

МЕТОДОЛОГИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ДОСТУПЕ К АНДРАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ¹

ЛАТОВА Н.В.,

магистр социологии,
Институт социологии РАН,
e-mail: myshona@rambler.ru;

ЛАТОВ Ю.В.,

доктор социологических наук,
кандидат экономических наук,
Академия управления МВД России,
e-mail: latov@mail.ru

Переход к пожизненному образованию есть одна из форм перехода к постиндустриальному обществу. В связи с этим в современной России важной (но пока слабо осознанной) проблемой становится обеспечение равенства в доступе к образованию для взрослых людей. Авторы статьи дают обзор работ российских и зарубежных специалистов по экономике и социологии образования, посвященные формам проявления и причинам возникновения неравенства в доступе к образованию для взрослых. Сделан вывод, что наиболее важные аспекты этого неравенства — анализ доступа к дополнительному образованию для квалифицированных работников, изучение производства симулякров знаний — остаются относительно слабо изученной сферой транзитологических исследований.

Ключевые слова: андрагогическое образование; непрерывное образование; постиндустриальное общество; социология образования; социальное неравенство; сравнительный анализ; человеческое развитие.

Adoption of lifelong education is a form of transition to industrial society. That is why ensuring of equal access to education for adult population becomes the important but faintly realized problem in modern Russia. The papers of Russian and foreign authorities in economics and sociology of education devoted to forms of manifestation and origins of inequality in access to education for adult population are reviewed in the article. The conclusion drawn reveals that the most important aspects of such inequality – analysis of access to additional education for skilled staff and knowledge simulators production analysis – are still relatively unexplored field within transitological researches.

Keywords: andragogical education; continuing education; postindustrial society; sociology of education; social inequality; contemporary analysis; human development.

Изучение систем образования в постсоветских странах сконцентрировано почти исключительно на анализе школ и вузов — на проблемах образования для детей и молодежи. Проблемам образования для взрослых уделяется заметно меньше внимания. Между тем в современную эпоху организация до- и переобучения взрослых становится не менее, а в некоторых аспектах даже более важной, чем обучения подрастающего поколения.

*Образование для взрослых (андрагогическое образование)*² следует формально определить следующим образом: это такая система обучения, когда целевой аудиторией являются взрослые трудящиеся, которые в силу своих трудовых обязанностей не могут выделить на образование полноценную трудовую неделю. Тем не менее дальнейшая социальная мобильность для них связана именно с расширением знаний в сфере их деятельности и/или других сферах.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 10-03-00247а «Непрерывное образование, человеческий капитал и социально-экономические неравенства в период трансформаций».

² Термин «андрагогика» используется нами для обозначения образования для взрослых как синоним «adult education». Единый понятийный аппарат для обозначения данного явления еще не вполне сложился даже в англоязычной литературе, где используется порядка десятка терминов с разными смысловыми оттенками.

Хотя изучение проблем андрагогики началось в нашей стране еще в советскую эпоху³, однако специально посвященные этой проблематике экономико-социологические научные работы постсоветских обществоведов довольно немногочисленны⁴. В результате остаются «белым пятном» многие принципиально важные методологические вопросы. Попробуем, отталкиваясь от исследований зарубежных исследователей экономики и социологии образования, рассмотреть подходы к анализу лишь одного (но, пожалуй, краеугольного) аспекта организации образования для взрослых — проблемы социального равенства в доступе к этому образованию⁵.

1. Непрерывное образование как институт постиндустриального общества

Образование для взрослых — это институт, который для России является одновременно и давно пройденным, и недавно освоенным. Первая большая «волна» прошла в 1920–1930-е гг., в эпоху рабфаков, когда советская «страна-подросток» осуществляла первичную индустриализацию. Вторая волна началась в 1990–2000-е гг., когда новая Россия начала осваивать «правила игры» постиндустриального общества⁶.

Реформы 1990-х гг. в постсоветских странах первоначально осмыслились как сдвиг только от командной экономики к рыночному хозяйству. Лишь в 2000-е гг. стали замечать, что куда более важным и актуальным является сдвиг от индустриального к постиндустриальному обществу. Этот сдвиг должен привести к принципиальным изменениям всех «правил игры». Наиболее важными (но, как это ни парадоксально, наименее активно обсуждаемыми экономистами постсоветских стран) станут изменения в системах образования.

В постиндустриальной экономике основным ресурсом становятся знания, определяющие квалификацию и производительность работника. Отражением качественного роста значения «человеческого фактора» стало активное развитие с 1960-х гг. теории человеческого капитала. Понятие «человеческий капитал» (как совокупности знаний, умений и навыков) было предложено в трудах американских экономистов Т. Шульца [79] и, особенно, Г. Беккера [3, с. 56–79] по аналогии с традиционными понятиями физического и финансового капитала. Ставя эти понятия в один ряд, экономисты подчеркнули, что знания, которыми человек обладает, становятся в современном мире главным источником его благосостояния⁷, причем владение знаниями оказывается во многих аспектах важнее, чем владение имуществом (недвижимостью, акциями, деньгами).

В результате развития теорий «человеческого фактора» традиционный квартет экономических ресурсов (труд, земля, капитал, предпринимательские способности) постепенно уходит в прошлое. В течение последнего полувека происходит переход к использованию понятия «капитал» (*capital* — в буквальном переводе «главный») как универсального обозначения *всех* экономических ресурсов. Этот сдвиг является одним из проявлений перехода от индустриального/капиталистического общества, где разные ресурсы контролировались разными классами, к сервисному/посткапиталистическому обществу, где в среднем классе постепенно растворяются традиционные классы буржуазного общества.

Качественное изменение приоритетности экономических ресурсов (в системе «производительных сил») вызывает качественные изменения в социальной структуре общества (в системе «производственных отношений»). Дело в том, что знания как нематериальный ресурс обладают рядом глубоких отличий от традиционных материальных ресурсов.

Прежде всего, знания неотделимы от личности знающего. У владельца земли, заводов, денег *etc.* капитал можно отобрать, купить или уничтожить; владельца знаний в принципе невозможно лишить его капитала.

³ См., например [5; 41; 42; 9; 43].

⁴ Правда, по данной теме уже есть несколько изданий учебно-методического характера ([34; 1; 13; 19]). С 1996 г. издается даже общероссийский журнал по проблемам образования взрослых («Новые знания»), однако статьи по андрагогической тематике составляют реально лишь малую часть его публикаций. В целом современное положение дел в этой области красноречиво характеризуется названием одного из научных мероприятий по этой теме — круглого стола «Образование взрослых: проблемы признания» [27].

⁵ Среди современных российских исследований есть немало работ о проблемах доступности высшего образования ([16; 40] и др.), однако в них рассматривается почти исключительно доступность образования для молодежи (школьников). В немногочисленных андрагогических работах данная проблема обычно затрагивается обычно лишь косвенно и эмпирически — например, в контексте анализа профессиональной мобильности [36].

⁶ По данным российской официальной статистики, с середины 1990-х гг. до середины 2000-х гг. число участников системы дополнительного профессионального образования выросло вдвое, достигнув 15% взрослого населения с тенденцией к росту ([15, с. 79–80]).

⁷ По данным общероссийских опросов ВЦИОМ, в среднем в 1994–2001 гг. в нашей стране ежемесячная зарплата работников со средним образованием составляла 111–113 долл., в то время как у работников с высшим образованием — 144 долл., т.е. на 30% выше ([17, с. 27]). Согласно же данным официальной статистики, в 2005 г. средняя зарплата работников со средним общим образованием была 7 726 руб., а с высшим профессиональным — 11 383 руб., т.е. выше почти на 50% ([32, с. 50]).

Приобрести материальный капитал в принципе может — тем или иным способом (заработать, украсть, выиграть в карты, получить по наследству) — любой человек. Приобрести знания можно только самостоятельно, в результате упорного труда, причем сделать это может далеко не каждый («Если тебе дали знания, это еще не значит, что ты их взял»).

Знания — это очень специфический вид ресурса. Вместо разрушенного завода можно построить новый, на место уволенного работника физического труда легко нанять такого же. Обладатели знаний взаимозаменяемы гораздо в меньшей степени, поскольку люди, даже получившие одинаковое образование, сильно отличаются друг от друга реально располагаемыми знаниями и умением эти знания применять.

Постепенное превращение образования из рядовой сферы услуг в главную отрасль по производству капитальных ресурсов сопряжено с качественным изменением самой образовательной системы.

Как и другие виды капитала, человеческий капитал подвержен инфляции, моральной амортизации: с течением времени его ценность постепенно снижается. Чем быстрее происходит обновление общества, тем скорее полученные некогда знания устареют и станут не стимулом, а тормозом для дальнейшего продвижения вперед. В зарубежной литературе можно встретить предложенное французским социологом П. Берто понятие «период полураспада компетентности»: речь идет о том, что по прошествии определенного срока происходит устаревание примерно половины тех знаний, которые человек приобрел за время своего обучения. Если до начавшейся в 1950-е гг. научно-технической революции этот период оценивался в рамках 10 лет, то сейчас ведут речь о 3–5 годах (в некоторых профессиях — еще быстрее)⁸. Необходимость постоянного пополнения и обновления человеческого капитала привела к возникновению понятий «непрерывное образование» (*continuing education*) и «образование в течение всей жизни» (*lifelong learning*)⁹.

В широком смысле это понятие охватывает всю систему образования — от самого рождения человека и до его смерти. Сюда входит как базовое образование (то есть образование, связанное с учреждениями среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), так и различные формы дополнительной подготовки (повышение квалификации, переподготовка, общеразвивающие виды обучения). В более узком смысле данное понятие используют для обозначения того принципиально нового компонента, который сформировался именно в последние полвека, после разветвления НТР, — системы догоняющего и дополнительного образования для взрослых, одновременно с работой или в процессе поиска занятости.

