УДК 323.3

Сологуб В. А.

Имитация - адаптация обучения молодежи

Автор использует методологические подходы, необходимые для построения адекватной современным вызовам образовательной модели. В статье анализируются изменения в современном обществе и образовании, отмечается ослабление культурной позиции школы и учительства: из образовательных процессов вытесняется тема человека, наблюдается имитация образованности. Автором делается акцент на том, что прагматизм как главный мотив адаптационных практик родителей и детей к новым условиям образовательной деятельности, вытесняет традиционные и нравственные регулятивы поведения.

Ключевые слова: социальная дифференциация, образовательные ресурсы, социально-профессиональная мобильность, патернализм, эмпатийность, адаптивная практика, образовательные услуги, социальный капитал, имитационная форма адаптации.

Институциональные изменения, происходящие в системе среднего и высшего образования, вызваны реформированием этой подсистемы организации общества и закреплены в юридических документах. Их основной вектор – перевод образовательных учреждений разного уровня на систему самофинансирования, снижение нагрузки на государственный бюджет со стороны учреждений системы образования. Этот курс был взят в начале рыночных реформ (в 90-е годы), но проводился достаточно осторожно и укреплялся по мере стабилизации экономической и финансовой ситуации в стране. Постепенный рост доходов населения позволил выдвинуть задачу перекачки экономических ресурсов населения в сферу образования. Успешность реализации этой задачи проявилась в социальной дифференциации школьников и учебных заведений среднего и высшего ступеней образования. Благодаря развитию официальных и теневых коммерческих услуг в сфере среднего образования «дифференциация шансов на получение высшего образования, снижение их от группы к группе – от детей руководителей к детям рабочих – сохранилась… Дети руководителей утвердили свое положение лидеров в ситуации конкуренции; а дети рабочих и крестьян остались аутсайдерами» [1].

Понятно, что дифференциация детей на уровне общеобразовательной средней школы определяет их дальнейшую перспективу, выбор жизненной стратегии. Указывая на возникновение новых «правил игры» в системе образования, новых институциональных условий для социализации поколения молодежи, следует сказать, что они заданы идеологией монетизации образования, превращением его в сферу образовательных услуг, дифференциацией школ в зависимости от их адаптации к рынку образовательных услуг. Для

школьников этот переход проявляется в видимой дифференциации детей по социальным и финансовым ресурсам их родителей, в обретении детьми, принадлежащими к социально благополучной группе, некоторых преференций в процессе обучения, большего доступа к образовательным ресурсам.

Другим принципиальным изменением в функционировании учреждений образования стала массовизация высшего образования, расширение его доступности для широкого слоя недостаточно подготовленной молодежи за счет отмены вступительных экзаменов в вуз и за счет коммерциализации образования. Значительная часть вузов превратилась в учреждения, предоставляющие высшее образование общего характера. Это произошло за счет снижения качества образовательной подготовки, снижения значимости на рынке труда профессионализации образования, отсутствия мотивации у студентов в освоении конкретной профессии. Для студентов это означает, что поступление и обучение в вузе, получение диплома еще не гарантируют успешного трудоустройства и социально-профессиональной мобильности.

Очередным макросоциальным фактором, влияющим на самоопределение студентов в стенах вузов, оказалось падение престижности на рынке труда традиционных профессий, особенно гуманитарного профиля.

