



Диана Рей

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2007 г.

«ВСЕ ЗНАТЬ» И «НИКОГДА НЕ БЫТЬ УВЕРЕННЫМ»: ХАБИТУС СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ И ВЫБОР ОТНОСИТЕЛЬНО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация

В последние 25 лет наблюдается переход от элитного к массовому высшему образованию. Такая трансформация, подпитываемая значительным притоком как зрелых, так и молодых студентов, сделала область высшего образования более сложной и нестабильной, чем она была даже десять лет назад. В статье на основе кейсов десяти абитуриентов проводится предварительный анализ осуществления выбора в современном высшем образовании. Этот процесс происходит в условиях углубляющихся различий между поступающими в вузы и растущего неравенства в доступе к образованию. Приводятся доказательства того, что выбор студентами учебного заведения определяется переплетением черт половой, расовой и социальной идентичности. Бытует мнение, что политика по расширению доступа к высшему образованию обеспечивает социальную справедливость. Однако изучение опыта этих десяти студентов позволяет сделать более сложные и менее оптимистичные выводы.

Вступление

Вопросы социальной справедливости в сфере высшего образования традиционно рассматриваются с точки зрения доступа в систему: считается, что неравенство проявляется по классовому или половому признаку. Однако в Британии 1990-х годов мы имеем массовую систему высшего образования, сопровождающуюся масштабной инфляцией дипломов [10]. В данной статье доказывається, что социальная несправедливость состоит не в исключении из высшего образования, а в неравных возможностях выбора, которые предоставляются молодым и зрелым студентам. Получается, что желающие получить высшее образование участвуют не в еди-

¹ Reay D. «Always knowing» and «never being sure»: familial and institutional habituses and higher education choice' // Journal of Education Policy. 2007. Vol. 13. No. 4. P. 519–529 (пер. с англ. Е. Фруминой).



ном потоке отбора, обучения и оценки, а в разных, высокодифференцированных, не обеспечивающих равенства процессах.

Сектор высшего образования в Британии существенно вырос за последние 30 лет. В 1967 г. в вузы было принято 50 000 человек, в 1992 г. — 130 000 [31. Р. 5]. По утверждению Питера Скота [30. Р. 173], «формируется “культура колледжа”, при которой впервые в Британии были учтены ожидания масс. Но вместе с тем массовые системы нередко являются статичными и фактически поддерживают социальную иерархию, в то время как элитарная система предоставляла реальный путь наверх для одаренных студентов из рабочего класса».

Помимо работ Скота, Айнли [1], Брауна и Скейса [11], пожалуй, и не найти исследований, в которых бы рассматривались обстоятельства и последствия перехода от элитного к массовому высшему образованию. Пэри [22. Р. 104] пишет:

«Двойственная природа такого быстрого расширения — большой приток как молодых, так и немолодых студентов — придала ситуации в Британии большую сложность и нестабильность; создавшееся положение еще предстоит тщательно проанализировать и осознать».

В данной статье предпринимается попытка понять выбор, который делают абитуриенты, на примере десяти конкретных случаев. Отметим, что такой анализ носит предварительный характер. В качестве стартовой точки используются понятия культурного капитала и хабитуса, предложенные Бурдьё для социологического анализа сложного социального и психологического процесса, лежащего в основе практики принятия решения. Задача состоит в том, чтобы проанализировать процесс выбора в современном высшем образовании, который происходит на фоне растущего расщепления клиентской группы и возрастающей сложности системы.