Главное различие между традиционным образованием для молодежи и новыми системами образования для взрослых заключается в следующем. В рамках традиционной образовательной системы молодые люди не столько сами выбирают образование, сколько подчиняются выбору своих родителей. Когда выбор в пользу продолжения образования делает взрослый человек, имеющий профессию и (чаще всего) рабочее место, это — исключительно результат его личного выбора.

Концепция регулярного «до-пере-учивания» взрослых людей-работников вовсе не является абсолютно новой. С античных времен известна моральная сентенция Сенеки «Век живи — век учись». Новым является переход этой сентенции из разряда благих пожеланий в разряд норм, обязательных для исполнения (что нашло отражение, в частности, в документах ЮНЕСКО, в докладах ОЭСР, в официальных задачах Болонского процесса и т.д.¹⁰). Один из энтузиастов в области непрерывного образования справедливо указал, что «будущее образования, если его рассматривать в целом, и его способность к обновлению зависят от образования взрослых» [67].

Становление системы непрерывного образования, таким образом, отражает становление постиндустриального общества, порождающего свою специфическую систему институтов образования (табл. 1)¹¹.

Для обеспечения максимального использования всех интеллектуальных ресурсов общества очень важно обеспечить равный (эгалитарный) доступ к знаниям. Ведь высокие способности к интеллектуальной работе с примерно одинаковой частотой распределены среди всех социальных групп, однако в силу социального (прежде всего, имущественного) неравенства не все люди имеют одинаковый доступ к получению образования. В результате впервые в истории требования социального равенства (равного доступа к образованию) сливаются с требованиями экономической эффективности (наилучшего использования всех важных ресурсов)¹². Однако, хотя давно

⁸ Во время всероссийского опроса ВЦИОМ в мае 2005 г. примерно четверть респондентов указала, что повышать квалификацию надо с интервалом в 3–5 лет, еще четверть — что повышать ее надо ежегодно ([22, с. 118]).

⁹ См., напр.: [39, с. 145–162].

¹⁰ «Обучение в течение всей жизни» начало активно фигурировать в международных документах, начиная с доклада Э. Форса для ЮНЕСКО «Учиться быть» (1972 г.); в Пражском коммюнике (2001 г.) оно было добавлено в список задач Болонского процесса. Обзор институционализации непрерывного образования см., напр.: [45, с. 85–92].

¹¹ Изучение истории образования с точки зрения институционального подхода развито в настоящее время еще довольно слабо; преобладают работы, написанные в эмпирическом ключе (см., например [14]). Положительным примером осмысления этой проблематики являются работы С.Г. Вершловского [7] и др.

¹² Этот сдвиг, к сожалению, не вполне осознан, в результате чего по сей день проблемы доступа к образованию чаще всего рассматриваются в контексте социальной политики, как и век назад (см., напр.: [6]).

провозглашен принцип равного доступа к образованию, основанный на концепции меритократии, реальные «правила игры» в современных образовательных системах еще довольно далеки от эгалитаризма.

Главная функция, выполняемая системой образования, — это увеличение человеческого капитала (знаний и навыков, применение которых повышает производительность работника и повышает его доход). Выполнение этой функции может работать как на понижение, так и на повышение социальной дифференциации. Если доступ к системе непрерывного образования одинаков для всех (дискриминация отсутствует), то она будет работать как социальный лифт. Ведь бедные и богатые (женщины и мужчины, доминирующий этнос и этнические меньшинства...) имеют в среднем одинаковые способности к учебе; однако представители принижённых социальных слоев сильнее заинтересованы в активизации своих способностей, поэтому они будут предъявлять более сильный спрос на услуги системы непрерывного образования и станут стремиться получить от образования максимальную отдачу. Если же доступ к системе непрерывного образования ограничен принадлежностью индивида к какой-либо привилегированной (по имущественным, гендерным, этническим, возрастным или иным признакам) социальной группе, то система будет работать на усиление дифференциации — только привилегированные повышают свои знания (и, как следствие, доходы).

Таблица 1

Типы образовательных систем, соответствующие общественным формациям

Общественные формации		Характеристики образовательных систем	
		Длительность образования	Распространенность образования
Доиндустриальное общество	Первобытные общества	Отсутствие специализированных организаций по передаче знаний	Элитное образование
	Раннеклассовые общества («азиатский способ производства», античность, феодализм)	Однократное получение образования	
Индустриальное общество (капитализм)			Всеобщее начальное и среднее образование
Постиндустриальное общество (посткапитализм)		Непрерывное образование	Всеобщее высшее образование

2. Структура образовательных систем для взрослых

Чтобы выяснить, в какой степени современная система образования для взрослых в постсоветских странах соответствует эгалитарным принципам, необходимо рассмотреть структуру этой системы. Следует ожидать, что в ней есть как подсистемы, в большей степени работающие на сглаживание социальной дифференциации, так и подсистемы, работающие в основном на усиление социальной дифференциации.

В образовании для взрослых можно выделить два основных элемента (рис. 1):

- догоняющее образование, которое дает возможность начать квалифицированную трудовую деятельность, и
- дополнительное образование, которое повышает квалификацию работника — расширяет познания в сфере ранее выбранной трудовой деятельности либо дает ему знания в новой для него сфере.

Эти виды образования разграничиваются отношением к принятому в обществе стандарту обязательного образования, которым в современных условиях является в развитых странах среднее общее образование. Догоняющее образование «дотягивает» учащегося до этого общественного стандарта; дополнительное образование включает все, что превосходит этот стандарт¹³.

Первый тип образования для взрослых является порождением не постиндустриального, а более раннего, индустриального общественного строя. Как указано в таблице 1, капиталистический общественный строй требует перехода сначала к всеобщему начальному образованию (чтобы каждый работник мог читать, писать и элементарно считать), а затем — к всеобщему среднему образованию (чтобы каждый работник имел элементарные знания в основных науках). Первый уровень требований соответствует ранним системам менеджмента, когда работник рассматривался как пассивный «рабочий материал» в руках инженеров, нормировщиков и иных менеджеров, когда от работника

¹³ Конечно, в этой классификации есть известный элемент условности. Скажем, обучение компьютерной грамотности в современной России можно отнести и в догоняющее, и в дополнительное образование. Ведь с одной стороны, умение пользоваться компьютером и Интернетом является обязательным уже для начального образования, но одновременно можно встретить немало профессоров старших возрастов, которые не умеют полноценно пользоваться компьютером.

требовалось лишь умение понимать инструкции. Второй уровень соответствует посттейлористским системам, связанным с доктриной человеческих отношений, когда от работника ждут активного участия в совершенствовании трудовых операций¹⁴.

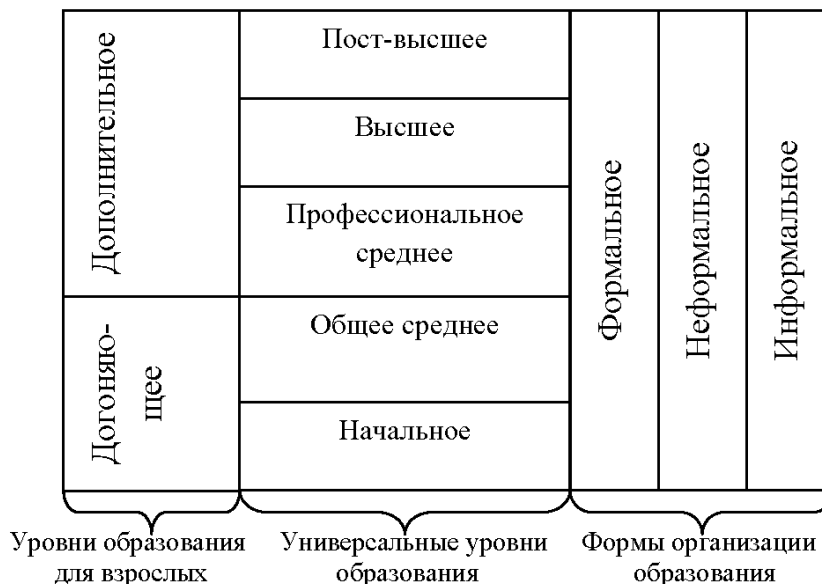


Рис. 1. Структура современной системы образования

Развитие в современном мире систем догоняющего образования — это «доделка» в условиях формирующегося постиндустриального общества «недоделок» индустриального общества. Общеизвестно, в частности, что во многих малоразвитых странах дети, не проходя через статусы школьника (ученика) и тем более студента, сразу становятся трудящимися. Глобальность данной проблемы для всемирного сообщества подтверждается Дакарскими соглашениями¹⁵, которые касаются, в частности, необходимости всеобщего начального образования.

Может показаться, что данная проблема характерна только для отстающих стран. На самом деле даже во многих высокоразвитых странах уровень охвата детей образовательной деятельностью весьма неравномерный, сильно зависящий от социального положения родителей. Из-за такого рода сбоев взрослым работникам часто приходится проходить не только специально для них предназначенные виды обучения, но и те виды обучения (например, вузовское), которые изначально рассчитаны на другую аудиторию.

Наиболее адекватным условиям сервисного/постиндустриального общества является, конечно, дополнительное образование. Его активное развитие обусловлено тремя основными факторами:

- ❖ устареванием старых знаний (в соответствии с «периодом полураспада компетенции») по ранее выбранной специальности;
- ❖ необходимостью повышать уровень профессиональных знаний по ранее выбранной специальности в связи со служебным ростом;
- ❖ желанием освоить новые специальности (пройти переобучение) в связи с изменениями на рынке труда (спад традиционных и развертывание новых отраслей) или в связи с личным желанием изменить жизненную траекторию.

Во всех случаях речь идет о до- и переобучении работников, имеющих как минимум среднее общее или среднее профессиональное образование.

Степень соблюдения эгалитарных принципов доступа к образованию сильно варьируется в зависимости не только от того, о каком уровне образования для взрослых работников идет речь, но и от того, какие используются методы организации этого образования.

