СПО и ВПО было предложено объяснить, почему они выбрали то образование, которое сейчас получают. Среди названных ими факторов, обусловивших их выбор, были следующие:

- престиж учебного заведения;
- близость к дому;
- легкость поступления;
- пример друзей, братьев, сестер;
- высокие шансы найти работу после окончания учебного заведения;
- высокие заработки у выпускников этого учебного заведения;
- наличие договора с работодателем о найме выпускников;
- отсрочка от армии;
- привлекательность специальностей, получаемых в данном учебном заведении.

Статистический анализ данных показал, что существуют значимые различия<sup>6</sup> в том, как обосновывают свой выбор студенты учебных заведений разных типов. Более того, на основании дисперсионного анализа можно утверждать, что стратегия обоснования собственного выбора напрямую зависит от того, обучается респондент в учреждении НПО, СПО или ВПО. Студенты учреждений НПО чаще других говорят, что их выбор был вызван тем, что в их учебное заведение легко поступить (41% тех, кто выбрал этот вариант ответа как имеющий значение, — студенты НПО.) Студенты вузов говорят, что выпускники их учебного заведения хорошо зарабатывают (около 40% ответов), а студенты учреждений СПО почти в той же степени, что и студенты вузов, уверены, что они поступили в престижное учебное заведение (соответственно 38 и 39%).

Стратегии обоснования сделанного образовательного выбора, к которым прибегают студенты средних профессиональных учебных заведений и студенты вузов, очень близки<sup>7</sup>. На студентов вузов оказали большее влияние, чем на студентов системы СПО, наличие у учебного заведения договора с работодателем, пример друзей, братьев и сестер, возможность хорошего заработка и расположенность учебного заведения близко к дому. По остальным позициям (советы родителей, престиж учебного заведения, легкость поступления и нахождения работы, отсрочка от армии и специальность) распределения ответов студентов ВПО и СПО статистически неразличимы.

Таким образом, на основании стратегий обоснования выбора учебного заведения можно различить только две группы

<sup>6</sup> На основании теста хи-квадрат.

<sup>7</sup> На основании статистического теста хи-квадрат было выявлено, что не существует статистически значимой разницы между распределениями ответов на большинство вопросов в выборках студентов учреждений ВПО и СПО.

респондентов: первую составляют студенты учреждений НПО, вторую — студенты средних специальных учебных заведений и вузов. Обоснование выбора, которое дают студенты учреждений НПО, статистически значительно отличается от того, которое приводят студенты учреждений СПО и вузов. Студенты учреждений НПО реже обосновывают свой выбор престижностью учебного заведения, советами родителей или ожиданием хорошего заработка. А самыми незначимыми для них оказываются специальности, изучаемые в учебном заведении. Они обращают внимание прежде всего на такие прагматические аспекты, как отсрочка от армии, договор о найме выпускников и легкость поступления. Возможность учиться бесплатно значима для 65% студентов учреждений НПО, что почти на 15% меньше, чем аналогичный показатель студентов учреждений СПО (этот вопрос задавался только студентам НПО и СПО).

Итак, можно сказать, что выбор студентов НПО основан в значительной степени на минимизации издержек, причем издержек не только от пребывания в рамках системы образования, а также от последующего трудоустройства. Они фактически идут по пути наименьшего сопротивления и ориентированы не на повышение жизненных шансов, а на облегчение прохождения некоторых ступеней: поступления в учебное заведение после школы и обучения в нем, а также последующего трудоустройства.

Сходства между студентами средних профессиональных учебных заведений и вузов, равно как и различия между ними, обусловлены представлением о престижности получения образования в их учебном заведении. Более всего, судя по данным опроса, на их выбор повлияли советы родителей и престиж учебного заведения. Определенное влияние оказали также специальности, которые можно получить в том или ином учебном заведении. Студенты вузов значительно чаще, чем студенты учреждений СПО, указывают в качестве факторов, обусловивших выбор учебного заведения, хороший заработок, на который можно рассчитывать по его окончании, и наличие договора с работодателем. Можно ли на этом основании сделать вывод о том, что студенты вузов в своем выборе в большей степени ориентированы на рынок? Как ни странно, распределение ответов на вопрос о влиянии шансов найти работу после окончания учебного заведения на выбор учебного заведения — единственное, не показывающее статистически значимой разницы между представителями всех групп учащихся: студентов учреждений НПО, СПО и ВПО. Нельзя сказать, что студенты учреждений НПО или СПО утверждают, что меньше (или больше) озабочены тем, чтобы найти работу по окончании учебы, чем студенты вузов. Кроме того, к наличию договора с работодателем студенты вузов апеллируют реже, чем студенты учебных заведений начального профессионального образования. Вряд ли



можно утверждать, что обоснования выбора учебного заведения студентами вузов свидетельствуют об их ориентации на рынок. Скорее, высокая заработная плата и договор с работодателями являются дополнительными свидетельствами престижности учебного заведения, и именно поэтому их упоминание как факторов, оказавших влияние на выбор, является отличительной чертой студентов вузов.

Студенты учреждений НПО практически не говорят о том, что получаемое ими образование как-то поможет им в дальнейшей жизни. И тем не менее в своих обоснованиях выбора учебного заведения они оказываются наиболее рациональными. Ни студенты вузов, ни студенты учреждений СПО не упоминают экономическую составляющую собственного выбора, они ориентируются прежде всего на престижность учебного заведения, которую оценивают по разным параметрам. Их выбор не целерационален (т. е. основан не на прагматическом расчете соотношения издержек и ожидаемой отдачи от образования в будущем), а ценностно-рационален. Конечной ценностью же обладает престижность образования. Иными словами, по мнению студентов вузов, чем более престижно учебное заведение, тем лучше образование.

Таким образом, выбор студентов учреждений ВПО обусловлен представлениями о том, что высшее образование самоценно. Однако высшее образование так же самоценно и для студентов учреждений НПО и СПО. В результате, несмотря на то что высшее образование представляет ценность как для студентов вузов, так и для студентов учреждений НПО и СПО, эта ценность оказывается вообще не связанной или слабо связанной с выбором учебного заведения.