Студенты сегодня сталкиваются с целым рядом актов выбора относительно высшего образования. Принимая решения, им нужно учитывать все более сложную и дифференцированную информацию, они получают доступ к широкому кругу ресурсов, необходимых для понимания этой информации. На выбор 18-летнего молодого человека оказывают влияние семья, школа, референтная группа и более широкое сообщество. В то же время социально-культурный мир молодого человека становится все более сложным и фрагментарным. Исследования Ф. Векслера в США выявили непрерывное влияние социального положения и половой принадлежности на стремление молодого человека «стать кем-то» [32]. Ф. Векслер показал, что молодые люди по-разному воспринимают свои возможности и планируют свое будущее в зависимости от сложившейся сети социальных связей и сформировавшейся идентичности. Средства массовой информации [21] и культура потребления [33] открыли молодым людям широкий диапазон «воображаемых сообществ», как местных, так и глобальных по своей природе [4]. В результате выбор в высшем образовании стал еще

более сложным, многофакторным процессом, который уже не описывается адекватно теми закономерностями, которые были раскрыты в традиционных исследованиях по доступу к высшему образованию.

Картина становится еще более сложной, если включить в исследование зрелых студентов — именно они стали базой расширения высшего образования в 1990-е годы. В 1994/1995 г. 15,7% из тех, кто поступил учиться очно для получения первой степени, были в возрасте 25 лет и старше. Из них 6,7% были в возрасте 25–30 лет, а 9% — в возрасте 30 лет и старше. Из 500 000 поступивших на очно-заочную форму обучения 80% составляли 25-летние (и старше) и 60% из них были старше 30 лет. Переход от элитного к массовому образованию открыл доступ в высшие учебные заведения для ранее исключенных социальных групп. Представительство этнических меньшинств и рабочего класса в высшем образовании значительно возросло, в этой категории учащихся очень высока доля зрелых студентов [15]. В то же время доступ в элитные заведения для выходцев из рабочего класса и представителей этнических меньшинств остается ограниченным. Хэлси считает, что элитные университеты все еще «принадлежат традиционно элитным группам» [17. С. 15]. Совсем недавно представленные Комитету Диринага данные указывают на классовое неравенство, которое существует в высшем образовании. Даже при наличии «необходимых квалификаций для поступления в вузы те, кто принадлежит к трем из пяти более низких социальных групп, имеют вероятность поступления только 70% по сравнению с двумя самыми высшими социальными группами («Гардиан». 1997. 22 июля). Введение платы за обучение и изменившийся баланс между грантами и кредитами означают ограничения на расширение участия в системе высшего образования студентов из рабочего класса.

Исследование

Данные, используемые в этой статье, взяты из пилотного исследования, посвященного выбору студентами высшего учебного заведения. Глубинные интервью проводились с десятью абитуриентами при подаче заявлений через единую систему UCAS в октябре, ноябре и декабре 1996 г. Все студенты проживали в Лондоне. Маркус и Эмма, оба белые и представители среднего класса, посещали частные школы с отдельным обучением. Оба описывали своих отцов как «успешных бизнесменов». Джеки и Маргарет, обе черные и представительницы рабочего класса, старше двадцати лет, посещали вечерние занятия в колледже дальнейшего образования¹. Анзар, азиат и представитель среднего класса, и Даррен, белая представительница среднего класса, были студентами шестого класса в колледже. Остальные четыре абитуриента посещали городскую общеобразовательную школу. Двое юношей были пред-

¹ Колледж дальнейшего образования — учебное заведение, где могут учиться те, кто не закончил среднюю школу, а также те, кто хочет получить какую-то специальность без академической степени.



ставителями среднего класса: Сунил — метис, а Дэвид — белый. Из двух девушек Лей была китайкой, а Фонг — вьетнамкой. Обе относили себя к рабочему классу, хотя отец Лей владел магазинчиком готовой еды. Отец Фонг был безработным. Еще пять интервью были проведены с тремя родителями абитуриентов, находящихся в процессе принятия решения, и с двумя преподавателями двух из пяти образовательных учреждений.