Принято выделять следующие три основные формы андрагогического образования (см. рис. 1) — формальное, неформальное и информальное [86; 21; 23; 31]. Исторически первич-

¹⁴ Одним из первых «конструкторов» системы образования для взрослых был, как известно, английский предприниматель и социалист Роберт Оуэн, открывший в начале XIX в. при своей фабрике в Нью-Ланарке школу для взрослых, где по вечерам обучали неграмотных, родителям давали консультации по воспитанию детей и т.д. Поскольку в тот период требования к рабочей силе были еще очень низкими, «эксперимент» Оуэна в конце концов потерпел неудачу. Однако за последующие полтора столетия обучение малоквалифицированных работников постепенно превратилось из филантропии в обычную практику менеджмента.

¹⁵ Дакарские соглашения приняты на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в апреле 2000 г. (<http://www.un.org/russian/conferen/dakar.pdf>).

ными являются неформальное и информальное образование, но в современных развитых странах основной стала система формального образования¹⁶.

При неформальном образовании догоняющее и дополнительное обучение осуществляется:

- либо без отрыва от трудовой деятельности, непосредственно на рабочем месте (обмен опытом и знаниями с коллегами по работе)¹⁷;
- либо не образовательными учреждениями (скажем, участие в научных конференциях является своеобразной формой обучения научных работников);
- либо с помощью специальных структур и сервисов, встроенных в качестве дополнительных в образовательные учреждения (открытые лекции университетских профессоров для всех желающих).

Неформальное обучение повышает уровень знаний, но не подтверждается никаким сертификатом/дипломом. В доиндустриальных обществах этот эгалитарный тип обучения (прежде всего, в форме перенимания опыта у наиболее квалифицированных коллег — по принципу «делай как я») был главным. Однако в современном обществе он наименее важен (догоняющее обучение без подтверждающего сертификата практически не имеет ценности) и лишь дополняет другие формы образования.

Информальным образованием называют все виды образования за пределами стандартной образовательной среды. Это — индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер. Подобное образование является спонтанным и реализуется за счет собственной активности индивидов в окружающей их культурно-образовательной среде («научи себя сам»). В качестве примеров можно привести чтение книг, посещение библиотек и музеев, путешествия, знакомство с сообщениями СМИ и т.д. Такое образование не имеет определенной структуры и не подтверждается сертификатом/дипломом.

В эпоху «нормального» капитализма, в условиях слабого развития формальных систем образования для взрослых, информальное образование было главным методом получения работниками новых знаний¹⁸. В современную эпоху пост-капитализма значение этого метода резко упало в связи с усилением бюрократических тенденций: если ранее талантливый самоучка мог доказать свою квалификацию, проявив ее в реальном производственном процессе, то в настоящее время работника без документов о прохождении определенных образовательных программ просто не допустят к квалифицированному труду. Почти перестав использоваться в системе догоняющего образования, этот очень эгалитарный метод продолжает использоваться в системе дополнительного образования [24].

Ключевым элементом современного образования, в том числе и образования для взрослых, является формальное образование, которым занимаются специальные образовательные учреждения — вузовские и вневузовские, общедоступные и специализированные, коммерческие и бесплатные. Оно является структурированным: обучение происходит по специальному графику ради достижения четко сформулированных компетенций. Результатом формального образования выступает сертификат/диплом об образовании.

Формальное образование для взрослых включает следующие элементы¹⁹.

Во-первых, развиваются системы среднего образования для тех взрослых, которые не смогли его получить в юности. Они включают два компонента.

1. В процессе осуществления государственной социальной политики создаются системы образования для взрослых, специально ориентированные на работу с различными маргинальными и социально приниженными социальными слоями (заключенными, мигрантами, безработными, инвалидами, женщинами). Эти системы предоставляют «второй шанс» тем, кто упустил «первый шанс».
2. В системе среднего образования для взрослых могут участвовать и традиционные вузы, где в помощь взрослым людям (не-маргиналам), ранее получившим только среднее образование и теперь желающим получить высшее, создают специальные подготовительные курсы (*common college*, своеобразным предшественником которых были советские рабфаки). Они рассчитаны прежде всего на тех работников, кто не закончил школу, либо закончил ее давно и многие знания утратил, либо получил в школе не очень высокие знания (в силу личной лени или из-за низкого качества обучения в данной школе). В этом случае догоняющее образование рассматривается как подготовительная стадия к дополнительному образованию.

¹⁶ В документах ЮНЕСКО можно встретить утверждение, что 85% работающего населения приобрели необходимые для работы знания и умения за рамками формального обучения ([8]). Этот показатель отражает тот факт, что подавляющее большинство людей в настоящее время продолжают жить в «третьем мире», где формальное профессиональное образование охватывает очень небольшую долю населения.

¹⁷ См., напр.: [20].

¹⁸ Гениальными самоучками, не получившими в детстве даже формального начального образования, являлись, например, изобретатель паровоза Джордж Стефенсон и создатель электроиндустрии Томас Эдисон.

¹⁹ Описание структуры современного формального адрагогического образования дано нами в наиболее общем виде. О конкретных организационных структурах этой системы в постсоветской России см., напр.: [10].

Во-вторых, система высшего образования, ориентированная изначально на работу с молодежью, стала в последние десятилетия активно развивать учебную работу с взрослыми работниками. Сильным стимулом для этого стала коммерциализация вузов, поскольку учащиеся работники, как правило, более платежеспособны, чем вчерашние школьники. Дополнительное образование развивается по двум направлениям.

1. Прежде всего, оно происходит в общедоступных вузах в рамках систем вечернего и заочного образования (заметно реже — очного дневного). Чаще всего вечерниками и заочниками становятся работники, уже имеющие как минимум среднее специальное образование и нуждающиеся либо в повышении квалификации (первое высшее образование), либо в профессиональной переподготовке (второе высшее образование).
2. Есть ведомственные вузы, которые изначально создавались для повышения и регулярного обновления квалификации тех взрослых работников, которые уже получили среднее специальное или высшее образование. Эти учебные заведения (как, например, российские Академия управления МВД или Академия народного хозяйства при Правительстве РФ) осуществляют функции исключительно дополнительного образования. Они являются государственными учреждениями и обслуживают лишь те отрасли (милиция, армия, государственное управление...), которые в той или иной степени монополизированы государством.

В-третьих, существует система своего рода пост-высшего образования, ориентированная на работу исключительно с теми взрослыми людьми, кто уже получил высшее образование.

1. В рамках вузов происходит защита диссертаций с присвоением высших ученых степеней — кандидатских и докторских в экс-советских странах, *PhD* в странах Болонского процесса. Это есть пост-высший уровень образовательной системы, поскольку работу над диссертацией и ее защиту осуществляют только имеющие высшее образование.
2. В последние полвека активно развиваются новые (так называемые вневузовские²⁰) системы образования для взрослых: корпоративное образование, различные тренинги, бизнес-школы, курсы повышения квалификации и др. Они соответствуют в основном пост-высшему уровню, поскольку ориентированы чаще всего на работу со специалистами с высшим образованием, нуждающимися в обновлении и расширении своей квалификации. Эти системы являются, как правило, коммерческими, но для некоторых социальных групп вневузовское обучение (например, курсы переподготовки при биржах труда [28]) осуществляется за государственный счет.

Поскольку формальное образование в современном обществе является абсолютно доминирующим, наш анализ будет сосредоточен именно на нем.

Рассмотрим теперь степень проявления и причины социального неравенства в формальных системах догоняющего и дополнительного образования для взрослых.

3. Неравенство в доступе к догоняющему образованию для взрослых

При изучении взаимосвязи социального неравенства и систем образования для взрослых необходимо различать три разных аспекта.

Есть неравенство, мешающее всем подросткам получить стандартное среднее образование и тем самым порождающее спрос на догоняющее (но не на дополнительное!) образование.

Существует неравенство доступа взрослых людей к догоняющему и дополнительному образованию.

В результате развития догоняющего и дополнительного образования происходит изменение ранее существовавшего неравенства.

Наш анализ направлен в основном на первые две проблемы, решение которых наиболее важно для становления постиндустриального общества.

Спрос на догоняющее образование в самых развитых странах оказывается очень сильным в силу сохранения (и даже расширения) маргинальных социальных слоев. Речь идет о трех социальных группах, у представителей которых наиболее высока вероятность пропуска начальных фаз образовательного цикла — начального и среднего образования.

1. Среди основной массы населения устойчиво сохраняются социально неблагополучные группы населения, «белые бедняки». Они, как правило, обособлены от основной массы граждан по географическим критериям — проживают в депрессивных районах (в России к числу таковых относится основная масса сельских регионов²¹) с низким уровнем жизни [65], где невозможно получить качественное бесплатное начальное и среднее образование, даже если формально дети получают школьные аттестаты. В неполных семьях,

²⁰ Разница между вузовскими (в основе своей некоммерческими) и вневузовскими (изначально коммерческими) системами высшего образования достаточно условна и имеет тенденцию (по крайней мере, в России) постепенно стираться.

²¹ По данным проведенного в 2003 г. опроса российской молодежи по репрезентативной выборке, среди жителей больших городов о недоступности для их высшего образования заявляли примерно 20% респондентов, в то время как среди сельских жителей — около 40% ([17, с. 40]).