Как можно объяснить образовательный выбор студентов учреждений НПО и СПО, если получаемое ими образование заведомо менее ценно, чем высшее образование? В логике модели конкуренции за образовательные места мы можем предположить, что студенты учреждений НПО, в отличие от студентов вузов, предпочитают минимизировать усилия, а потому получают начальное профессиональное образование, будучи уверенными при этом в ценности высшего образования. Позиция студентов учреждений СПО в этом учебном заведении (а не в вузе) может быть обусловлена тем, что они не прошли конкурентный отбор: поступить в учебные заведения среднего профессионального образования легче. Конкурентным отбором можно объяснить и некоторые случаи обучения в системе НПО.

Чтобы осмысленно говорить о различии в предпочтениях на рынке мест в системе образования, а также о конкуренции за эти места и о конкурентном отборе, требуется ввести дополнительное допущение: все участники рынка обладают равной информацией и равными шансами участвовать в конкуренции.

### 3.1. Недостаточность модели конкурентного выбора послешкольного образования



Конкуренция абитуриентов за места в учебных заведениях, с одной стороны, и учебных заведений за абитуриентов с наиболее высокими оценками — с другой, подразумевает, что выбор траектории осуществляется в ситуации полной информационной прозрачности.

Чтобы обладать полной информацией и участвовать наравне с другими в конкуренции за места в учебных заведениях, выпускник должен знать свои баллы ЕГЭ, а учебное заведение должно получить заявления от всех выпускников школ, желающих обучаться в нем. Иными словами, если выбор учебного заведения осуществляется после того, как известны результаты ЕГЭ, то мы имеем ситуацию симметричной информации, а также включение всех участников рынка в конкуренцию. В иной ситуации конкурентная модель не работает, потому что участники не обладают полнотой информации.

Однако данные опроса учеников 11-го класса (табл. 3) свидетельствуют о том, что только 6,5% из них не знают, чем будут заниматься после школы (не думали об этом или пока не решили). 84% из них собираются поступать в вуз, и только 8,5% — идти в учреждения НПО или СПО.

Таблица 3

**«Чем вы будете заниматься  
после окончания 11-го класса?»  
(респонденты — учащиеся 11-х классов)**

Вариант ответа	Численность ответивших	Процент ответивших
Поступлю в вуз	413	84,1
Поступлю в профессиональное училище или лицей	7	1,4
Поступлю в техникум или колледж	35	7,1
Перестану учиться и начну работать	4	0,8
Рассматривал(а) разные варианты, но пока не выбрал(а)	19	3,9
Еще не думал(а) об этом	13	2,6

Таким образом, ученики 11-го класса уже разделились на тех, кто ориентирован на учебу в вузе (подавляющее большинство), тех, кто собирается поступать в учреждения начального или среднего профессионального образования, и неопределившихся. При этом более 80% тех учеников 11-го класса, кто хочет идти в учреждения НПО или СПО, утверждают, что не будут подавать документы в вузы потому, что для поступления необходимо сдавать ЕГЭ. Только 12% учеников 11-го класса, не собирающихся подавать документы в вузы, утверждают, что они не изменили бы свое решение не идти в вуз, даже если бы не было ЕГЭ, а более половины попробовали бы поступить (табл. 4).



**Таблица 4** «Стали бы вы поступать в вуз, если бы не надо было сдавать ЕГЭ?» (респонденты — учащиеся 11-х классов, высказывающие намерение учиться в учреждениях НПО или СПО)

Вариант ответа	Численность ответивших	Процент ответивших
Да, попробовал бы	23	58
Нет, не стал бы	5	12
Затрудняюсь ответить	12	30,0

Получается, что большинство будущих выпускников школ, которые не собираются идти в вузы, просто не хотят сдавать ЕГЭ и тем самым сознательно исключают себя из конкуренции за места в системе образования. Те же ученики 11-го класса, которые намерены идти в вузы, не изменяют этого решения независимо от полученного балла по ЕГЭ (табл. 5).

**Таблица 5** «Что вы будете делать, если получите по ЕГЭ меньше баллов, чем ожидаете?» (респонденты — учащиеся 11-х классов, высказывающие намерение поступать в вуз)

Вариант ответа	Численность ответивших	Процент ответивших
Я не сомневаюсь, что наберу нужное количество баллов на ЕГЭ	110	26,7
Буду поступать в вуз, где требования к ЕГЭ ниже	163	39,6
Буду поступать в училище, техникум, колледж	26	6,3
Пока не думал об этом	77	18,7
Другое	36	8,7

Только чуть более 6% опрошенных старшеклассников рассматривают возможность пойти учиться в учреждения НПО или СПО, если их баллы по ЕГЭ окажутся ниже, чем они предполагают и, возможно, не позволят им поступить в выбранный вуз.

Среди студентов учреждений НПО и СПО, обучавшихся весной 2010 г. на 1-м курсе, доля тех, кто пошел в них учиться сразу после 11-го класса, в несколько раз меньше, чем среди третьекурсников этих же учреждений. На основании этих данных можно утверждать, что раньше школьники чаще откладывали свой выбор до 11-го класса, а сейчас в несколько раз больше обучающихся уходят в учреждения НПО и СПО после 9-го класса. Такой вывод подтверждается и небольшой численностью одиннадцатиклассников, которые собираются получать профессиональное образование

в учреждениях НПО и СПО. Следовательно, выбор типа учебного заведения осуществляется до сдачи ЕГЭ. Если молодой человек решил поступать в вуз, то независимо от полученных им результатов он будет подавать документы в учреждение ВПО (возможно, другое). Большинство тех, кто не хочет получать высшее образование, не включаются в конкуренцию за места в вузах изначально.

Таким образом, существуют иные фильтры, распределяющие учеников по типам учебных заведений до получения ими результатов ЕГЭ и до того, как они вступили в конкуренцию за места в учреждениях ВПО. Более того, получается, что учреждения НПО и СПО не входят в пул возможных вариантов выбора для тех выпускников, кто сдает ЕГЭ и собирается поступать в вуз, и не конкурируют с вузами за большую когорту выпускников школ с высокими оценками. И тогда возникает вопрос: а являются ли в таком случае учреждения НПО, СПО и ВПО участниками одного рынка?

Изначально мы поставили перед нашим исследованием следующий вопрос: каким способом можно объяснить контингентность позиций обучающихся в системе образования? Наше предположение — и суть выбранной модели объяснения контингентности — состояло в том, что позиции учащихся не predetermined, но при этом и не случайны. Они обусловлены конкуренцией между обучающимися на рынке профессионального образования.