Концептуальные инструменты Бурдые использовались для понимания процесса принятия решений при выборе высшего учебного заведения. Бурдые описывает хабитус как «силу адаптации. Она постоянно движет адаптацией к внешнему миру, которая редко принимает форму радикальной перемены». Концепция Бурдые представляет индивидуума как комплекс прошлого и настоящего [7], который все время находится в процессе развития. Не существует окончательной, или законченной, идентичности. В то же время хабитус включает набор сложных и разнообразных предрасположенностей. Это дает понимание идентичности как характеристики, основанной на семейном наследовании и на социализации в раннем детском возрасте. В таком виде она является динамичной концепцией, переплетением прошлого и настоящего, индивидуального и коллективного, внутренне усвоенного, проникающего как в тело, так и в психику [23, 24]. Институциональные хабитусы тоже способны меняться, но в силу коллективной их природы они являются менее гибкими, чем индивидуальный хабитус. Их можно понимать как влияние культурной группы или социального класса на поведение индивидуумов, поскольку оно передается через организацию [20].

Описывая культурный капитал, Бурдые [б. Р. 142] утверждает, что «одним из наиболее ценных видов информации, составляющей приобретенный культурный капитал, является знание флуктуаций рынка академических квалификаций, понимание сути инвестирования, которое помогает получить наибольшую отдачу на унаследованный капитал на образовательном рынке или на учебный капитал на рынке труда, например понимание того, когда наступит подходящий момент для выхода из девальвированных дисциплин и карьер и переключения на те, которые имеют будущее, чтобы не цепляться за учебные ценности, которые обеспечивали наибольшие доходы на ранних этапах развития этого рынка».

Однако мало просто понимать, какие дисциплины наиболее востребованы. Маркус и Эмма, ученики частной школы, понимали, что элитарные университеты позволяют выходить за пределы рынка определенных дисциплин. Эмма собиралась изучать то, что ей больше всего нравилось, — историю, но с намерением в дальнейшем заниматься юриспруденцией, так как «поступить в хороший университет важнее, чем то, какой предмет я изучаю». Маркус планировал дождаться результатов экзаменов и затем подавать заявление в университет, надеясь, что такая стратегия сделает престижные университеты более доступными. И наоборот, уча-

щиеся, принадлежащие к этническим меньшинствам, учащиеся из рабочих семей и учащиеся из обычных средних школ, подобно Фонг и Лей, не вполне осознавали различия между старыми и новыми университетами. Джеки, черная взрослая студентка колледжа дальнейшего образования, так и сказала, что она «не понимала, что есть разница». Обнаруженные различия в доступе к информации о высшем образовании ставят вопрос об этнической и классовой принадлежности как об источнике доминирующего культурного капитала. Фонг, Лей, Джеки, Маргарет, Маркус и Дэвид происходят из семей, где родители не посещали британских университетов. Влияние институционального хабитуса очевидно, но, кроме того, имеют значение социальные сети, а также менее значимые факторы, такие, как уверенность, определенность и знание того, что человек имеет право на те или иные действия.

Сложности,
связанные
с классовой
принадлежно-
стью

Среди факторов, определяющих особенности процесса выбора, следует выделить наличие родителей или членов семьи, которые посещали университет. Его значение ярко иллюстрируют слова Анзара: *Ты видишь членов своей семьи в университете и думаешь: мне надо туда попасть. Я должен много работать, мне надо этого достичь. Знаете, это обостряет твои амбиции.*

Классовая принадлежность не является гомогенной характеристикой. Различия в культурном капитале между разными группами внутри среднего класса можно показать на примере Сунилы и Маркуса, а пример Дэвида иллюстрирует слабость хабитуса в семьях, которые лишь недавно вышли из среды рабочего класса. Маркус смог воспользоваться экономическим капиталом своей семьи, чтобы посещать частную школу для мальчиков. В то же время его семья — «бизнесмены, они не учились в университете». И, как следствие, его родители «совсем неуверенно себя чувствуют в этом процессе», и он очень сильно зависит от школьной поддержки. У Сунилы нет такого экономического капитала, как у Маркуса, но его семья щедро наделена культурным капиталом. Члены семьи из поколения его матери и его собственного поколения «учились в университетах, преимущественно в Кембридже», и он рассказывает: «Моя семья оказала мне наибольшую поддержку».