- а также в так называемых смешанных семьях (где один из родителей — мачеха или отчим) также велика вероятность того, что ребенок бросит школу [48; 47]. В маргиналы могут попасть даже дети из благополучных семей, у которых на начальных этапах обучения в школе были низкие результаты. Первые неудачи формируют у детей чувство фрустрации, пониженную самооценку; в дальнейшем по мере усложнения учебного материала чувство бессилия растет, становясь серьезным поводом преждевременно закончить обучение [47, р. 62; 57]. Начав трудовую биографию в качестве малоквалифицированных работников, затем многие из этих маргиналов видят в догоняющем образовании социальный лифт. Некоторые из них предъявляют спрос на догоняющее образование, служа в армии или отбывая тюремное заключение [58].
2. Во многих развитых странах устойчиво сохраняются этнокультурные анклавы «культуры бедности», обитатели которых в силу исторических причин отстают по уровню жизни от основной массы граждан (афроамериканцы и латиноамериканцы в США, «кавказцы» и малые народы Севера и Сибири в России и др.). Детям из этих семей приходится рано начинать трудовую деятельность, чтобы вносить свой вклад в общий бюджет семьи. К тому же национальные движения в среде этих этнических меньшинств часто принимают форму культивирования отсталости (в форме, скажем, сокращения или даже прекращения обучения в школе государственному языку), которая выдается за национальную самобытность²². Молодежь этих этнических анклавов оказывается в определенной степени «выключенной» из современной системы начального и среднего образования²³. Многие из них, став взрослыми неквалифицированными работниками, стремятся интегрироваться в нормальную экономическую жизнь и восполнить пробелы в образовании.
 3. Если две ранее названные социальные группы имеют тенденцию к сокращению, то третья, напротив, быстро растет. Речь идет о мигрантах, приезжающих в развитые государства из развивающихся стран (латиноамериканцы в США, арабы в Западную Европу, таджики и киргизы в Россию...). Хотя во всех развитых странах (включая Россию) проводится политика, направленная на жесткое ограничение миграции на постоянное место жительства, части мигрантов из развивающихся стран удается законным или полузаконным образом эти ограничения преодолеть. Для интеграции в новый социум иммигрантам практически всегда необходимо проходить дополнительное образование, их дети плохо адаптируются к новым условиям жизни и часто не могут получить нормальное школьное образование²⁴.

В каждом из этих трех случаев, как правило, складывается ситуация, когда низкий человеческий капитал родителей предопределяет низкие стартовые возможности их детей. Разница в начальном багаже знаний со временем имеет тенденцию увеличиваться: более бедные дети стремятся к получению практических рабочих навыков в отличие от их более статусных сверстников, которые ориентируются на получение академических знаний, необходимых для дальнейшего продолжения образования в университете [81; 78; 70]. В результате в дальнейшем одни легко впишутся в «экономику знаний», другим это будет сделать заметно труднее или даже невозможно.

Кроме описанных выше объективных причин выпадания из базовой структуры образования можно выделить еще и некоторые ситуативные факторы.

Во-первых, мальчики чаще девочек бросают школу [80; 68]. Это связано, с одной стороны, с более высокой «усидчивостью» (нацеленностью на выполнение рутинных действий) девочек, а следовательно, и их большей успешностью в школьном обучении. Другая причина кроется в некоторых особенностях рынка труда. Девочки во многих странах менее востребованы на рынке труда, то есть у них меньше шансов заменить учебу работой [54; 66]. Кроме того, там, где они востребованы (в сфере услуг), от них часто требуется квалификация, связанная с наличием образования.

Во-вторых, есть группа подростков, которая стремится к финансовой обособленности. В отличие от ситуации в бедных семьях, где подростки вынуждены вносить вклад в семейный бюджет, в данном случае смена учебы трудовой деятельностью происходит добровольно, по их собственному желанию. Хотя эти дети сильно озабочены перспективами своей трудовой карьеры, они не связывают ее успешное начало с продолжением образования [64].

Начав трудовую деятельность, малоквалифицированные работники сталкиваются с жесткой конкуренцией на рынке труда, с возможностью продвинуться вперед только при наличии определенных знаний и умений. Неопределенность положения, отсутствие каких-либо гарантий застав-

²² Наиболее яркий пример такого рода из истории постсоветской России — трагический опыт «независимой Ичкерии» 1994–2000 гг., менее явный — развитие татарских школ в Татарстане.

²³ Так, в США в 2007 гг. доля бросивших школу составляла среди белых молодых людей в возрасте 16–24 лет только 5%, зато среди афроамериканцев — 8%, а среди латиноамериканцев — целых 21% ([83]). Правда, во многих случаях принадлежность к этническим меньшинствам, наоборот, служит сильным стимулирующим фактором, когда молодые люди рассматривают свои успехи в образовании как способ вырваться из маргинальной среды.

²⁴ По данным американской статистики, на конец 1980-х гг. доля бросивших школу составляла 10–11% среди испаноязычной молодежи 16–24 лет, чьи родители родились в США, однако 29% среди молодых латиноамериканцев, родившихся за пределами США ([84]). О ситуации в России см., напр.: [26].

ляет их задуматься об упущенных возможностях и серьезно отнестись к тому, чтобы возобновить образование. Именно для такой круговой траектории образования в зарубежной теории и практике ввели понятие «второй шанс» («*second chance*»). Это понятие отражает возможность вторично получить образование теми, кто потенциально мог, но по разным причинам (в том числе связанным с социальным неравенством) не получил образование вовремя.

Представляя шанс вторично пройти программу общего обучения, государство таким образом сглаживает последствия социального неравенства, проявившиеся на ранних стадиях обучения. Главная цель «второго шанса» — дать возможность исправить допущенные ошибки, а также актуализировать свой потенциал любому, кто не смог своевременно воспользоваться «первым шансом». Не последнюю роль в концепции «второго шанса» играет заявленная возможность после получения базового образования продолжить дальнейшее образование на следующей ступени, то есть получить высшее образование.

Складывается впечатление, что «второй шанс» — это своего рода социальный лифт для тех трудящихся, которые ранее «ошиблись этажом» и теперь хотят наверстать упущенное. Но так ли это на самом деле? Насколько система «второго шанса» реализует заявленные цели?

Согласно некоторым исследованиям [82], возможности «второго шанса» пока даже в самых высокоразвитых странах являются скорее потенциальными, чем реальными. Многие аспекты неравенства остаются и даже становятся более ощутимыми.

Во-первых, неравенство сохраняется на уровне доступа к возможности получить среднее образование. Здесь действуют практически те же факторы, которые мешают подросткам закончить школу, — проблема доступа к образованию просто ретранслируется с «первого шанса» на «второй шанс». Акцент на самостоятельности человека, на его ответственности за свое образование приводит часто к тому, что желающие воспользоваться «вторым шансом» сталкиваются с еще более высокими трудностями, чем раньше²⁵. В первую очередь это сказывается на группе социально приниженных людей (речь идет, прежде всего, об этнических маргиналах, безработных и инвалидах), которые получают заметно меньше возможностей воспользоваться «вторым шансом», чем те, кто не окончил школу по ситуативным причинам и обладают более богатыми экономическими и иными ресурсами. В частности, большое значение играет дискриминация по доходам: те, кто не смог в детстве закончить школу из-за бедности, став взрослыми, будут по-прежнему иметь мало возможностей заполнить свои пробелы в знаниях.

Во-вторых, «второй шанс» позволяет восполнить упущенное среднее образование, но почти не расширяет доступ к дальнейшему образованию. Из числа тех, кто восполнил свои пробелы в школьном образовании, продолжить образование в университете могут реально только единицы [62].

Анализируя проблемы догоняющего образования, ученые сходятся во мнении, что зачастую недостаточно одного желания продолжить обучение [63]. Пока правительство не будет оказывать значительную помощь и поддержку тем, кто решил ликвидировать образовательные пробелы, аудитория «второго шанса» будет довольно узкой. Эта помощь должна идти по нескольким направлениям.

- В первую очередь надо учитывать, что, как ранее указывалось, большинство тех, кто не воспользовался своим «первым шансом», — это выходцы из бедных семей. Маловероятно, что отсутствие образования позволило им добиться хорошего материального положения. Следовательно, без организации хотя бы льготного кредитования со стороны государства они вряд ли смогут инвестировать свои небольшие доходы в образование по системе «второго шанса».
- Кроме того, многим из тех, кто принимает решение бросить школу, не хватает достоверной информации об образовании и тех преимуществах, которые оно может дать. Та же нехватка информации характерна и для образования «второго шанса».
- Необходимо также учитывать, что для многих потенциальных участников системы догоняющего образования большую роль играет степень удаленности образовательного учреждения от места их проживания и работы. Помочь в решении этой проблемы могут как удаленные формы образования, так и гибкие графики обучения.
- Наконец, приблизить образование «второго шанса» к нуждам и потребностям целевой аудитории можно, во-первых, вписав его в систему формального образования (для тех, кто ориентирован на продолжение образования в университете) посредством совмещения стандартов и программ с теми, которые приняты в университетах, и, во-вторых, предложить практические профессионально ориентированные программы (для тех, кто ориентирован на работу).

Ученые выступают за последовательное соблюдение принципа равенства возможностей на всех уровнях образовательной системы, для чего государство должно создавать для выходцев из социально приниженных слоев особо благоприятные условия. Однако они далеки от пропаганды попустительского отношения к тем, кто пренебрегает возможностями «первого шанса». Необходи-

²⁵ В 2003 г. во время опроса российской молодежи по репрезентативной выборке среди респондентов в возрасте 15–20 лет лишь 15–25% утверждали, что для них высшее образование практически недоступно; среди респондентов в возрасте 31–34 лет с этим утверждением соглашались уже 30–40% ([17, с. 41]).

мость баланса между ответственностью и самостоятельностью человека, с одной стороны, и активной борьбой с образовательным неравенством — с другой, привела к концепции приоритаризма.

Согласно этой концепции, ответственность человека за неправильное использование «первого шанса» (следовательно, и его личный материальный вклад в образование «второго шанса») должна быть соразмерна реальным возможностям его использовать. Другими словами, люди, у которых были какие-то преимущества при получении образования «первого шанса», могут претендовать на получение заметно меньшей льготы от государства при использовании нового шанса, чем те, у которых таких преимуществ изначально не было [52]. Это значит, например, что выходцы из семей со средним достатком, которые в юности предпочли работу школе, должны получать гораздо меньшую помощь, чем выходцы из бедных семей (тем более — из бедных семей этнических маргиналов).