Все это вместе взятое переопределило положение школьника и студента как субъектов образовательных практик в образовательных учреждениях. В условиях нерыночной экономики образовательные взаимодействия учитель-ученик или преподаватель-студент имели патерналистско-иерархический профиль, предполагали доверие и эмпатийность обеих сторон, которые совместно создавали культурный капитал ученика (студента). Рыночный тип взаимодействий вносит коррекцию в этот тип отношений: учитель (преподаватель) рассматривается как субъект, предоставляющий услугу; школьник (родитель) или студент выступает клиентом, потребителем этой услуги. Основным заказчиком образовательных услуг в школе выступает родитель. Его ожидания меняются в зависимости от возраста ребенка. В начальной школе родитель среднестатистической городской общеобразовательной школы ориентирован на углубление гуманитарного содержания в соответствии с конъюнктурой: как правило, это иностранный язык, физическая культура (танцы, спортивная секция, ритмика, фитнес), творческие студии (музыка, рисунок, дизайн). В классах общей школы родители меняют курс: теперь дополнительно финансируется не развитие гуманитарных качеств (способностей) ребенка, а занятия по предметам школьных курсов, как правило, направленные на повышение качества успеваемости. В выпускных классах средней школы родители финансируют усиленную подготовку по предметам, необходимым для поступления в вуз. При этом для школьника (родителя) ситуация осложняется большим разрывом содержания школьной программы и программы поступления в вуз (что фиксировалось до введения обязательного ЕГЭ, до 2009 г.).

Адаптация школьника и его родителей к новым образовательным условиям обусловила родительский отказ от цели «образовывания» ребенка,

наращивания его культурного и интеллектуального потенциала, укрепления культурных ценностей в его сознании. Эта цель оказалась вытесненной ранней прагматической ориентацией на тот комплекс предметов, который выступает предпочтительным для поступления в вуз. При изучении позиций учителей по вопросу о социальных целях школы обнаружилось, что они не уверены в реальности достижения такой цели, как «всестороннее развитие личности», и в качестве самой труднодостижимой была выделена цель «подготовить ученика к поступлению в вуз» [2]. Поэтому эффективность адаптивных практик школьника (родителя) оценивается не по успехам формирования личностных качеств ребенка в соответствие с его возрастной группой, и даже не по итоговым оценкам в школе. Положительным итоговым результатом рассматривается поступление в вуз на бюджетное (как оптимальный результат) или внебюджетное место.

Для этого родители как основные «заказчики» образовательной подготовки детей уже в старших классах общей школы выступают организатором для ребенка системы дополнительной образовательной подготовки с репетиторами (чаще всего, из числа школьных учителей). По оценкам респондентов исследования, которое было проведено еще в 2003 г., «от 50 до 85% поступивших в «средние» и «сильные» вузы прошли подготовку с репетиторами. При поступлении на особо престижные специальности – практически все. При подготовке к поступлению в слабые вузы, в частности педагогические, к репетиторству прибегают редко» [3, с.147-148].

Вместе с тем данные отношения осложнены тем, что учитель эти услуги предоставляет не в качестве самостоятельного экономического лица, а на основе устного соглашения в рамках государственного или частного учреждения, что делает эти услуги незаконными. Кроме того, не клиент (ученик, родитель) определяет качественные характеристики и объем услуги, а сам учитель. Эти особенности переводят образовательные отношения, в которых участвует учащийся, в плоскость теневых практик. А качество самих образовательных услуг трудно контролировать. В этом плане школьник (родитель) выбирает одну из возможных стратегий: репетиторство «чистое» или «грязное».

Эти две формы репетиторства касаются не только подготовки в вуз, но и повседневного обучения в школе, «подтягивания» слабых учеников. Эти формы отличаются по содержанию предоставляемой услуги. «Грязное» репетиторство, независимо от степени освоения учеником объема знаний, гарантирует искомый результат – будь то положительная оценка по предмету за четверть или полугодие, или гарантия поступления в вуз. «Предметом гарантии при поступлении может выступать как обещание репетитора подготовить так, что ребенок сдаст экзамены своими силами, исключая форс-мажорные обстоятельства, так и «гарантии без подготовки», что встречается гораздо реже и предполагает высокий уровень риска: «…Ты платишь репетитору в течение полугода, потом он берет с тебя дополнительные деньги и повышает балл» [3, с.149].