Мы приняли в качестве само собой разумеющегося институциональное разделение системы образования на сегменты НПО, СПО и ВПО. Предполагалось, что обучающиеся конкурируют друг с другом за места в системе образования. Чтобы объяснить процесс распределения этих мест с точки зрения модели экономической конкуренции, было введено дополнительное допущение, что существует единый рынок образовательных услуг. На нем встречаются лица, желающие поступить в учреждения профессионального образования, с одной стороны, и учреждения НПО, СПО и вузы — с другой. Только в таком случае мы можем описать процессы на этом рынке как конкуренцию за места в различных типах учебных заведений. И только тогда можно будет осмысленно говорить, например, о том, что некто оказался в учреждении СПО или НПО потому, что конкуренция за место в вузе была слишком высока. Наконец, только тогда работает объяснение контингентности позиции обучающихся в системе профессионального образования как модель, основанная на экономической рыночной логике. Если выпускники школ, желающие поступать в учреждения НПО, СПО или ВПО, могут быть «выделены» одними типами учебных заведений, но остаются «неразличимыми» для других, то мы не можем объяснить контингентность их позиции конкуренцией: между учебными заведениями разного типа просто не возникает конкуренции за выпускников школ.

Приведенный выше анализ выбора будущими выпускниками школ типа профессионального образования приводит к вопросу:

### 3.2. Критика модели конкуренции за образовательные позиции

---



существует ли вообще единый рынок профессионального образования? В рамках выбранной модели объяснения этот вопрос является парадоксальным, он подрывает базовое предположение: выпускники школ (независимо от того, куда они собираются поступать) конкурируют друг с другом. Экономические модели обладают большим ресурсом для описания ситуаций несовершенной конкуренции, асимметрии информации, а также несоответствия предпочтений. Но в их основе всегда лежит предположение о существовании рынка как места встречи разных контрагентов. Однако насколько правомерно говорить о том, что вообще существует единый рынок и единая конкуренция за места в рамках описываемой системы? Не получается ли так, что мы не можем рассматривать выпускников школ как участников единого процесса поступления в учреждения послешкольного образования?

Вопрос здесь не в том, насколько хороша или плоха рыночная метафорика. Важно понять, в каких именно условиях она перестает работать. Существование конкуренции в рамках единого рынка мест в системе образования возможно лишь в том случае, если принята некоторая единая «система мер», позволяющая оценить выпускников школ. Метафорически ее можно было бы назвать единой валютой, действующей на этом рынке. Чтобы конкурировать за позиции в рамках определенных типов учебных заведений, выпускники школ должны быть различимы на основании какого-то единого принципа, который мы далее будем называть кодом системы.

Мы предполагаем, что парадокс коренится не в асимметрии информации, не в разрозненных предпочтениях, а в том, что система образования не обладает единым кодом для того, чтобы различать выпускников. Различие кодов проявляется в том, что те, кто идет в вузы, должны сдавать ЕГЭ, для абитуриентов НПО и СПО наличие сертификата ЕГЭ не является необходимым условием, а потому они могут его не сдавать (и, как мы видели, зачастую не сдают). При этом они остаются неразличимыми для вузов. Последние их просто не могут «видеть». Позиции обучающихся в системе образования не распределяются на основании рыночного принципа, поскольку это предполагало бы, что ею используется единый код, позволяющий участникам рынка различить и «видеть» всех возможных «потребителей» — выпускников школ. Фактически на рынке действуют несколько кодов, каждый из которых распознается отдельным типом профессионального образования — ВПО, НПО или СПО.

#### 4. Парадокс модели как парадокс языка

---

Наша попытка дать ответ на вопрос о контингентности позиций в системе образования при помощи модели, в основе которой лежат три основополагающие аксиомы (рынка, конкуренции и единства системы), привела нас к парадоксу: исходя в своих рассуждениях из представления об образовании как о свободном рынке, мы пришли к тому, что, используя наш язык описания, невозможно

описать образование как единый рынок, а взаимодействие игроков на этом поле — как конкуренцию. Данные проведенных социологических опросов свидетельствуют о том, что образовательные траектории — т. е. те пути, которые индивиды проходят, находясь в системе образования, — складываются в сложную карту с определенным числом маршрутов, точек их пересечений, рубежей и контролеров, но никак не в единый конкурентный рынок.

Данный парадокс делает очевидной ограниченность объяснительных возможностей нашего исследовательского языка. Он намечает для нас ту границу, после пересечения которой пользование данным языком перестает расширять существующие знания или открывать новые. Более того, само выявление парадокса бросает тень на пространство ясности, уже очерченное в рамках этого языка. Объяснительные стратегии оказываются под сомнением и нуждаются в повторной валидации. Она может носить характер исследовательской рефлексии над ограничениями когнитивных возможностей используемых моделей описания. Иными словами, объяснительные стратегии валидируются постольку, поскольку обозначаются когнитивные пределы языка, которые, в свою очередь, определяют границы распространения таких стратегий. Это одна из возможностей для снятия негативного эффекта парадоксов в рамках исследования: признать и очертить всегда ограниченный когнитивный горизонт, характеризующий ту или иную исследовательскую оптику. В таком случае парадоксы остаются в нарративе исследователя, но не в качестве логической путаницы, а в качестве своеобразных сигнальных буйков, обозначающих пределы объяснительных возможностей выбранной модели. Для разрешения проблемы необходимо, следовательно, избавиться от возникшего парадокса. Вопрос в том, как это сделать.

Одна из альтернатив — поиск нового исследовательского языка, в котором обнаруженные парадоксы не являлись бы таковыми, языка, который бы лучше описывал изучаемое явление. Критерий, определяющий превосходство одного языка над другим, достаточно прост: если язык  $Y$  дает возможность объяснить парадоксы языка  $X$  и переописать все релевантные и уже описанные исследователем явления, то язык  $Y$  является более предпочтительным языком исследования. Это не означает, что у пользователя такого языка не возникнут новые парадоксы. Парадоксы существуют для каждого исследовательского языка, они суть его когнитивные ограничения. Но в случае такого, более предпочтительного языка парадоксы, скорее всего, не будут мешать поиску ответа на поставленный перед исследованием вопрос.