Соблюдать принцип приоритаризма легче в том случае, если государство прямо и непосредственно организует образование для социально принижённых групп (скажем, на курсах переобучения при биржах труда или на учебных курсах в местах заключения). Что касается подготовительных курсов при вузах, то, если только речь идет не о государственных университетах, на соблюдение приоритаризма государство может повлиять лишь косвенным образом (прежде всего, путем организации специальных программ кредитования учебы для выходцев из принижённых социальных слоев).

4. Неравенство в доступе к дополнительному образованию для взрослых

Изучение дополнительного образования — «обучения на рабочем месте» или «непрерывного образования профессионалов» (повышение уже имеющейся квалификации) — пока еще находится на стадии становления. С одной стороны, трудно установить границы системы дополнительного образования; с другой стороны, недостаточно изучены даже хорошо известные элементы этой системы [29]. Это контрастирует с довольно высокой изученностью систем догоняющего образования, хотя, как ранее отмечалось, в условиях генезиса постиндустриального общества дополнительное образование имеет гораздо более высокое значение, чем догоняющее.

Какие же закономерности дополнительного профессионального образования трудящихся становятся барьерами на пути равноправного доступа к образованию?

Таких факторов довольно много. Их количество увеличивается (в сравнении с факторами, характеризующими догоняющее образование) в значительной степени из-за того, что в этой системе появляется новое заинтересованное лицо — руководство той коммерческой организации, в которой человек работает. При анализе неравенства в доступе к догоняющему образованию позицию руководства организации можно было во внимание не принимать, поскольку получающие образование по системе «второго шанса» либо не имеют руководителей (безработные), либо их руководители одинаково заинтересованы в образовании для всех (заключенные), либо их руководители вообще не имеют особой заинтересованности в их образовании (малоквалифицированные работники). Но дополнительное образование может заметно повысить ценность квалифицированного работника для предпринимателя-работодателя, который поэтому начинает активно влиять на до- и переобучение своих сотрудников, регулируя их резервы времени для обучения и финансовую поддержку обучения²⁶.

Итак, неравенство в доступе к дополнительному образованию может быть объяснено двумя группами причин. *Первая группа* связана с характеристиками, присущими индивиду; вторая является результатом политики организации, в которой он работает.

Под характеристиками, присущими индивиду, мы подразумеваем тот набор свойств, которыми обладает человек либо в силу человеческой природы (пол, возраст, этничность и т.д.), либо в силу своего развития до начала работы в той или иной организации (накопленный багаж знаний, умений и навыков). Здесь будут работать, прежде всего, те же факторы, которые ранее отмечались при анализе неравенства в системе догоняющего образования: в частности, те, кто имеет более высокие доходы, имеют лучшие возможности инвестировать их в повышение своей квалификации²⁷. Однако в системе дополнительного образования действуют и некоторые новые дискриминирующие факторы.

1. Дискриминация по возрасту.

Ученые отметили, что чем старше работники, тем реже они принимают участие в дополнительном образовании. Для этого есть несколько объяснений. С одной стороны, понижается образовательная мотивация самих трудящихся. Ведь с возрастом люди меньше стремятся к карьерному росту

²⁶ В США в первой половине 2000-х гг. 80–90% взрослых работников, обучавшихся по программам, связанным с их служебными обязанностями, отметили наличие финансовой поддержки со стороны работодателей ([71]). В России эта практика распространена пока заметно реже и охватывает, по данным социологических опросов, не более 40% учащихся работников ([18]).

²⁷ Согласно данным социологических исследований, в России «...на протяжении 2000–2003 гг. уровень образовательной активности состоятельных респондентов был значительно выше, чем малоимущих (примерно в 6 раз)» ([24, с. 118]). При этом исследователи часто подчеркивают трудность ответа на вопрос, «является ли повышение статуса работников непосредственным следствием дополнительного профессионального переобучения или, напротив, переобучение более доступно для обеспеченных слоев» [35, с. 99].

и увеличению доходов, поэтому более «прохладно» относятся к дополнительному обучению [55]. К тому же приближение пенсионного возраста увеличивает вероятность того, что сделанные в образовании инвестиции могут не успеть окупиться. С другой стороны, по тем же самым причинам организации тоже невыгодно вкладывать деньги в образование уже немолодых сотрудников [87; 89]. Тем не менее ученые указывают, что работники более старших возрастов, не очень жалуя формальные виды образования, принимают зато более активное участие в неформальном образовании, которое, однако, заметно сложнее отследить. Необходимо учитывать еще и тот факт, что современные образовательные методы и теории в основном ориентированы на молодых людей (до 35 лет), что также ограничивает возможности и понижает заинтересованность более старшей когорты населения в повышении своего образования [76; 89; 69]. Дискриминация по возрасту ведет к большим потерям: «экономика знаний» характеризуется растущей предельной отдачей от инвестиций, поэтому обучение людей с более высоким опытом в принципе должно давать более высокую отдачу, чем обучение «зеленой» молодежи.

2. Гендерная дискриминация.

Отмечено, что организации заметно менее склонны поддерживать женщин в их стремлении повышать свой уровень образования, чем мужчин. В свою очередь многие женщины вынуждены отказываться от дополнительных форм образования вследствие того, что им необходимо в первую очередь заботиться об их семье. Эта закономерность увеличивается с возрастом и более заметна в тех странах, где велик разрыв в доступе к образованию вообще между мужчинами и женщинами²⁸. Не менее серьезным барьером для женщин на пути к получению дополнительного образования являются гендерные стереотипы: в большинстве даже развитых обществ одни профессии воспринимаются как женские (секретарь, воспитатель...), а другие как мужские (например, бизнесмен, программист...) [73].

3. Дискриминация в зависимости от ранее полученного формального образования.

Формальное образование не только дает знания, но и, самое главное, «обучает учиться» — прививает человеку навыки самообучения, формирует у него готовность к дальнейшим образовательным практикам. Как правило, такие способности оказываются лучше сформированы у тех, кто получил более хорошее формальное образование. Кроме того, руководство организаций в большинстве случаев полагает, что работники с более высоким уровнем образования более обучаемы, то есть инвестиции в их дополнительное образование более эффективны и продуктивны. Парадокс заключается в том, что как раз наиболее образованные трудящиеся в принципе меньше всего нуждаются в дополнительном образовании. Для менее образованных трудящихся расширение и углубление их знаний должно было бы компенсировать изначально низкий образовательный уровень, предоставив им шанс продвижения вперед. На деле же дополнительное образование скорее соответствует запросам более продвинутой части работников, чем тех, кто изначально находится в менее выгодной позиции [74; 60].

4. Этническая дискриминация.

Так же как и при организации догоняющего образования, этническая принадлежность работника и уровень владения им государственным языком играют весьма немаловажную роль для его доступа в систему дополнительного образования. Те закономерности, которые здесь наблюдаются, сильно зависят от эмиграционной и интеграционной политики государства. В большинстве стран граждане, принадлежащие к доминирующей этнической группе, имеют заметно больше возможностей воспользоваться благами дополнительного образования. Тем не менее в ряде стран (таких как, например, Финляндия, Венгрия, Ирландия, Италия и т.д.) дополнительное образование довольно популярно среди представителей этнических меньшинств (прежде всего, из числа мигрантов) [56].

5. Дискриминация по месту проживания.

Городское население принимает участие в дополнительном образовании обычно чаще, чем сельское, поскольку учебные центры размещены в городах, к тому же в сельской местности слабее развиты информационные коммуникации [49; 88]. Но здесь, как и в предыдущем случае, какой-либо универсальной четкой закономерности не существует. Например, в таких странах, как Великобритания, США и Финляндия, где практически стерта социальная разница между «сельчанами» и горожанами, доля сельского населения среди участников системы дополнительного образования довольно высокая [56].

Вторая группа причин неравенства в доступе к дополнительному образованию детерминирована политикой и специализацией тех организаций, где работают учащиеся.

1. Особенности производственной культуры, норм и традиций, принятых в конкретном трудовом коллективе.

В современных компаниях повышение квалификации зачастую является обязательным элементом трудовой деятельности. В таких организациях работников поощряют следить за обновлением своего профессионального запаса знаний и приветствуют индивидуальные усилия в этой области. Но даже в таких продвинутых организациях руководство поощряет не любые

²⁸ Даже в России, где давно победили (по крайней мере, формально) идеи женского равноправия, в конце 1990-х гг. женщины составляли примерно 55% от общего числа студентов, но только 42% аспирантов, 32% докторантов и 20% получивших степень доктора наук [2, с. 292, 294, 295].

формы обучения своих служащих, а только такие, которые повышают выгоду конкретно данной организации. Например, руководство фирмы категорически не заинтересовано в том, чтобы ее сотрудник, получив дополнительное образование, нашел бы себе более высокооплачиваемую работу в другой фирме [51; 50]. Одним из проявлений слабой заинтересованности фирм в переподготовке (освоении новых специальностей) ее сотрудниками является резкое превышение числа тех, кто повышает квалификацию в рамках дополнительного профессионального образования, над численностью проходящих профессиональную переподготовку²⁹. Многие коммерческие организации (особенно, мелкие и недавно созданные) вообще предпочитают не тратить на обучение своего сотрудника, а сразу принять на работу такого человека, который уже обладает всеми необходимыми навыками для работы и, таким образом, может сразу внести свой вклад в увеличение прибыли организации [75].

2. Положение работника-учащегося в структуре данной организации.

Отмечено, что работники, занимающие более высокую должность или имеющие более высокую квалификацию, имеют обычно больше возможностей повысить образование, чем нижестоящие и менее квалифицированные. Существует довольно стойкое мнение, что трудящиеся, выполняющие более рутинную работу с низким доступом к принятию решений, могут вполне успешно справляться со своей работой, не прибегая к дополнительному образованию. Помимо различий в квалификации между трудящимися одного уровня существует сильное различие между разными уровнями труда — речь идет о так называемых «белых воротничках» (офисных служащих) и «голубых воротничках» (инженерах). Данные исследований свидетельствуют, что к дополнительным формам образования чаще прибегают «белые воротнички» [46; 53; 85], для которых такое повышение квалификации зачастую является признаком их статуса, повышает их престиж, а также дает доступ к профессиональным сообществам и иным видам ресурсов.