Влияние социального класса усложняется и имеет свои нюансы в случае с Дэвидом. Его мать Морин учительница, но образование она получила уже в зрелом возрасте: училась в колледже по подготовке учителей, когда Дэвиду было одиннадцать лет. Она происходит из семьи высококвалифицированных рабочих, ее отец был плотником. Дэвид считает себя представителем рабочего класса и сказал мне, что «школа оказывает помощь учащимся из высшего класса». Дэвиду не удастся мобилизовать знания своей матери об образовательной системе с тем, чтобы она помогла ему сделать выбор.

Дэвид: *Я еще не думал о том, что я буду делать. Я никак не мог решить, какую специальность мне выбрать. Я не знал, ехать ли*



мне куда-то или остаться в Лондоне. Я пропустил срок, и моя мама сказала: «Либо ты садишься и заполняешь форму, или забудь об этом, иди и ищи себе работу...»

Диана: И что?

Давид: Я заполнил.

Его мать рассказала мне:

Весь процесс был мучением от начала до конца. Меня преследовали кошмары. Мне приснилось, что заведующая кафедрой английского, она же моя начальница, отказалась заполнить форму для Дэвида. Она просто сказала: «Он не заслуживает того, чтобы идти в университет». Я проснулась в холодном поту, думая о том, как я пойду к ней, чтобы получить хорошую рекомендацию для сына. Вот насколько это засело у меня в голове!

Несмотря на то что Морин, будучи учительницей в школе, помогает другим детям пройти через этот процесс, она была не в силах поддержать сына в процессе выбора высшего учебного заведения. Я предполагаю, что психологические аспекты хабитуса рабочего класса [25] играют здесь важную роль наряду с влиянием людей с тем же социальным статусом и институциональным хабитусом, которое обсуждалось подробно выше. Происхождение Морин делает для нее процесс выбора высшего образования более сложным и непонятным по сравнению с теми родителями, которые сами посещали университет и имели в течении жизни доступ к культурному капиталу среднего класса. Несоответствие между прошлой принадлежностью к низшему классу и высшим образованием как характерной чертой среднего класса порождает чувство неуверенности и беспокойства. Морин, несмотря на ее профессиональный статус, не хватает уверенности хабитуса среднего класса [6. Р. 66]: она «так и не занялась этим, так и не нашла время вплоть до последней минуты, чтобы просмотреть книгу UCAS с Дэвидом, а он так и не смог сделать все самостоятельно».

Студенты из рабочих семей отличаются друг от друга наличием знаний о системе высшего образования и степенью уверенности в себе. Фонг делает выбор преимущественно без помощи школы или семьи:

Я начала думать о том, чтобы уехать из Лондона, а затем я подумала, что мои родители не смогут материально помочь мне. Им придется тяжело, а я не хочу, чтобы они шли на это, потому что у меня два маленьких брата. Так что я подумала, что останусь здесь. Потом у меня много времени ушло на то, чтобы понять, чего я хочу, потому что я не была уверена в том, какие курсы мне интересны, что в них входит, ну а потом я подумала: ладно, пусть будет как будет, я выберу менеджмент. Поскольку мне нужно было выбирать места недалеко от Лондона, надо было определиться с моими предполагаемыми баллами и понять, куда меня могут взять, где у меня есть шансы. Затем я поняла, что у меня только три балла по системе UCAS и мне нужно искать что-то еще. Я не была ни в чем уверена, и поэтому я проделала все шаги по справочнику UCAS вновь и подумала, что, может быть, экономика лучше.

Фонг необходимо все тщательно взвешивать. Все сложности выбора, которые естественны для учащих из рабочих семей, Фонг надо было преодолеть и за короткое время усвоить много новой информации и применить полученные сведения при анализе незнакомой ситуации.

Лишь учащиеся из рабочих семей упоминали географические препятствия. Если у них были дети, то эти ограничения были для них еще более существенными. Для Джеки, чернокожей матери из колледжа дальнейшего образования, именно география определяла ее выбор. Она «плохо училась в школе», ушла из нее и начала работать клерком. Первые попытки получения дальнейших сертификатов привели ее на курсы машинописи, но после рождения первого ребенка у нее проявился интерес к воспитанию детей и она решила получить диплом бакалавра в этой области. Географически она еще более ограничена, чем Лей и Фонг. Хотя она и подала уже документы в Университет Северного Лондона, «это на самом деле довольно далеко. Мне нужно вернуться к ребенку, пока он не лег спать — до семи часов. Так что это должен быть университет на юге Лондона». Она рассмеялась, когда ей задали вопрос о ее выборе: «Нужно было просто иметь список и выбрать шесть ближайших».