Итак, для того чтобы избавиться от парадоксов, не позволяющих нам разрешить проблему контингентности, мы можем попытаться изменить исследовательский язык. Для того чтобы понимать, как это делается, необходимо представлять себе, что стоит за языком и что определяет принцип производства описаний и подобие всех возможных описаний этого языка. Мы должны встать



на позицию метанаблюдения по отношению к использовавшемуся ранее языку описания, провести метаанализ языка описания. Но результатом этого анализа должно стать не аккуратное проведение границ ясности, а определение принципа образования языкового многообразия (множества всех возможных описаний). Иными словами, необходимо провести редукцию комплексности языка. Мы отождествляем редукцию комплексности с поиском лежащей в основе языка метафоры. Мы исходим из допущения, что метафора является до-логическим и до-языковым источником воображения и принципом структуризации знания<sup>8</sup>. Необходимо сделать два уточнения.

Во-первых: для чего может быть необходим такой шаг? Поиск метафоры, или редукция комплексности, означает попытку сведения сложного к простому. Этот шаг важен для исследователя: он позволяет с меньшими затратами провести «калибровку оптики», т.е. осуществить выбор языка описания в зависимости от задач исследования.

Во-вторых: как именно осуществляется поиск метафоры? Наиболее общий и наиболее доступный способ — смотреть на аксиоматику исследования. Аксиоматика, или допущения исследования (явные или неявные), указывает на когнитивные пределы языка, т.е. на то, что он в принципе только и может осветить. Когда мы говорим, что в основании языка стоит искать метафору, то тем самым мы предполагаем, что аксиоматика является метафоричной. Можно сказать, что именно метафора определяет нашу аксиоматику, а если мы проанализируем все наши допущения, то в сумме они дадут нам некоторое представление о метафоре, т.е. о принципе организации допущений исследования. Этот принцип не обязательно является действительным принципом организации знания, но мы находим и в некотором смысле создаем этот принцип в результате рефлексивного анализа языка для исследовательских целей.

Определение аксиоматики собственного исследования — задача достаточно трудная. Обычно только некоторые допущения лежат на поверхности и вообще рассматриваются исследователями в качестве допущений, большинство же из них принципиально не проблематизируется. Сама возможность использовать язык для описаний предполагает наложение табу на проблематизацию его оснований. Основы метафоричности можно найти в типических речевых оборотах или в особой тропологии исследовательского нарратива — в используемых примерах, сравнениях, отождествлениях и т.д. Иными словами, рефлексивный анализ касается уже не четко прописанных правил исследования, но самого исследовательского повествования, которое, как предполагается, должно следовать этим правилам.

<sup>8</sup> Это рабочее допущение рефлексивного анализа языка, а не заявка на новую метафизику. Важно понимать, что это допущение является методологическим допущением когнитивного анализа.

В итоге такой анализ языка должен прояснить место возникающих парадоксов в исследовательском объяснении. В результате определения метафоры мы должны получить ответ на вопрос: почему наши парадоксы возникают как парадоксы, когда мы пользуемся определенным языком описания; почему парадоксальная ситуация, т. е. ситуация принципиально неподвластная осмыслению, является прямым следствием использования именно этого языка. Анализ метафор должен дать представление о том, что является доступным осмыслению в рамках заданного языка, а что — принципиально недоступным.

Если провести такой анализ по отношению к языку описания, с помощью которого мы пытались разрешить проблему контингентности в системе образования, то мы увидим, что наша аксиома может быть описана иным образом — как раскрывающая суть определенной метафоры. Или наоборот, все множество наших допущений и предпосылок может быть сведено к определенной структуре, принцип формирования которой мы обозначаем через метафору единого рынка. Наш выход в конечном счете на понятия ресурса и кода может быть представлен в качестве раскрытия такого принципа. Свободный рынок, говорим мы, есть система, и система определенная и в то же время элементарная, а потому гомогенная. Ее характеризует процесс конкуренции; этот процесс обладает единой, конечной областью осмысления и одновременно коммуникации — кодом образовательной системы. Наконец, исходя из таких представлений об особом коде мы выделяем также особый специфический тип ресурсов, ассоциируемый исключительно с этой системой.

Следующий шаг заключается в перенесении этой разработанной логической схемы на проблемное поле исследования. С помощью нашей оптики мы видим (или стремимся увидеть) в системе образования отлаженные механизмы рыночной конкуренции: например, выпускники школ предстанут конкурирующими игроками, а их оценки и достижения в учебе — их капиталом.

Однако при анализе проблемы контингентности в системе образования за образом «чистой» конкуренции угадывается карта сложных траекторий, связывающих людей, оканчивающих школу, с различными позициями в системе профессионального образования. Мы видим, как разрушается первоначальный язык: поскольку нет единого процесса конкуренции между выпускниками школ (часть выпускается после 9-го класса, часть — после 11-го), то нет также и единого кода, согласно которому система могла бы функционировать. А если нет такого единого кода, то нет и единого ресурса, который использовался бы в процессе конкуренции (например, высокий балл ЕГЭ получают не все, а только те, кто окончил 11 классов). Получается, что мы не в состоянии говорить о гомогенности системы образования, а это значит, что метафора свободного рынка не позволяет объяснить интересующие нас феномены. Следовательно, новый язык должен иметь в основании



такую метафору, которая позволит развить представление о гетерогенности, внутренней неоднородности изучаемой системы.

Каким образом совершается переход к новому языку через новую метафору? Следует ли он определенному правилу или необходимости — или метафора избирается спонтанно? У нас нет окончательного ответа на этот вопрос, но мы считаем, что стоит остановиться между двумя крайними утверждениями. Переход к новой метафоре действительно следует определенному правилу в том смысле, что он учитывает обоснование перехода (в нашем случае — преодоление парадокса, затрудняющего решение исследовательской проблемы), но это правило никогда не утверждает окончательный вид метафоры: конкретная метафора всегда есть проявление спонтанной творческой активности исследователя, осуществляемой в определенных рамках. Вместе с тем нетрудно заметить, что, когда речь идет о конкретной области исследования, некоторые метафоры возникают почти естественным образом и почти навязывают себя исследователю. Так, в исследованиях образования, которые касаются всего образования в целом, метафора системы — «образование как система» — естественным образом вкрадывается в исследовательскую логику. Поиск альтернативы такой метафоре, скорее всего, потребует больших усилий, направленных на преодоление сопротивления этой метафоре — на преодоление неспособности, или отсутствия решимости, или нежелания говорить на таком языке, в котором она отсутствует.

В нашем случае мы сознательно не идем против такого сильного сопротивления: изменение исследовательского языка не касается его элементарной<sup>9</sup> метафоры. Это по-прежнему метафора системы. Но если первоначально мы исходили из представления о гомогенности системы — экономической системы свободного рынка, — то теперь мы заменяем его представлением о гетерогенности системы. Элементарная метафора остается прежней, но меняется одна из ее содержательных характеристик.