«Чистое» репетиторство со стороны учителей (преподавателей вузов), оказывающих репетиционные услуги школьникам, направлено на повышение уровня знаний и их систематизацию, развитие логики, что соответствует ожиданиям родителей (заказчиков). В условиях ЕГЭ репетиторство приняло вид «натаскивания» на типовые вопросы и частично на формирование навыков концептуального освещения вопросов раздела «С» (заданий аналитического содержания). Сегодня сохранение возможности нелегального оказания помощи при сдачи ЕГЭ позволяет сочетать «чистое» репетиторство с экстренной помощью репетитора по телефону (Интернету) [4]. Эта стратегия первоначально проявилась в более высоких результатах ЕГЭ в целом ряде регионов по сравнению со средними статистическими показателями по России. При организации сплошной проверки 100-балльных работ и выборочной работ, набравших 80-баллов, эти результаты не подтвердились [5]. Однако это обстоятельство не снижает масштабов распространенности такого рода теневых практик.

По мере усиления государственного контроля за проведением ЕГЭ заинтересованные стороны находят другие теневые возможности поступления в вуз при недостаточно высоких результатах освоения школьной программы. Такие «лазейки» дает закон, устанавливающий льготы для школьников, добившихся высоких результатов на различного рода олимпиадах, а также для детей с ограниченными возможностями по здоровью. Так, по разным данным, в 2010 году от 22 до 31 тысячи человек были приняты в вузы на льготных условиях как победители олимпиад. По данным Рособрнадзора, это число в 10 раз превышает численность выпускников, сдавших ЕГЭ на 100 баллов [6], что также вызывает сомнения относительно достоверности побед на олимпиадах.

Адаптация школьников (родителей) к новым условиям обучения в школе развивается преимущественно в нескольких направлениях: это или эффективное освоение узкого количества школьных предметов для успешной сдачи ЕГЭ в вуз определенного профиля, для чего используется репетиторство; или использование неправовых практик помощи при сдачи ЕГЭ для гарантированного получения хорошего результата; наконец, незаконное использование различного рода льгот для обеспечения поступления в вуз при низких баллах ЕГЭ.

Все эти стратегии (или их комбинация) опираются на финансовые ресурсы родителей. По экспертной оценке президента Всероссийского фонда образования Сергея Комкова, в 2009 г. в среднем по России семьи выделяли около 30 тыс. рублей на подготовку выпускника по одному предмету, а таких предметов было 4-5 в зависимости от вуза и выбранной специальности [7]. Другой эксперт в этой области, заместитель председателя комитета образовательных услуг общероссийского общества защиты прав потребителей (ООЗПП) В.Панин, в том же 2009 г. отметил, что «только на этапе поступления в высшие учебные заведения оборот коррупционных денежных средств составляет от $520 млн до $1,5 млрд» [8]. Переход к ЕГЭ как к обязательной

форме завершения обучения в школе и как единственному способу поступления в вузы (с 2009 г.) вызвал расширение репетиторства и увеличение цен на теневые образовательные услуги [9].

Еще один вариант стратегии поступления в вуз при невысоких результатах выпускника школы – практики взаимообменов услугами в сфере профессиональной деятельности родителей, занятых в определенных ведомствах. Так обеспечивается поддержка абитуриентов, родители которых являются работниками данного вуза или занимают определенные должности в ведомстве, которому принадлежит вуз (например, так поддерживаются дети работников судебной системы при поступлении в Российскую академию правосудия, или дети медицинских работников при поступлении в медицинские вузы и др.). Реализация такой стратегии возможна лишь при использовании администрации вуза – ректора и председателя приемной комиссии.

Все названные стратегии поступления в вуз помимо финансовой стороны имеют для школьника нравственную составляющую – вовлечение в неправовую деятельность. Описания в социальных сетях распространенной схемы экстренной помощи при сдаче ЕГЭ показывают не только ее массовидный, но и групповой характер. Она захватывает исполнителей (студентов, аспирантов, учителей, преподавателей), посредника из числа работников школы, который передает информацию от экзаменующегося исполнителю и обратно; а также организатора всей схемы [10].