3. Специализация организации.

Исследования ученых выявили определенную закономерность между тем, насколько часто те или иные трудящиеся повышают свою квалификацию, и тем, в каком секторе экономике они заняты. Чаще других к дополнительному образованию прибегают работники из таких сфер, как муниципальное управление, финансы, страхование и недвижимость, образование, здравоохранение и социальное обеспечение [61; 77]. Большинство этих областей занятости относится к сфере услуг. Эта сфера — ведущая в обществе постмодерна, что определяет ее быстрое развитие. Чтобы не только удержаться в данной области, но и продвинуться вперед, фирмы вынуждены поощрять работников постоянно обновлять багаж знаний, приводя его в соответствие с современными технологиями.

Степень неравенства будет заметно варьироваться в различных формах дополнительного образования. Очень важно, является ли оно платным или бесплатным. С этой точки зрения, в частности, система бесплатных ведомственных вузов гораздо более эгалитарна, чем система коммерческих вузовских и «вневузовских» образовательных учреждений. Не менее важно, однако, насколько свободен работник в выборе формы дополнительного образования. По этому критерию бесплатные ведомственные вузы, направление в которые жестко зависит от воли руководства, гораздо менее эгалитарны, чем доступные для всех платные заочные факультеты общеобразовательных вузов.

5. Особенности неравенства в образовании для взрослых в странах догоняющего развития

В двух предыдущих разделах речь шла об универсальных факторах неравенства, которые действуют практически во всех странах. Однако в странах догоняющего развития (включая экс-социалистические) существует особая группа факторов неравенства в доступе к догоняющему и дополнительному образованию, которая в развитых странах развита гораздо слабее.

Дело в том, что в этих странах образование наряду с функцией приращения человеческого капитала выполняет еще одну функцию, на которую редко обращают внимание. Речь идет о функции приращения социального капитала — социального престижа, который повышает доход независимо от повышения производительности человека как работника. В частности, наличие высшего образования и даже научной степени в этих странах часто считается обязательным атрибутом руководителя высокого ранга (или того, кого собираются выдвигать на руководство). Эти руководители и их дети предъявляют спрос, в сущности, не на образование, а на формальные символы знаний («корочки»). Аналогичный спрос на симулякры знаний (суррогатные дипломы) предъявляется и со стороны широких массовых слоев, имитирующих поведение элитных групп³⁰.

²⁹ Так, в России начала 2000-х гг., по данным статистики, проходящие переподготовку составляли 6–7% от общего числа лиц, прошедших обучение в учреждениях дополнительного профессионального образования; почти все они были либо уволенными с военной службы, либо безработными [32, с. 461–462].

³⁰ В современной литературе справедливо отмечается, что в современной России очень часто «работодатель никаких особых знаний от работника не требует» — «от работника требуются... не знания, а способность

Приобретение символов знаний без самих знаний всегда связано с коррупцией в тех или иных формах. Представителям элиты престижные «корочки» могут давать «из уважения»³¹, в то время как представители не-элитных групп за не подтвержденные реальными знаниями «корочки» обычно вынуждены платить³².

Ранее указывалось, что система непрерывного образования, работающая на производство знаний, может в принципе как усиливать социальное неравенство (при нарушении эгалитарных принципов доступа к образованию), так и ослаблять его (при соблюдении этих принципов). Выполнение системой непрерывного образования функции обеспечения элиты символами знаний работает *только* на усиление социальной дифференциации независимо от того, платным или бесплатным является процесс обеспечения «начальников» символическими благами. Получение не-элитными учащимися символов знаний, не подкрепленных знаниями, тоже будет работать на рост социального неравенства. Размеры «нормальных» взяток преподавателям обычно не являются запретительно высокими даже для небогатых учащихся; однако когда владельцы суррогатных дипломов придут работать, то не смогут подкрепить свой диплом более высокой производительностью и вряд ли добьются высокой оплаты. Более того, широкое распространение «покупки» дипломов ведет к их девальвации; в результате этого экстернатального эффекта те люди, чьи дипломы соответствуют их знаниям, будут вынуждены уменьшить уровень своих притязаний³³. В любом случае подмена производства знаний производством симулякров знаний ведет к падению экономической эффективности³⁴.

Производство знаний/навыков и производство симулякров знаний соотносятся обычно как официальная и теневая (коррупционная) деятельность образовательной системы³⁵. Существование этих двух видов деятельности в системах догоняющего и дополнительного образования не может не деформировать систему образования как таковую. Преподаватели, вовлеченные в процесс производства симулякров, привыкают симулировать учебный процесс, постепенно теряя способность давать знания и навыки тем учащимся, кто хочет их получить.

Таким образом, анализ взаимовлияния систем образования для взрослых и социальной дифференциации должен обязательно учитывать, в каких пропорциях в этих системах присутствуют четыре группы учащихся (см. табл. 2) с разным социальным статусом и с различной мотивацией. В идеальном информационном/постиндустриальном обществе категории **В** и **Г** должны отсутствовать. При этом соотношение категорий **А** и **Б** должно быть для догоняющего образования ниже, чем соотношение элитных и не-элитных групп в населении (поскольку догоняющее образование предназначено, прежде всего, для помощи социально приниженным слоям), а для дополнительного образования — примерно равным соотношению элитных и не-элитных социальных групп.

История знает длительный «эксперимент» активного использования системы образования для взрослых в качестве одного из основных принципов комплектации государственной элиты. Речь идет об экзаменационной системе в средневековых странах конфуцианского региона (Китай, отчасти Корея и Вьетнам). Именно в Китае почти полторы тысячи лет назад, в VI в., была «изобретена» система государственных экзаменов — письменная проверка квалификационных знаний и навыков, прохождение которой становилось «пропуском» в ряды элиты, государственных чиновников³⁶. К этому экзамену готовились годами или даже десятилетиями, поэтому экзаменуемые обычно были уже взрослыми людьми³⁷. Образованность (а не знатность и воинская доблесть, как в Европе) считалась в средневековых конфуцианских странах главным фактором социальной стратификации

их усвоить», поскольку прикладные знания «работодатель предоставит работнику сам, посредством системы внутрифирменного обучения» [17, с. 30]. Замена спроса на знания «спросом на образованность» не отменяет проблемы симулякров — только тогда надо вести речь скорее о симулякрах навыков получения знаний, чем о симулякрах знаний как таковых.

³¹ Не касаясь свежих примеров диссертационных защит представителей постсоветских элит, сошлемся лишь на исторический казус: последняя российская императрица Александра Федоровна, будучи еще принцессой Алисой, посещала лекции в Гейдельбергском университете, где получила диплом бакалавра философии; ее последующая судьба убедительно показывает, что супруга Николая II получила скорее симулякр знаний, чем реальные знания.

³² Во время общероссийского социологического опроса по репрезентативной выборке, организованного Фондом «Общественное мнение», было обнаружено, в частности, что коррупционные расходы москвичей в институтах и на курсах повышения квалификации для взрослых в 2003/2004 учебном году составляли 60% от общих расходов семей на данный вид образования — это самый высокий уровень коррупционной составляющей по всем видам образования [12, с. 310].

³³ Опрос российских работодателей в середине 2000-х гг. зафиксировал, что «уровень образования занимает последнее место среди характеристик, учитываемых при приеме на работу: в качестве главного достоинства нанимаемого его указали лишь 15% респондентов», зато «ровно две трети опрошенных считают, что при приеме на работу главное — опыт работы» [44, с. 60].

³⁴ Это проявляется не только в торможении роста производительности труда, но и во «взячкообучении» [11, с. 105–118].

³⁵ Об этих аспектах коррупции в системе высшего образования см., прежде всего, работы украинского специалиста по экономике образования А.Л. Осипяна ([33; 71 и др.).

³⁶ Об императорских экзаменах в Китае см. [4; 38, с. 427–433].

³⁷ Хрестоматийный пример — жизнь знаменитого китайского писателя рубежа XVII–XVIII вв. Пу Сун-Лина, который много раз «проваливал» экзамены и смог получить низшее чиновничье звание лишь незадолго до смерти, сдав экзамены в возрасте 89 (!) лет.

и пользовалась настолько высоким уважением, что эти страны можно назвать своего рода «обществом знаний». Поскольку к экзаменам допускали в принципе любого, независимо от социального происхождения, то данная система, казалось бы, должна была обеспечить меритократию (буквально — «власть достойных») и эффективное развитие. Именно поэтому китайский общественный строй вызывал на первых порах сильный восторг европейских мыслителей-просветителей, который затем сменился не менее сильным разочарованием.

Дело в том, что подготовка к экзаменам требовала в Китае очень больших затрат сил и времени, а типичная для восточных стран коррупция позволяла представителям элиты обходить суровые правила. К тому же содержание «учебных дисциплин» (прежде всего, классическая литература) было таким, что хотя и тренировало память, но не имело никакого отношения к практической деятельности. Это значит, что учащиеся категорий **Б** и **В** абсолютно доминировали над учащимися категорий **А** и **Г**. В результате китайская экзаменационная система функционировала не столько как социальный лифт, сколько как самовоспроизводство малоэффективной бюрократии.

Таблица 2

Дифференциация учащихся по социальному статусу и целям образования

Социальный статус	Цели образования	
	Мотивация на получение знаний	Мотивация на получение симулякров знаний
Представители элиты	А	В
Представители не-элиты	Б	Г

Печальный опыт конфуцианской цивилизации показывает те опасности, которые и в современную эпоху очень актуальны для стран догоняющего развития (включая Россию). Повышение престижа знаний обязательно должно сопровождаться соблюдением эгалитарных норм в доступе к получению знаний, иначе результат от развития системы образования будет скорее отрицательным, чем положительным.