Замена гомогенности на гетерогенность не означает, что в первом случае мы имели дело с простыми по структуре системами, а теперь имеем дело со сложными. Гомогенность системы не тождественна ее простоте. Любая гомогенная система, например свободный рынок, может быть либо представлена в элементарной форме, либо усложнена многократным наложением дополнительных допущений и условий. Что остается неизменным при таких трансформациях и что суть выражение характеристики гомогенности, так это то, что ранее мы называли единой конечной областью осмысления и кодом системы и что, пожалуй, будет проще представить как ее природу. Система может быть по природе экономической, может быть правовой, но не может быть одновременно и экономической, и правовой. Гетерогенность системы

<sup>9</sup> Понятие «элементарный» здесь используется в значении неделимости на более простые составные элементы, в том же смысле, в котором этот предикат использует Э. Дюркгейм в «Элементарных формах религиозной жизни».



означает, что система функционирует сразу по нескольким кодам. Соответственно меняется и наше представление о базовой метафоре системы<sup>10</sup>.

Решение о переходе к новому языку на основании новой метафоры — гетерогенной системы — мы приняли пока только исходя из рефлексивного анализа возникшего логического парадокса. Этого недостаточно. Однако к тому же выводу о необходимости изменения оптики исследования можно прийти, обратившись к анализу эмпирических данных.

В качестве процедурной стратегии анализа данных нами выбран факторный анализ. Прежде всего мы рассматриваем его как еще один способ решить проблему контингентности. Логика работы факторного анализа состоит в следующем. Считается, что он выявляет скрытые, латентные причины. Факторный анализ редуцирует наличный объем анализируемых переменных, вводя новые переменные в меньшем количестве. Новые переменные обладают значениями, которые при наименьшей потере информации о распределении изначальных переменных сводят содержащуюся в них информацию к ряду компонент, называемых принципиальными<sup>11</sup>.

Ниже представлен анализ принципиальных компонент, позволяющих редуцировать наличный объем фактических данных об обучающихся в учреждениях НПО, СПО и вузах до ряда переменных, которые полагаются базовыми, или принципиальными. В силу того что имеющиеся у нас данные измерены в большинстве случаев не на количественном, а на порядковом и номинальном уровнях, мы применяли метод анализа принципиальных компонент, разработанный специально для такого рода данных, — САТРСА.

Поскольку факторный анализ выделяет латентные переменные, которые мы можем назвать причинами, он косвенным образом отвечает и на вопрос о контингентности. В частности, найденные факторы можно интерпретировать как отвечающие на вопрос «Почему X оказался именно в том месте, в котором мы его нашли?». Более того, при факторном анализе можно учитывать характеристику гетерогенности. Он позволяет выделять более одного фактора, и каждый фактор вносит свой вклад в анализируемую ситуацию. При этом кардинально меняется форма, в который мы можем дать ответ на вопрос о контингентности. Вместо того чтобы находить причину-источник, мы анализируем совокупности

## 5. Эмпирический анализ системы образования как гетерогенной системы

<sup>10</sup> Находясь в области теоретической логики социологического исследования, мы могли бы сказать, что, порвав с представлением о гомогенных системах, мы одновременно порываем и с теоретической логикой аутопозитических систем, мы порываем с важным и авторитетным направлением в социологии и с ключевой фигурой этого направления — Никласом Луманом. Подробнее о словаре аутопозитических систем в социологии см. [Luhmann, 1996].

<sup>11</sup> Безусловно, это объяснение является упрощенным и слишком редуцированным. Оно не претендует на то, чтобы полностью раскрыть процедуру факторного анализа. Его задача — продемонстрировать логику, стоящую за применяемой нами процедурой.



факторов как констелляции, где каждый отдельный фактор имеет определенное значение, но ситуация в целом не сводится ни к одному из них.

Чтобы использовать факторный анализ для ответа на вопрос о контингентности, мы должны выбрать только фактические вопросы, которые не затрагивают мнения респондентов. Это вопросы об успеваемости (итоговые школьные оценки по русскому языку, алгебре и иностранному языку), о перемещениях, связанных со сменой позиции в системе образования («Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь?»), а также об образовательной мобильности («Пытались ли вы поступить в  $Y$  после  $X$ », где  $Y$  — более высокая позиция, чем та, которую занимает респондент в настоящее время,  $X$  — та позиция, которая предшествовала текущей; «Вы поступили в  $X$  после  $Y$  или после  $Z$ ?», где  $X$  — текущая позиция респондента в системе образования,  $Y$  — возможная менее высокая позиция в системе, предшествующая текущей,  $Z$  — возможная более высокая позиция в системе, предшествующая текущей).

Факторный анализ позволяет редуцировать комплексную информацию о фактических компонентах выбора места обучения до ряда базовых компонент — причин выбора. Говоря о системе высшего образования как о гомогенной конкурентной системе, мы предполагаем, что эта система оперирует на основании единого кода, этот код отождествляется нами с кодом экономической системы, а именно с конкуренцией выпускников школ за места в системе образования; эта конкуренция осуществляется на основании полученных ими в ходе обучения кредитов, различных учреждениями профессионального образования. На уровне фактической информации кредиты могут быть измерены как итоговые оценки. Таким образом, мы предполагаем, что основным фактическим компонентом системы образования, определяющим позиции учащихся в системе послешкольного образования, являются заработанные ими кредиты, и именно эту фактическую компоненту мы будем использовать для объяснения контингентности позиций в рамках системы профессионального образования.

Посмотрим, насколько хорошо будет действовать предлагаемая нами модель, если редуцировать количество основных компонент, объясняющих фактическую информацию об учащихся первых курсов учреждений профессионального образования, до одного. Для этого мы разберем один пример — со студентами учреждений НПО.

Для проведения факторного анализа мы использовали пять переменных, дающих фактическую информацию о студентах первого курса учреждений НПО. На основании критерия Кайзера были выделены два фактора, в совокупности объясняющих 63% информации. Первый — назовем его фактором успеваемости выпускника школы — имеет сильную корреляцию с полученными в школе оценками. Таким образом, он характеризует шансы выпускника поступить в престижное учебное заведение. Этот

фактор объясняет порядка 40% информации, что недостаточно для факторной модели: хорошая факторная модель должна объяснять не менее 50% вариации исходных данных. Таким образом, для получения качественной модели нам необходимо включить второй фактор, тогда наша модель будет объяснять более 60% информации.