Не рассматривая проблемы полученного опыта теневых практик в процессе подобной сдачи ЕГЭ значительной частью выпускников[1], обратим внимание на два аспекта этих социальных взаимодействий: во-первых, на рациональную мотивацию обеими сторонами участников взаимодействия; и, во-вторых, на тип адаптации, который демонстрируют школьники, выбравшие указанные стратегии сдачи экзамена для дальнейшего поступления в вуз.

Рациональность выбора стратегий показывает их взаимную выгодность: для экзаменаторов такие сценарии сдачи ЕГЭ обеспечивают денежное вознаграждение, которое компенсирует низкую зарплату школьного учителя (администратора); для школьника (родителей) – поступление в вуз. Такой позитивный обмен гарантирует самовозобновление описанных схем, т.е. институционализацию теневых практик при сдаче ЕГЭ. При этом нравственная оценка подобных теневых практик изначально исключается. Более того, в ситуации срыва коррупционной сделки, как это произошло со студентами престижного столичного вуза, пришедшими 15.07.2011 сдавать ЕГЭ вместо школьников (школа № 958 г. Москвы), студсовет указанного вуза встал на защиту данной группы студентов. А общественное мнение в целом достаточно либерально оценило этот факт: в нем обвинили руководителей школы, районо и других функционеров, выведя из-под критики непосредственных

[1] Согласно официальной информации Рособрнадзора в 2011 г. во время сдачи экзамена по математике на сайт, где предлагались готовые ответы, зашел каждый пятый ученик, всего около 300 тыс. школьников.

участников сделки – студентов, школьников, учителей [11]. Прагматизм как главный мотив адаптационных практик родителей и детей к новым условиям образовательной деятельности, вытесняет и традиционные, и нравственные регулятивы поведения.

Прагматическая установка каждой из описанных стратегий сдачи экзамена и поступления в вуз определяет и тип адаптации: выпускники демонстрируют освоение формальной стороны образовательной деятельности и *отчуждение* от содержания самого образовательного процесса и его результата. Приобретенные баллы на ЕГЭ не рассматриваются самим выпускником как личное достижение и результат личностного роста. Этот тип адаптации, при котором осваивается преимущественно внешняя форма деятельности, а не ее содержание и культурные смыслы, нами был определен как имитация. Институциональные формы, которые обеспечили дрейф значительной части выпускников в имитационные формы образования, заданы условиями организации и проведения ЕГЭ, а также его ролью для последующего этапа жизни выпускника школы (по закону на основании ЕГЭ происходит зачисление абитуриента в вуз).

Имитационная форма адаптации к условиям обучения воспроизводится и в стенах вузов. Ее важнейшими условием для студента является немотивированность обучения той специальности и в том вузе, в который ему удалось поступить, а также недостаточная образовательная подготовленность к высшему образованию, а также несформированность навыков систематической самостоятельной (т.е. бесконтрольной со стороны родителей и вуза) интеллектуальной работы.

К формам теневых отношений в процессе обучения в вузах, как правило, относятся:

– прохождение у преподавателя контрольных форм аттестации (зачеты, экзамены, практики) за деньги, подарки, услуги;

– репетиторство преподавателя, принимающего зачет (экзамен), как скрытая форма взятки;

– получение поддержки от деканатов в критической ситуации (продление сессии, уход в академический отпуск из-за задолженностей, получение места в общежитии) за деньги, подарки, услуги (например, ремонт комнаты в общежитии);

– покупка реферата, курсовой или дипломной работы.

Как видим, став студентом, вчерашний школьник адаптируется к новым (рыночным) институциональным условиям функционирования образовательных учреждений, принимая сложившиеся в них неформальные правила. Массовый характер подобных практик, о чем свидетельствуют исследования [12], позволяет рассматривать их как утверждение неформальных институтов и объяснять действия акторов с позиции теории рационального выбора. В рамках предложенной концепции, опирающейся на социально-психологическую теорию социального обмена, субъект взаимодействий взвешивает издержки и выгоды от приобретаемой услуги (в частности, обра-

зовательной). Он рационально определяет необходимость затраты своих физических, интеллектуальных и финансовых усилий для приобретения образовательных услуг. Вместе с тем массовое распространение теневых практик в вузах позволяет усомниться в необходимости для студента знаниевой компоненты образовательной услуги, им приобретаемой. Возникает вопрос: с какой целью студенчество все же приобретает образовательные услуги вуза при снижении качества образования?