6. Приоритетные задачи анализа социального неравенства в российском андрагогическом образовании

Как следует из нашего обзора, в российском обществоведении еще не сложился концептуально-системный подход к изучению проблем социального неравенства в отечественном андрагогическом образовании. С одной стороны, выполнено большое количество глубоких исследований проблем неравенства в образовании, которые рассматривают почти исключительно образование школьников и студентов. С другой стороны, есть немало литературы о развитии в России образования для взрослых, которая носит чаще всего общетеоретический характер. Пересечение этих двух научных направлений — анализа неравенства и анализа андрагогического образования — происходит чаще всего на почве изучения трудностей доступа к образованию каких-то маргинальных или социально приниженных групп (безработных, инвалидов, мигрантов, этнических меньшинств, женщин).

Необходимо четко осознавать, что есть два качественно очень разных дискурса проблем образования для взрослых: один — для развивающихся стран, совсем другой — для стран развитых. В первом случае приоритетной задачей является догоняющее образование³⁸, во втором — дополнительное образование. Какой из них ближе для России? Для этого надо сначала уточнить, к какой группе стран ближе современная Россия.

Если ранее для понимания мировой «табели о рангах» обычно использовали показатель среднестатистического валового внутреннего продукта (ВВП), то теперь все чаще используют более комплексный индекс человеческого развития (*Human Development Index*)³⁹. Это — разработанный в 1980-е гг. на основе идей лауреата Нобелевской премии по экономике А. Сена обобщающий показатель, который основан на трех частных показателях:

- 1) ожидаемая продолжительность жизни, измеряемая средней продолжительностью жизни для населения в возрасте от 25 лет до 85 лет;
- 2) интегральный показатель уровня образования, включающий долю грамотного населения и показатель доступности начального, среднего и высшего образования;
- 3) уровень жизни, измеряемый реальным ВВП на душу населения по паритету покупательной способности.

По уровню своего социально-экономического развития постсоветская Россия относится к тем странам, которых можно назвать «лучшими среди слабых». Ее индекс человеческого развития похож на показатели новых индустриальных стран «второй волны» (табл. 3): нашими соседями «сверху» являются Мексика и Малайзия, «снизу» — Бразилия и Турция. Казалось бы, России при выборе при-

³⁸ Это хорошо заметно по Всемирному докладу по мониторингу образования для всех (*Education for All*) 2009 г., где образованию взрослых уделено немного внимания и в основном в контексте обучения грамотности [37].

³⁹ Этот термин часто переводят также как «индекс развития человеческого потенциала».

оритетов развития андрагогического образования надо ориентироваться на дискурс развивающихся стран. Но это вовсе не так.

Следует обратить внимание на одну очень важную особенность структуры российского индекса человеческого развития: у нас довольно небольшой среднедушевой ВВП (как в Мексике), очень низкая продолжительность жизни (как в Пакистане), однако все это во многом компенсируется высоким интегральным показателем уровня образования (как в Швейцарии и Израиле). Но и эта интегральная характеристика образования складывается из двух очень разных компонентов: по уровню грамотности наш показатель выглядит не хуже, чем в самых развитых странах, таких как США и Германия; однако по уровню обучающихся в учебных заведениях Россия по-прежнему находится между Мексикой и Бразилией. Это можно интерпретировать так, что главная задача догоняющего образования (всеобщая грамотность) в России решена, на повестке дня стоит задача дополнительно образования (всеобщая квалифицированность)⁴⁰.

Таблица 3

Индекс человеческого развития России в сравнении с другими странами мира (2007 г.)

Показатели	Значение показателя для России	Страны с близкими показателями	
		С более высокими показателями	С более низкими показателями
Индекс человеческого развития в целом	0,817 (71-е место)	Мексика (0,854; 53-е место), Малайзия (0,829; 66-е место)	Бразилия (0,813; 75-е место), Турция (0,806; 79-е место)
Уровень среднедушевого ВВП, долл. США	14.690	Латвия (16.377), Польша (15.987)	Мексика (14.104), Малайзия (13.518)
Ожидаемая продолжительность жизни, лет	66,2	Египет (69,9), Пакистан (66,2)	Боливия (65,4), Индия (63,4)
Доля грамотных в возрасте от 15 лет, %	99,5	Латвия (99,8), Куба (99,8)	США (99,0), Германия (99,0)
Доля обучающихся в учебных заведениях, %	81,9	Бразилия (87,2), Чили (82,5)	Мексика (80,2), Колумбия (79,0)

Составлено по: [60].

Таким образом, в нашей стране сложилась несколько парадоксальная ситуация: весьма актуальные для похожих на Россию латиноамериканских стран задачи догоняющего образования уже решены⁴¹, но решение в России задач более высокого порядка — задач дополнительного образования — тормозится сохранением «латиноамериканского» уровня жизни и институционального развития.

Из этого парадокса вытекают и актуальные задачи анализа социального неравенства в российском андрагогическом образовании. Они заключаются в следующем.

В сфере образования существует очень непростая взаимосвязь задач реализации социальной справедливости и экономической эффективности: они могут быть как сонаправлены, так и контрнаправлены. Точнее говоря, в долгосрочном аспекте они всегда совпадают, а вот в кратко- и среднесрочном — далеко не всегда. Ориентироваться на долгосрочные цели могут богатые страны с высоким уровнем развития гражданского общества. В современной же России нет ни высокого уровня жизни, ни активного гражданского контроля за правительственными программами. Поэтому приоритет получают такие формы дополнительного образования, которые не требуют специальной государственной поддержки и могут обеспечивать рост эффективности уже через короткий промежуток времени. Параллельно с ними развиваются институты дополнительного квази-образования, которые также не требуют специальной государственной поддержки и ведут к быстрому росту социального статуса учащихся, не подкрепленного ростом их производственной эффективности. Конкуренция этих двух образовательных институтов является в современной России проекцией конкуренции двух мета-институциональных систем, основанных на частной собственности и на власти-собственности.

Таким образом, можно сформулировать следующие актуальные для России выводы о приоритетах в изучении развития отечественного андрагогического образования:

⁴⁰ Сопоставление России с другими странами мира по показателям участия взрослых граждан в возрасте 25–64 лет в различных видах непрерывного образования дает схожие результаты — Россия находится примерно на уровне Испании [30]

⁴¹ В России остаются, безусловно, отдельные слабообразованные регионы (как, например, Северный Кавказ), где приоритет остается за проблемами догоняющего развития. Но при выборе стратегии развития национальной образовательной системы нельзя равняться на отстающее меньшинство (хотя, безусловно, его интересы необходимо учитывать при разработке региональных программ развития). Неизбежное усиление в ближайшие годы притока мигрантов в Россию не должно изменить эту ситуацию, если удастся выдерживать выбранный курс миграционной политики — стимулировать трудовую миграцию, но очень жестко ограничивать миграцию на постоянное место жительства во избежание размывания ядра граждан России.

- проблемы догоняющего образования (создание условий для получения базовой квалификации бедными слоями населения, этническими меньшинствами, инвалидами и т.д.) следует считать менее приоритетными, чем проблемы дополнительного образования;
- в рамках системы дополнительного образования приоритет имеют те проблемы социального равенства, которые максимально совпадают с проблемами повышения экономической эффективности (основное внимание необходимо обращать на аспекты равного доступа к повышению квалификации и переподготовке квалифицированных работников);
- при изучении систем дополнительного образования квалифицированных работников необходимо обращать особое внимание на различия между системами собственно образования, направленного на повышение профессиональных знаний и навыков, и системами квази-образования (производства симулякров знаний), направленного на повышение социального статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрагогика: история и современность: Учеб. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003.
2. Баскакова М.Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1.
3. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ-ВШЭ, 2003.
4. Боровская Н.Е. Система императорских экзаменов в Китае // Педагогика. 2005. № 10.
5. Бреев С.И. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР. Саранск, 1973.
6. Бреннан Дж. и др. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. 2001. № 7.
7. Вершовский С.Г. Вызовы научно-технической революции и образование // Новые знания. 2008. № 3.
8. Вершовский С. Непрерывное образование как фактор социализации // http://www.znanie.org/journal/n1_01/neveriv_obraz.html.
9. Вершовский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.
10. Волков Ю.Г. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России // Социологические исследования. 1997. № 9.
11. Галицкий Е.Б. Взяткообразование и его социальные последствия // Вопросы образования. 2008. № 3.
12. Галицкий Е.Б., Левин М.И. Затраты домохозяйств на образование детей и взрослых (По результатам третьей волны мониторинга «Экономика образования») // Вопросы образования. 2005. № 2.
13. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
14. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998.
15. Диденко Д.В. Дополнительное профессиональное образование и повышение его эффективности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. М.: ИС РАН, 2008.
16. Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики, 2004.
17. Дубин Б.В., Гудков Л.Д., Левинсон А.Г., Леонова А.С., Стучевская О.И. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты // Доступность высшего образования в России. М.: Независимый институт социальной политики, 2004.
18. Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году. Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
19. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007.
20. Карлюкова О.С. Профессиональное общение: особенности неформальных практик // Социологические исследования. 2010. № 7.
21. Климов С.М. Неформальное образование взрослых: Проблемы экономики и управления. СПб., 1998.
22. Ключарев Г.А. Дополнительное образование — проблема легитимизации практики // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. М.: ИС РАН, 2008.
23. Ключарев Г.А. О перспективности неформального образования взрослых в России // Развитие демократии через неформальное образование взрослых. Псков: Право, 2000.
24. Ключарев Г.А., Кофанова Е.Н. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян // Социологические исследования. 2004. № 11.
25. Ключарев Г.А., Кофанова Е.Н., Пахомова Е.И. Самообразование взрослых // Общественные науки и современность. 2003. № 4.
26. Ключарев Г.А., Мукомель В.И. Миграционная политика в контексте образования // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. М.: ИС РАН, 2008.
27. Круглый стол «Образование взрослых: проблемы признания». М., 2005.