Что это означает в терминах перехода от логики гомогенной системы к логике системы гетерогенной, оперирующей принципиально различными кодами?

Когда мы говорим о системе профессионального образования как о гомогенной, мы предполагаем, что ее можно объяснить посредством задействования единого процесса — в нашем случае процесса конкуренции за места в системе профессионального образования. То, как происходит процесс конкуренции, а тем самым и распределение мест в системе образования, объясняется на основании конкурентоспособности, т. е. посредством первого фактора. Предполагая единый процесс и единый код, мы не можем «увидеть», какие иные факторы оказывают влияние на конечное место бывшего ученика школы: они являются буквально ортогональными первому фактору и нашей оптике различения. Таким образом, идея гомогенности предполагает работу с одним фактором, что не только на уровне языка, но и на уровне данных является неудовлетворительным с точки зрения качества получаемой на выходе модели<sup>12</sup>.

Дальше мы посмотрим, что дает факторный анализ на обозначенных вопросах-переменных для респондентов, обучающихся в учреждениях НПО и СПО (табл. 6–9). Анализ этих двух категорий позволяет с большей контрастностью показать необходимость перехода от гомогенности системы к гетерогенности.

Таблица 6

Факторные нагрузки для  
первокурсников учреждений НПО

Исходная переменная	Фактор	
	1	2
Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в училище/лицее?	0,042	0,814
Итоговая оценка по русскому языку	0,818	0,065
Итоговая оценка по алгебре	0,952	-0,032
Итоговая оценка по английскому языку	0,787	-0,074
Пытались ли вы поступать в техникум или колледж после 9-го класса?	0,004	0,693

<sup>12</sup> Безусловно, мы можем предположить в рамках модели гомогенной системы, что второй фактор позволяет нам интерпретировать первый. Тогда он выступает в качестве дополнительного подспорья интерпретации операций гомогенной системы. Но в таком случае мы не используем второй фактор для объяснения имеющейся у нас в наличных данных фактической информации, и модель остается неудовлетворительной.



**Таблица 7** Факторные нагрузки для третьекурсников учреждений НПО

Исходная переменная	Фактор	
	1	2
Итоговая оценка по русскому языку	0,826	-0,061
Итоговая оценка по алгебра	0,740	-0,030
Итоговая оценка по английскому языку	0,783	-0,073
Вы поступили в ваше училище/лицей после 9-го класса или после 11-го класса?	0,353	0,827
Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в училище/лицее?	-0,241	0,674

**Таблица 8** Факторные нагрузки для первокурсников учреждений СПО

Исходная переменная	Фактор	
	1	2
Пытались ли вы поступать в вуз после 11-го класса?	0,149	1,053
Итоговая оценка по русскому языку	1,023	-0,095
Итоговая оценка по английскому языку	0,902	-0,161
Итоговая оценка по алгебре	1,007	-0,105
Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в техникуме/колледже?	0,086	-0,006
Вы поступили в ваш техникум/колледж после 9-го класса или после 11-го класса?	-0,181	-1,061

**Таблица 9** Факторные нагрузки для третьекурсников учреждений СПО

Исходная переменная	Фактор	
	1	2
Итоговая оценка по русскому языку	0,863	-0,134
Итоговая оценка по алгебре	0,811	-0,314
Итоговая оценка по английскому языку	0,812	-0,125
Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в техникуме/колледже?	0,429	0,622
Вы поступили в ваш техникум/колледж после 9-го класса или после 11-го класса?	0,111	1,014
Пытались ли вы поступать в вуз после 11-го класса?	-0,137	-0,669

Для первокурсников НПО факторный анализ выделяет два фактора поступления. Первый оказывается сильно (положительно) связан с тремя вопросами об оценках и слабо связан с вопросами «Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в училище/лицее?» и «Пытались ли вы поступать в техникум или колледж после 9-го класса?». Мы называем его фактором успеваемости. Он указывает на то, что успеваемость респондента в школе имеет значение для его последующей образовательной траектории; фактически это одна из причин его поступления в НПО. При этом на основании факторного анализа невозможно судить о том, как именно успеваемость оказывает влияние на поступление в НПО: является ли эта успеваемость высокой или низкой. Мы можем только сказать: успеваемость, плохая или хорошая, оказывается фактической причиной того, что респондент оказался в стенах НПО. О какой успеваемости идет речь, можно

узнать из распределения итоговых школьных оценок по основным предметам у первокурсников учреждений НПО (табл. 10).

**Таблица 10** **Итоговые школьные оценки первокурсников учреждений НПО**

Оценка	Алгебра		Русский язык		Английский язык	
	Количество	Процент	Количество	Процент	Количество	Процент
1	–	–	–	–	1	0,2
2	2	0,3	2	0,3	5	0,9
3	409	64,2	414	65,2	324	56,3
4	197	30,9	188	29,6	195	33,9
5	5	4,6	31	4,9	50	8,7

Более половины опрошенных первокурсников учреждений НПО имели в школе по основным предметам оценки не выше тройки. Мы можем использовать эту информацию для содержательной интерпретации нашего первого фактора: факт поступления в НПО связан с успеваемостью, прежде всего с плохой успеваемостью.

На других массивах (особенно у студентов учреждений НПО последнего года обучения и студентов учреждений СПО первого и последнего годов обучения) факторный анализ также выделяет фактор успеваемости, хотя уже в случае студентов средних профессиональных учебных заведений четвертого года обучения мы не можем интерпретировать его столь однозначно, в первую очередь благодаря большому вкладу вопроса «Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь?». И в целом факторные модели на этом этапе становятся менее контрастными (табл. 7–9).

Что может значить эта схожесть выделяемых факторов для анализа причин поступления? Школьная успеваемость становится причиной того, что люди оказываются на тех местах в системе образования, на которых они оказываются. Иначе говоря, за этим фактором стоит определенный механизм, который организует события поступления в упорядоченную и повторяющуюся совокупность. То есть во всех случаях оценка имеет значение при поступлении, она является частью причины поступления.

Второй фактор, выделяемый при факторном анализе данных опроса студентов учреждений НПО, имеет сильную положительную связь с вопросами «Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в училище/лицее?» и «Пытались ли вы поступать в техникум/колледж после 9-го класса?». Связь с вопросами об оценках во втором факторе, наоборот, небольшая. У нас недостаточно данных для однозначной интерпретации факторов, но мы можем сформулировать несколько гипотез.