Не уяснив этого, трудно увидеть противоречие макросоциального уровня, которое фиксируется социологами. В.Римский (фонд «Индем») отмечает, например, что параллельно со снижением качества высшего образования отмечается рост спроса на него [13]. По расчетам Р. Капелюшникова, за последние десятилетия четко прослеживается тренд роста охвата российской молодежи высшим образованием: «к середине XXI в. Россия будет обладать рабочей силой, которая на 2/3 будет состоять из обладателей вузовских дипломов» [14]. Он же, однако, отмечает невысокий уровень качества высшего образования уже только по индикатору вложенных в него ресурсов со стороны государства. Еще один парадокс, фиксируемый социологами в различных развитых странах: при высоком спросе на высшее образование, от 20 до 40% выпускников вузов в мире (а в России эта цифра еще выше) не работают по специальности, полученной в вузе. Необходимо понять мотивы приобретения студентом образовательных услуг вузов, без этого невозможно оценить смысл и перспективность адаптивных практик студентов в вузах.

В качестве основных значимых мотивов поступления в вуз обычно рассматривают:

– приобретение человеческого капитала – т.е. освоение необходимых знаний и компетенций в сфере конкретной профессии, необходимых для профессионального становления;

– приобретение социального капитала – т.е. социальных связей с преподавателями, однокурсниками, их родителями и знакомыми, которые в последующей жизни смогут оказывать поддержку;

– приобретение символического капитала – т.е. диплома, который свидетельствует о личных способностях выпускника и его социальном и культурном ресурсе.

В теории человеческий капитал Т.Шульц, Г.Беккер и др. определили как совокупность знаний, умений, профессиональных навыков, которые формируются человеком для последующей реализации в производственных или потребительских целях. Данная совокупность качеств проявляется в человеке, и без него не существует (отсюда определение – «человеческий»). На основе освоенных знаний открывается возможность получать и увеличивать на рабочем месте доходы, рассматривать накопленное в вузе знание как капитал, оценивать его емкость. Ради этого студент, обучаясь в вузе, определяет для себя не нормированный рабочий день, идет на материальные лишения (т.к. отказывается от неквалифицированной, но достаточно хорошо оплачиваемой работы), рассчитывая в будущем, при трудоустройстве по специальности по-

лучить большую отдачу, чем затраченные на обучение ресурсы в течение ряда лет. Более того, для успешного использования человеческого капитала, студент должен не только окончить вуз, но и затратить еще ряд лет на освоение практических навыков по избранной профессии. Только в этом случае приобретенные в вузе знания трансформируется в вид человеческого капитала.

В человеческом капитале выделяют два компонента: универсальный и специфический. Универсальный компонент представляет собой знания и навыки, необходимые для любой сложной интеллектуальной профессии, – умение работать с документами, аргументировать собственную позицию, владеть программами персонального компьютера, иностранным языком, коммуникативными технологиями и др. Специфический компонент человеческого капитала имеет значительно более узкое профессиональное назначение, которое может быть использовано в профильных сферах деятельности. Например, профессиональные навыки кардиохирурга вряд ли могут быть использованы в деятельности системного администратора.

Отказ выпускников от трудоустройства в соответствии с дипломом свидетельствует о несформированности или невостребованности специфического компонента человеческого капитала. Различные социологические опросы студенчества показывают, что на работу по специальности обучения ориентированы от 30 до 40% студентов. При этом социологи фиксируют разрыв между установкой студентов на возможность получать в будущем большие заработки, иметь возможность творческой самореализации и уже сделанным профессиональным выбором [15].