28. *Кязимов К.Г.* Формирование системы профессиональной подготовки и переподготовки безработных в России. Саратов, 1998.
29. *Левин Б.* Подходы к равенству в политике непрерывного образования // Вопросы образования. 2004. № 1.
30. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. № 2.
31. *Москвин Д.Е.* Организация неформального и информального образования современного политолога // Без темы. 2009. № 2 (12) // [http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0012\(02_2009\)&xsl=showArticle.xslt&id=a02&doc=../content.jsp](http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0012(02_2009)&xsl=showArticle.xslt&id=a02&doc=../content.jsp).
32. Образование в Российской Федерации: 2006. Статистический ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2006.
33. *Осипян А.* Коррупция в высшем образовании: США, Россия, Великобритания // MPRA Paper 20215. 2007. University Library of Munich, Germany // <http://ideas.repec.org/p/prg/mprapa/20215.html>.
34. Основы андрагогики: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Колесниковой. М.: Academia, 2003.
35. *Попова И.П.* Влияние дополнительного профессионального образования на положение работников различных социально-профессиональных групп // Социологические исследования. 2010. № 2.
36. *Попова И.П.* Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. М.: ИС РАН, 2008.
37. Преодоление неравенства: важная роль управления. ЮНЕСКО, 2009.
38. *Сидихменов В.Я.* Китай: страницы прошлого. Смоленск, 2000.
39. *Сорокоумова Г.Д.* Развитие теории непрерывного образования в США // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994.
40. Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики, 2005.
41. Социально-экономические проблемы образования взрослых. Л., 1980.
42. Социально-экономические проблемы непрерывного образования взрослых в СССР и за рубежом. Л., 1981.
43. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. М., 1987.
44. Требования работодателей к системе профессионального образования / Под ред. Т.Л. Клячко, Г.А. Красновой. М.: МАКС Пресс, 2006.
45. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. М.: ГУ-ВШЭ, 2004.
46. Adult Education Participation in North America: International Adult Literacy Survey. 2001. // http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000126/adult_lit.pdf.
47. *Audas, R., Willms, J.D.* Engagement and Dropping out of School: A life course perspective // Working Paper for the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development. 2001 // <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000175/SP-483-01-02E.pdf>.
48. *Bhrolcháin, N.M., Chappell, R., Diamond, I., Jameson, C.* Parental divorce and outcomes for children: evidence and interpretation // European Sociological Review. 2000. Vol. 16. No. 1. Pp. 67–91.
49. *Boughton, B.* Alternative VET pathways to Indigenous development, NCVET, Adelaide, 1998 // <http://pandora.nla.gov.au/pan/37490/20030908-0000/www.ncver.edu.au/research/indig/AltPath.pdf>.
50. *Bowman, J. R.* Employers and the Politics of Skill Formation in a Coordinated Market Economy: Collective Action and Class Conflict in Norway // Politics & Society. 2005. Vol. 33. Issue 4. P. 567–594.
51. *Broucker, P., Myers, K.* Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System. 2006 // http://www.cprn.org/documents/43977_en.pdf.
52. *Brown, A.* Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? // Journal of Philosophy of Education. 2006. Vol. 40. No. 1. Pp. 63–84.
53. *Brunk, T., Wahman, M.* Sweden: Collective bargaining and continuous vocational training. 2009 // <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn0804048s/se0804049q.htm>.
54. *Collins, C., Kenway, J., McLeod, J.* Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School. Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. 2000 // http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/F0270F6E-B2C3-4CF4-833D-4C8029EA7D6E/4093/Gender_Report.pdf.
55. *Cully, M.* Older workers // Equity in vocational education and training: research readings. Adelaide: NCVET, 2004. P. 206–241 // <http://eric.ed.gov/PDFS/ED493980.pdf>.
56. *Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M.* Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives, Fundamentals of Educational Planning Series. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning, 2006 // <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>.
57. *Ensminger, M.E., Slusarcick, A.L.* Paths to high school graduation and dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort // Sociology of Education. 1992. Vol. 65. Issue 2. Pp. 95–113.
58. *Harlow, C.W.* Education and Correctional Populations. U.S. Department of Justice Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics Special Report. 2003 // <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>.
59. *Houle, C.O., Long, H.B.* The inquiring mind: a study of the adult who continues to learn. The University of Wisconsin Press, 1988; Peters V. Working and training: First results of the 2003 Adult Education and Training Survey. 2004 // <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/Statcan/81-595-MIE/81-595-MIE2004015.pdf>.

60. Human Development Report 2009 (<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/chapters/russian/>).
61. *Gobbi, M.* Participation in post-compulsory education and training in New Zealand // *Labour Market Bulletin*. 1998. № 1 & 2. P. 108–126 // <http://www.workinsight.govt.nz/PDFs/lmb981d.pdf>.
62. *Inbar, D.E., Sever, R.* The transformation of a goal definition: the story of a «second chance» evaluation study // *Studies in Educational Evaluation*. 1986. Vol. 12. Pp. 177–189.
63. *Jimenez, E. Y., Kiso, N., Ridao-Cano, C.* Never Too Late to Learn? Investing in Educational Second Chances for Youth // *Journal of International Cooperation in Education*. 2007. Vol. 10. No. 1. Pp. 89–100.
64. *Kysel, F., West, A., Scott, G.* Leaving school: Attitudes, aspirations and destinations of fifth year leavers in Tower Hamlets // *Educational Research*. 1992. Vol. 34. Issue 2. Pp. 87–105.
65. *Lamb, S., Rumberger, R.* The Initial Work and Education Experiences of Early School Leavers: A Comparative Study of Australia and the United States. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Report. 1999. Australian Council for Educational Research, Research Report. No. 14 // http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=lsay_research).
66. *Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., Rumberger, R.* Staying On At School: Improving student retention in Australia. Report for the Queensland Department of Education and the Arts, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, The University of Melbourne, 2004. // http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/studentretention_main_file.pdf.
67. *Lengrand, P.* An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO, 1970.
68. *Looker, D., Thiessen, V.* The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in Transition Survey. 2008. // http://142.236.54.113/eng/publications_resources/learning_policy/sp-836-04-08e/sp_836_04_08e.pdf.
69. *Lundberg, D., Marshallsay, Z.* Older Workers' Perspectives on Training and Retention of Older Workers: South Australian Construction Industry Study. Support Document // National Centre for Vocational Education Research (NCVER). 2007 // <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499725.pdf>.
70. *Masters, S.H.* The effects of family income on children's education: Some findings on inequality of opportunity // *Journal of Human Resources*. 1969. Vol. 4. Issue 2. Pp. 158–175.
71. *O'Donnell, K.* Adult Education Participation in 2004–2005. U.S. Department of Education. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2006.
72. *Osipian, A.* Corruption in Russia's Doctoral Education. 2008 // <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/11138/>.
73. *Pocock, B.* Demanding skill: women and technical education in Australia. Allen & Unwin, Sydney, 1988 // http://www.voced.edu.au/docs/landmarks/TD_ERD_87_80.pdf.
74. *Rabušicová, M., Ladislav, R.* Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why // *Czech Sociological Review*. 2006. Vol. 42. Issue 6. Pp. 1195–1218 // http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d624029676e3a47c0c57e16526f87a3bf7c8e266_629_05rabusic23.pdf.
75. A Report on Adult Education and Training in Canada. Learning a Living. 2001 // <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-586-x/81-586-x1998001-eng.pdf>.
76. *Rhebergen, B., Wognum, I.* Supporting the career development of older employees: an HRD study in a Dutch company // *International Journal of Training and Development*. 1997. Vol. 1 (3). Pp. 191–198 // <http://doc.utwente.nl/58326/1/Rhebergen97supporting.pdf>.
77. *Rubenson, K.* Determinants of Formal and Informal Canadian Adult Learning Insights from the Adult Education and Training Surveys. 2007.
78. *Rumberger, R.W.* Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background // *American Educational Research Journal*. 1983. Vol. 20. No. 2. Pp. 199–220.
79. *Schultz, T.* Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. N.Y., 1971.
80. *Teese, R.* Early school leavers and VET // *Equity in vocational education and training: research readings*. Adelaide: NCVER, 2004. P. 184–193 // <http://eric.ed.gov/PDFS/ED493980.pdf>.
81. *Traag, T, van der Velden, R.K.W.* Early school-leaving in lower secondary education. The role of student-, family- and school factors. Word count: 10170, 2006 // http://www.cereq.fr/tiy2006/papers/Traag_VanDerVelden_TTY06.pdf.
82. *Unruh, D., Levin, B.* Equality of access and equality of condition: Second chance programming for success // *Second Chance in Education*. Ed. by D. Inbar. L.: Falmer Press, 1990. P. 253–266.
83. U.S. Department of Commerce, Census Bureau, Current Population Survey (CPS), October 2007.
84. U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, Current Population Survey, November 1989.
85. *Vogler-Ludwig, K.* Lifelong learning and skills development: a review of trends and policies with a particular focus on gender and age. 2007 // <http://www.economix.org/Life-long%20learning%20Germany.pdf>.
86. *Watkins, K., Marsick, V.* Informal and Incidental Learning in the Workplace. L., 1990.
87. *Wooden, M., VandenHeuvel, A., Cully, M., Curtain, R.* Barriers to training for older workers and possible policy solutions, Department of Education, Training and Youth Affairs. 2001 // <http://www.dest.gov.au/archive/iae/documents/olderworkers/olderworkersv4.pdf>.
88. *Xiao, J., Tsang, M.C.* Determinants of On-the-job Training and Adult Education in Shenzhen, China. 2001 http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/d2.pdf.
89. *Young, K.* Older workers and education and training, New South Wales Board of Vocational Education and Training, Sydney. 2000 // <http://pandora.nla.gov.au/pan/25045/20020521-0000/www.bvet.nsw.gov.au/tenders/olderworkers.pdf>.