Мы можем рассматривать этот фактор как свидетельствующий о существовании негативного отбора в системе образования.

Гипотеза о негативном отборе основывается на допущении, согласно которому образование является абсолютной ценностью для тех, кто оказался в системе образования и согласен играть по ее правилам. Вместе с тем предполагается, что ступени образования ранжированы: наиболее желаемым образованием является высшее, затем среднее профессиональное, затем начальное профессиональное. Изначально каждый мотивирован на получение максимально высокого образования. Однако каждая последующая ступень обладает более строгими барьерами на вход. Таким образом, вся система образования представляется в качестве системы лифтов со сложной и многообразной организацией входов и выходов, лифтов, опускающих или поднимающих индивида в иерархии образовательных (и вообще социальных) позиций<sup>13</sup>. Определенные входы в определенные лифты закрыты для тех, кто не отвечает необходимым требованиям. Тогда два вопроса, определяющие наш фактор («Вы оканчивали школу в том же городе, где сейчас учитесь в училище/лицее?» и «Пытались ли вы поступать в техникум/колледж после 9-го класса?»), получают интерпретацию в качестве индикатора географической мобильности в первом случае и индикатора образовательно-социальной мобильности во втором. Они указывают на соблюдение правил игры в системе образования: чем лучше ты учишься, тем больше дверей для тебя открывается, тем выше твой шанс получить лучшее образование и тем самым перейти на лучшую социальную позицию вообще. Та же схема действует и в обратном направлении: чем хуже ты учишься, тем хуже в итоге оказывается твой профессиональный и социальный статус. Система образования играет роль социального лифта, распределяя вновь прибывших взрослых членов общества между разными социальными позициями. Внутри этой системы для игроков, проходящих ее как уровень в компьютерной игре, есть свой формальный код — это успеваемость.

Таков первый фактор. За ним стоит метафора первой из рассмотренных нами оптик — метафора свободного рынка. Она полагает в качестве системообразующего процесс конкуренции, делая различимыми «конкурирующие партии», их цели и ресурсы.

Но фактор успеваемости нужно трактовать шире, поскольку это лишь один из двух факторов предложенной модели. Его стоит интерпретировать как фактор образовательных возможностей. Это значит, что оценки оказываются в рамках обобщающей метафоры образования как сложной системы лифтов своеобразными ключами или пропусками, открывающими доступ к тем или иным переходам системы — при том допущении, что они являются лишь одним из способов проникнуть в закрытые места. Ресурсов, открывающих двери образовательных лифтов, может быть гораздо больше. Оценки — это один из кодов, функционирующих в системе; это лишь один набор процессов, обладающих определенной гомологией. Но, исходя из предложенной факторной модели, реально действующих факторов всегда более одного.

<sup>13</sup> О метафоре лифта в социологических исследованиях образования см., в частности, [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2010].

Итак, первый фактор поступления в учреждение НПО — это успеваемость: формальный код системы имеет значение для факта поступления в учебное заведение. С учетом того, что основная масса студентов учреждений НПО — троечники, мы сделали первое предположение о системе негативного отбора: в учебные заведения начального профессионального образования идут люди, которые в основном получали в школе плохие оценки. Этот фактор имеет сильную связь с вопросом о географических перемещениях (при переходе из одного образовательного лифта в другой) и несколько меньшую связь — с вопросом об альтернативных лифтах (в данном случае об учреждениях СПО). Вероятно, в системе образования действует механизм негативного отбора, не допускающий неподготовленных индивидов к более трудному, но и более престижному образованию. Студенты учреждений НПО — это те, у кого были слишком низкие оценки для того, чтобы перейти в 11-й класс, и те, у кого не получилось поступить, например, в учреждение СПО. Поэтому мы можем интерпретировать связь второго фактора с вопросами о смене места жительства и о попытке поступить в учреждение СПО следующим образом: у окончившего школу не получается поступить в СПО, он поступает в НПО, где требования и конкурс ниже, остается в том же регионе, в котором он закончил школу. Таким образом, второй фактор поступления в НПО — фактор, суммирующий фактическую информацию о респондентах и, как следствие, фактор причины поступления.

Но этот же фактор можно интерпретировать иначе. Его можно назвать фактором минимизации издержек, связанных с получением образования или пребыванием в системе образования. Речь идет о закономерностях рационального действия, когда участники системы избегают проложенных маршрутов и ищут лазейки, позволяющие добиться желаемого результата без участия в «формальных играх» этой системы. Это, в частности, означает, что формальный код, по которому функционирует (должна функционировать) система образования, оказывается неэффективным, когда дело доходит до отражения действительных процессов, протекающих в рамках самой системы. Организации, формально классифицируемые как учреждения НПО или СПО, на деле оказываются «серыми лифтами» для тех, кто хочет поступить в вуз. Речь идет о привузовских колледжах, программах НПО и СПО, открываемых вузами на своих площадках. Человек может сначала поступить в привузовский колледж, а затем перевестись сразу на второй или третий курс вуза. При этом он, не нарушая закон, избегает учебы в 11-м классе и сдачи ЕГЭ.

Такой обходной путь, безусловно, предполагает свою плату, но уже закодированную не формальным кодом системы образования — не хорошую успеваемость и высокие баллы, — а тем или иным неформальным кодом, например в форме денег, личных связей, статуса и т. д. В случае такой «серой» схемы, как привузовские программы НПО и СПО, велика вероятность того, что наравне



с оценками и успеваемостью значимым оказывается финансовое положение действующего. Любой альтернативный ресурс является внешним и чуждым для системы образования, имеющей свой формальный код, а следовательно, создает почву для нарушения формальных правил игры в рамках этой системы.

Гипотеза о минимизации издержек как интерпретация второго фактора исходит из той же предпосылки, что и первая интерпретация: из предпосылки рациональности действующих, отражающейся в их ответах как респондентов. Только в этом случае меняется цель, которую ставят перед собой игроки: это не максимизация образования (например, получение наибольшего числа кредитов), а минимизация издержек, связанных с пребыванием в системе образования. В данном случае речь идет о тех людях, которые хотят сократить затраты времени, усилий, денег, или о тех, кто просто не хочет получать образование. Поэтому мы можем интерпретировать этот фактор и так: люди сознательно, планомерно и последовательно получают низкие оценки (т.е. не затрачивают усилия на получение высоких оценок) и идут после 9-го класса сразу на программы НПО или СПО. Эта интерпретация менее правдоподобна, чем предыдущая, поскольку в нашем случае речь идет о людях, уже поступивших в учреждения НПО и СПО, т.е. все же продолживших свое обучение после школы. Это значит, что наши респонденты в рамках данной модели ведут себя недостаточно рационально: наиболее рациональным выбором для таких людей был бы выход из системы образования после обязательного прохождения девяти школьных классов.