Игнорирование профессиональной подготовки значительной частью студенчества совмещается с активным использованием выпускниками универсального компонента приобретенного в вузе человеческого капитала, о чем свидетельствует их высокая мобильность на рынке труда и защищенность от безработицы. Статистические данные российского рынка труда показывают, что вероятность оказаться безработным для лиц со средним образованием в 3,5 раза выше, чем для лиц с высшим образованием. «Несмотря на то, что огромная волна выпускников вузов и ссузов хлынула на рынок труда, положение этих людей на рынке труда в относительных терминах становилось не хуже, а лучше. Они все время улучшают свои позиции по отношению к работникам с более низким образованием» [14].

Социологические опросы выявляют и другие результаты, свидетельствующие о пользе накопления образовательных ресурсов. Так, окончившие вузы чаще представителей других образовательных групп удовлетворены своей жизнью в целом (52%); основное большинство выпускников вузов (примерно 87%) считают, что они добились в жизни большего результата, чем их родители [16].

Исследователи указывают еще на один результат капитализации полученного в вузах образования в условиях рыночных реформ: за 90-е годы и первое десятилетие XXI в. в России неуклонно росла финансовая отдача от полученного образования. До реформы (70-80-е гг. XX в.) люди, например,

получившие высшее образования в финансовом плане практически ничего не выигрывали по сравнению с теми, кто получил среднее образование (отдача составляла 2-3%). Но с началом реформ эта отдача достигла 6-7%, а «по данным за 2009 г. норма отдачи от одного дополнительного года образования составила для женщин – 13%, для мужчин – 9%. … При прочих равных условиях лица с высшим образованием зарабатывают почти на 80% больше, чем лица со средним образованием» [14].

То есть разрыв между количеством выпускников вузов по тем или иным специальностям и числом выпускников, трудоустроившихся в соответствии с дипломом, свидетельствует о том, что *молодежь (и их родители) обращаются к высшему образованию не для получения специфического человеческого капитала и не для последующей работы по специальности обучения в вузе.* Уже поэтому современные массовые вузы, численность которых значительно превосходит профессиональные и элитные, не рассматриваются студентами и выпускниками как ресурс формирования социального капитала – связей и социальных сетей, необходимых для последующей социальной мобильности в определенной социально-профессиональной среде. В контексте данных рассуждений можно прийти к выводу о том, что выпускники используют преимущественно универсальный компонент человеческого капитала, о чем свидетельствует полученный диплом о высшем образовании. Он выступает своеобразным сигналом о том, что владелец диплома обладает необходимыми компетенциями. Но какими? Преимущественно коммуникативными, которые сегодня необходимы рыночной экономике. «Если университеты и нужны для новой экономической элиты, то только в качестве пятилетней школы для подготовки низших служащих для бизнес-структур. И потому главная задача вузов – дисциплинарная, этикетная, презентационная» [17,с. 147].

Такое образование определяется специалистами как «непрофессиональное» [17,с.150], общее, массовое. И в этом отношении аналитики говорят не только о снижении его качественного уровня, но и о неэффективности вузов с точки зрения финансовой затратности для госбюджета и дисфункции по отношению к рынку труда.

Однако есть и другая точка зрения, согласно которой массовизация российского высшего образования вписывается в общеевропейский тренд, что объясняется изменившимися условиями социализации подростков. Выпускники современных школ к 17-18 годам еще не готовы выполнять сложные профессиональные роли, которые требуются в современном обществе. Поэтому в экономически развитых странах практикуется пролонгированное во времени обучение в вузах, что позволяет молодым людям осознанно найти профессию в соответствии со своими интересами. Исследователь рекомендует «…создать специальный возрастной мораторий, который морально и эмоционально подготовит их к вовлечению во взрослую культуру. Это как раз университет… Современное общество не имеет достаточно взрослых индивидов в 17 лет, взрослые индивиды появляются далеко за 20, поэтому им нужен университет. С этой точки зрения тоже не очень важно, что там препо-

дают, не очень важно, какие связи там транслируются, а важно то, что это такая возможность легитимно существовать, не испытывая давления со стороны окружения, и за эти годы определиться со своей дальнейшей жизнью, со своей дальнейшей судьбой» [18].