Маргарет, другая взрослая черная студентка из колледжа дальнейшего образования, имела такие же ограничения:

Мне нужно было помнить о своих обязанностях по дому. Я должна помнить, что у меня двое маленьких детей. И даже если бы я хотела выбрать лучший университет, мне нужно ориентироваться на ближайший. Если бы у меня не было семьи и детей, я бы поехала в Рохемптон или даже в Мидлсекс или Аберсвит, поскольку у меня есть друзья, которые едут в Уэльс.

Влияние этнической принадлежности — это сложное и тонко замаскированное явление. Сунил, представитель среднего класса, метис, поднимал вопрос расовых различий и возможности расизма в Оксбридже (Оксфорд и Кембридж), но, скорее, был озабочен тем, что у него будет мало общего с другими студентами, поскольку «там будет много представителей высшего класса». Но Фонг и Лей считали, что этническая принадлежность не имеет значения для них при принятии решений. Лей говорит: «Я не думаю, что это настолько же важно, как хороший курс обучения». И лишь Маркус и Эмма, евреи, представители среднего класса, выразили значимую озабоченность:

Диана: Как вам удалось сузить свой выбор университетов?

Маркус: Одним из ключевых факторов было то, что я еврей и вынужден идти туда, где есть община.

Эмма: Я думаю, поскольку я еврейка, я хотела пойти куда-то, где есть еврейская община.

Отчет Хайста об исследовании отношения учащихся 12-го класса к высшему образованию показывает, что социальная принадлежность является главной переменной, определяющей различия в восприятии и понимании высшего образования [28]. Несмотря



на явное деление представителей того или иного класса на подгруппы по этнической принадлежности и образовательной истории семьи, уверенная определенность суждений учащих из среднего класса разительно отличалась от колебаний выходцев из рабочих семей и представителей этнических меньшинств, посещающих общеобразовательные городские школы. Различие между комментарием Эммы «Я всегда хотела пойти в университет... Боже, я никогда не думала заниматься чем-то другим» и размышлениями Фонг и Лей очевидно.

Лей: Фармакология была тем, чем я захотела заниматься после просмотра телевизионной программы, но я мало что знала о ней. Я не понимала, что нужно для этого сделать. Я даже не понимала, что надо пойти в университет.

Фонг: Я всегда хотела пойти в университет, но не была уверена, что попаду туда. Я боялась, что недостаточно умна для этого.

Мы попытались выявить, каким образом институциональный хабитус может изменить процесс выбора. Маркус рассказывал о своей частной школе, что «к четвертому году они действительно заставляют тебя думать в этом направлении, не позволяя тебе принимать решения самому». Эмма объяснила, что у них в школе от учеников ожидают, что они будут подавать документы в хороший университет, и на каждом этапе нацеливают на лучший университет. В колледже дальнейшего образования поддержка и рекомендации даются с учетом финансовых и географических ограничений, существующих у студентов. У колледжа тесные связи с двумя местными университетами и, по словам преподавателя Джоан, «студентов нацеливают на локальный выбор». Четыре молодых человека, посещающих Ройстон, государственную общеобразовательную школу, чувствовали, что она мало поддерживала их, и Сунил говорил о большей поддержке со стороны семьи.