В первом случае нашей субъективной «интерпретации рациональностей» — минимизации издержек при получении (высшего) образования — мы можем представить ее как отражающую определенный сбой в работе системы образования, несовпадение того, как должна функционировать система, и того, как она работает в действительности. Несовпадение проявляется в игнорировании формального кода системы — того, что мы назвали успеваемостью (прослеживаемой и фиксируемой в различных формах в течение всего пребывания игрока в системе), — в пользу альтернативных «серых» путей достижения тех же целей. Соответственно в такой интерпретации второй фактор — это фактор сбоя системы; система не в полной мере отвечает тому, что происходит с образованием на практике. Вместе с первым фактором, успеваемостью, мы можем представить общую картину следующим образом: поступление в то или иное образовательное учреждение обусловлено тем, что в системе есть формальный код и соответствующий набор формальных законов, определяющих возможность поступления индивида на то или иное место, но еще и тем, что эта система работает несовершенно, в особенности в тех случаях, когда речь идет о высшем образовании.

Во втором случае мы получаем несколько иную картину соответствия модели действующего и конфигурации системы образования. Здесь мы имеем дело с моделью актора, рациональность



которого лежит вне рамок самой системы: система образования предполагает иную, совершенно противоположную (идеальную) конфигурацию действующего. Людей, которых мы описываем в нашей интерпретации, можно представить себе в качестве своеобразных хиппи от мира образования. Для этих людей совершенно неважны формальные требования системы образования, ее мотивационный (состоящий из набора нормативных поощрений и наказаний) и ценностный комплексы. Их стратегия минимизации издержек, связанных с пребыванием в системе образования, идет вразрез с теми ролевыми моделями действующего (получающего образование), которая закладывается самой этой системой в логику функционирования.

Проведенный факторный анализ носит гипотетический характер, прежде всего из-за наличия второго фактора. Мы даем лишь несколько возможных интерпретаций его и не указываем, какая из них является верной или хотя бы наиболее правдоподобной. Имеющиеся данные не дают нам достаточных оснований для того, чтобы сделать такой вывод. Вместо этого сама возможность интерпретировать второй фактор представляет собой сильное подтверждение оправданности нашего перехода к представлению о системе образования как о гетерогенной системе.

На основной вопрос статьи — почему обучающиеся оказываются на той или иной позиции в системе послешкольного образования? — мы попытались ответить в рамках нескольких объяснительных моделей. Изначально образовательный выбор, его причины и последствия были проанализированы в рыночной метафорике. Мы пришли к выводу, что метафора рынка не дает возможности дать исчерпывающее объяснение образовательному выбору учащихся, поскольку отсутствует единый рынок профессионального образования. Скорее, можно говорить о различных системах профессионального образования, которые задействуют принципиально разные коды для отбора абитуриентов. Так, коды, которые используют учреждения НПО и СПО, «не считаются» вузами — и наоборот.

Таким образом, логика рыночных отношений не может объяснить то, как происходит образовательный выбор между различными типами учреждений профессионального образования. Развивая метафору рынка, можно было бы сказать, что отсутствует единая «валюта» и «система переводов», — в этом и состоит идея гетерогенности системы профессионального образования.

Итак, первый вывод статьи заключается в том, что система профессионального образования гетерогенна, в ней отсутствует единый код, единая «система весов», а поэтому она не может функционировать как рынок. Говоря о гетерогенности послешкольного образования, мы предполагаем, что каждый тип учебного заведения (НПО, СПО или ВПО) оперирует своей системой различий, посредством которой он «считывает» абитуриентов.

## 6. Заключение

---



Если система высшего образования гетерогенна, то это значит, что выпускник школы оказывается на пересечении сразу нескольких систем кодов и различий. Если он хочет быть «считан» тем учебным заведением, куда он поступает, ему требуется выбрать правильный код — тот «язык», который учреждение профессионального образования «понимает».

В итоге образовательный выбор сводится не только и не столько к выбору учебного заведения, сколько к изначальному выбору правильного кода. Именно поэтому с введением ЕГЭ как универсального кода, который различают учреждения ВПО, образовательный выбор школьников, не собирающихся поступать в вузы, сместился во времени с 11-го на 9-й класс: поступление в учреждение НПО и СПО не предполагает с необходимостью использование кода ЕГЭ. Напротив, почти все учащиеся 11-го класса (90%) не намерены идти в какое-либо учреждение профессионального образования, кроме вузов: после 9-го класса они уже совершили выбор кода, они будут сдавать ЕГЭ, они намерены «общаться» исключительно с вузами — на том языке, который те «считывают».

Полученные результаты задают возможные направления дальнейших исследований. С одной стороны, в нашем исследовании не стоял вопрос о том, как осуществляется выбор между учреждениями профессионального образования одного типа (например, как абитуриенты выбирают один вуз среди множества). С другой стороны, необходимо понять, как и когда именно происходит выбор кода, а соответственно и подсистемы профессионального образования.

## Литература

---

1. Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д. // Реальность образования и исследовательские реальности. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010.
2. Ball S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 14. No. 1. P. 3–19.
3. Bagley K. (2006) School choice and competition: A public-market in education revisited // *Oxford Review of Education*. Vol. 32. No. 3. P. 347–362.
4. Dash P. L. (1998) Education in post-soviet Russia: No more an obligation of the state // *Economic and Political Weekly*. Vol. 33. No. 21. P. 1232–1234.
5. Davis G., Ostrom E. (1991) A public economy approach to education: Choice and co-production // *International Political Science Review*. Vol. 12. No. 4. P. 313–335.
6. Luhmann N. (1996) *Social systems*. Stanford University Press.
7. Smith K. B., Meiner K. J. (1995) Public choice in education: Markets and the demand for quality education // *Political Research Quarterly*. Vol. 48. No. 3. P. 461–478.
8. Tomlinson S. (1997) Diversity, choice and ethnicity: The effects of educational markets on ethnic minorities // *Oxford Review of Education*. Vol. 23. No. 1. P. 63–76.