Описанная мировоззренческая позиция студента и отсутствие у него установки на обретение профессионального знания (формирования специфического капитала) приводит к необходимости, не обучаясь реально, адаптироваться к ситуации контроля за обучением, который организован в вузе. Это оказывается возможным в том случае, если и преподавательский корпус готов содействовать такому уклонению студента от обучения. В такой имитационной форме обучения должны быть заинтересованы оба актора взаимодействия – студент и преподаватель (а также администрация вуза: заведующий кафедрой, декан, ректор, которые молчаливо соглашаются с таким видом обучения).

Заинтересованность значительной части студентов в имитационной форме обучения объясняется тем, что они рассматривают время пребывания в вузе или как продление беззаботной юности, или как возможность не спеша (в течение 4-6 лет) присмотреться к рынку труда, примерить различные профессиональные и социальные роли. Контингент студентов массовых вузов рекрутируется из недостаточно ресурсных социальных групп. Напомним, что анализ влияния ЕГЭ на поведение абитуриентов на рынке образовательных услуг показал, что они сегодня большей частью ориентированы на поступление на бюджетные места *в любой вуз*, а не на освоение какой-либо конкретной профессии [19]. Такие студенты ориентированы на максимизацию выгод в краткосрочной перспективе: сократить усилия, направленные на освоение учебных курсов (все равно по завершении учебы не собираются работать по данной профессии) и использовать сэкономленные силы и время для поиска и трудоустройства на подходящую работу, а также для решения проблемы укоренения в городской среде (для иногородних студентов). Значительная часть студентов начинает работать уже со второго курса и ориентирована на так называемую «договорную» форму решения вопроса с преподавателем о сдаче экзаменов и зачетов.

Поддержка достаточно значительной долей преподавательского состава имитации обучения со стороны студентов тоже объясняется склонностью преподавателей к минимизации трудовых усилий и к максимизации экономического эффекта. А потому, находясь в иерархически значимой позиции по отношению к студенту, преподаватели готовы закрывать глаза на имитационные формы обучения студентов. Часть преподавателей делает это за определенное вознаграждение. Исследователи приводят данные: процент преподавателей, ориентированных на взятки, на середину 2000-х гг., например, в Ставрополе составлял 27,6%, в Туле – 29,6%, в Тюмени – 34,8%, в Хабаровске – 15-20% [20].

Взаимная заинтересованность акторов свидетельствует о том, что в вузах без участия официальных структур сложились неформальные правила,

к соблюдению которых принуждаются вновь поступивший студент и преподаватели. Такие практики возобновляются сами по себе, поскольку они выгодны обеим сторонам взаимодействия, и каждая из сторон извлекает для себя экономический эффект.

Таким образом, проведенный анализ осмысления адаптационных практик школьников и студентов к нормам взаимодействия в образовательных учреждениях, действующих в условиях рыночных реформ, позволяет сделать следующие выводы:

1. Структурная перестройка экономики, которая сопровождается сокращением рабочих мест, вменила системе высшего образования латентную функцию – продленной общекультурной социализации молодежи в возрасте 17-20 лет. Это обеспечило массовый прием в вузы почти всех (около 90%) выпускников вузов текущего года и вызвало размывание студенческой субкультуры, важнейшими ценностями которой были стремление к освоению будущей профессии, установка на самореализацию в профессиональной деятельности, ценность познания, признание и поддержание социальной дистанции между студентами и преподавателями.

2. Адаптация школьников (родителей) к новым условиям обучения в школе предполагает выбор одной из типовых стратегий: эффективного освоения узкого количества школьных предметов для успешной сдачи ЕГЭ в вуз определенного профиля, для чего используется «чистое» репетиторство; неправовые практики помощи при сдаче ЕГЭ для гарантированного получения хорошего результата («грязное репетиторство»); незаконное использование различного рода льгот или корпоративных связей родителей для обеспечения поступления в вуз при низких баллах ЕГЭ.

Литература

1.Константиновский Д.Л. Трансформационное поведение молодежи в сфере образования // Тезисы докл. и выступл. на II Всероссийском социологическом конгрессе "Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы": В 3-х т. М., 2003. Т.2. С. 471.

2.Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки. Екатеринбург, УГТУ-УПИ. С.605.

3.Заборовская А.С., Клячко Т.Л., Королев И.Б. и др. Высшее образование в России: правила и реальность. М.: Независимый институт социальной политики, 2004.

4.Жалоб на ЕГЭ в 2010 году стало больше, Рособрнадзор проводит проверки http://ria.ru/edu_egrus/20100609/244415674.html

5.Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part47.pdf

6.Дуэль А. Приемная кампания в вузы-2011: льготы для призеров олимпиад и инвалидов ограничат// http://kp.ru/daily/24576.5/747522

7.Долгов В. Экзамен на коррупцию // Коммерсантъ Деньги, 2012, №9 (866). http://www.crimpravo.ru/blog/corruption/1629.html

8.ЕГЭ и коррупция // http://www.interfax.ru/russia/txt.asp?id=138285

9.Долотов В. Экзамен на коррупцию // Юрист вуза. 2009. №5. http://ispu.ru/files/JurVusa5_c24-26.pdf

10. Нервное окончание школы – заставят ли коррупция и подлоги на ЕГЭ пересмотреть реформу образования // http://www.1tv.ru /news/social/178854

11. Студсоюз решил защитить студентов, сдавших ЕГЭ за школьников. 19.07.2011. http://top.rbc.ru/society/19/06/2011/601309.shtml

12. Заборовская А.С., Клячко Т.Л., Королев И.Б. и др. Высшее образование в России: правила и реальность. М.: Независимый институт социальной политики, 2004.; Клямкин И.М., Тимофеев Л.М. Теневая Россия: экономико-социологическое исследование. М.: РГГУ, 2000; Рощина Я.М. Формальные и неформальные поступления в вуз: сколько мы готовы платить? // Экономическая социология. 2002, № 13; Шмаков А.В. Коррупция в высших образовательных учреждениях: экономико-юридический подход // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2007. Т.5, № 4.

13. Римский В. Л. Коррупция в системе образования России. Доклад Московского бюро по правам человека // http://www.slivmail.com/attachments/eremina/45883/0.doc

14. Капелюшников Р.И. Сколько стоит человеческий капитал России? М., ГУ ВШЭ. 2012 // http://www.hse.ru/ data/2012/10/10/ 1247084655/ WP3_2012_06_f.pdf

15. См.: Шапко В.Т., Вишневский Ю.Р. Типичное и повседневное в ценностных установках и ориентациях студентов // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки. Екатеринбург, 2009. С.70.

16. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории выпускников средней школы // Социс. 2010. № 7. С.95.

17. Лейбович О.Л., Шушкова Н.В. На семи ветрах: институт высшего образования в постсоветскую эпоху // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т.VII. № 1.

18. Соколов М. Спрос на образовательные услуги и экономические стратегии: почему дипломы перестают быть "рыночными сигналами", и что с этим делать?» // http://contextclub.org/events/y2010/m12/n47

19. Макарова М. Абитуриенты в условиях применения ЕГЭ // Социс. 2011. № 2.

20. Латов Ю.В., Латова Н.В., Николаева С.И. Повседневная российская коррупция и хозяйственная культура // Экономика преступлений и наказаний. 2005, № 7/2; Леонтьева Э.О. Образование с изнанки // Социс. 2004. № 12; Шмаков А.В. Коррупция в высших образовательных учреждениях: экономико-юридический подход // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2007. Т.5. № 4.