Внутри одной и той же школы институциональные хабитусы мобилизуются различным образом для разных учеников. В Ройстоне в начале 12-го класса Сунилу посоветовали подавать документы в Оксбридж, в то время как Фонг должна была сама принимать решение без помощи со стороны школы. 29 ноября, когда она окончательно подготовила все документы, чтобы отослать заявление (форма UCAS), ее тьютор потерял ее анкету и процесс подачи затянулся. Такие различия в мобилизации поддержки школы для разных учеников связаны с предрассудками и культурными предпочтениями некоторых учителей. Фонг сказали, что ее заявление в LSE (London School of Economics) не подходит, потому что все студенты, которые там учатся, принадлежат к высшему классу, «так что ей трудно будет встраиваться». Фонг еще раз обдумала свой выбор и решила все же подавать свое заявление туда, но ее независимое решение уже ничего не значит, поскольку при подаче заявления в последний момент она вряд ли получит место на популярном факультете в популярном университете.

Институциональный хабитус

Сунила выделили с самого начала последнего года обучения:

Учитель посмотрел на мои результаты GCSE (сертификат о высшем образовании), когда я еще только перешел в шестой класс, и сказал, что я подхожу для Оксфорда или Кембриджа... Я сообразил, что он начал думать об этом еще два года назад... Мне кажется, что ему нравится говорить, что у него несколько человек идут в Кембридж, и он меня выбрал в начале шестого класса.

Четыре студента Ройстона утверждают, что школа мало повлияла на их решения и не оказала значительной поддержки. Однако в случае с Сунилом вклад школы был намного больше, чем в ситуации с Фонг, Дэвидом и Лей. В результате малоэффективный институциональный хабитус Ройстона был нейтрализован сочетанием семейного капитала и социального капитала, а также желания школы стать заметной тем, что она послала несколько талантливых учеников в Оксбридж. Лей и Фонг почти полностью зависели от Ройстона, но не были спонсированы школой в такой степени, как Сунил, и не получили адекватной поддержки в процессе выбора, как это ясно из слов Фонг:

Действительно, было очень трудно, поскольку я запуталась, выбирая лучший вариант. Это было что-то новое, что никто в моей семье не делал раньше, поэтому я не знала, как это правильно сделать. Поэтому все оставлялось на последний момент.

Спонсорская поддержка школы — ценный капитал в период инфляции дипломов. По словам Ф. Брауна [10. Р. 741], «инфляция дипломов усиливает конкуренцию элитных университетов, поскольку те, кто имеет дипломы, сравнивают себя по академической и социальной стоимости. Когда достигается насыщение рынка, работодатели становятся разборчивыми относительно статуса диплома. Считается, что степень из Оксбриджа или из университета Лиги Плюща имеет большую капитализацию на рынке труда, чем степень из малоизвестного университета или колледжа».

Бывшие студенты Оксфорда и Кембриджа сегодня занимают более значительную долю топ-позиций в экономике, чем когда-либо («Санди таймс». 1996. 10 ноября). Студенческая база данных в колледже Святой Екатерины (Кембридж) свидетельствует, что существенная часть теперешних студентов имеет по крайней мере одного члена семьи, который учился в Кембридже. Мы помним, что Сунил мог назвать шесть членов семьи, которые учились в Кембридже.

Влияние семейного хабитуса

Пэт Аллат [3] пишет об очевидных установках, существующих в семьях среднего класса: там ожидания относительно университета не нужно высказывать вслух. Это настолько «естественно, что не надо начинать обсуждение» [14. Р. 3–4]. Не только Эмма, но и Анзар, Маркус и Сунил всегда знали, что будут поступать в университет. Влияние хабитуса семьи приводит к тому, что у молодых людей формируются ожидания, соответствующие тому, что приемлемо для «таких, как мы» [7. Р. 64–65]. Относительно высшего



образования Бурдые пишет: «В зависимости от того, переживается ли необходимость высшего образования как коллективное мнение, даже в отдельных случаях как невозможное, возможное, вероятное, нормальное или банальное будущее, все в поведении семей и детей (особенно их поведение и успеваемость в школе) будет особенным, потому что поведение имеет тенденцию быть таким, каким “разумно” быть» [9. Р. 226].

Несмотря на сложности социального положения, о которых говорилось ранее, большинство молодых людей из среднего класса совершали выбор высшего учебного заведения в контексте большей определенности. В случае с девочками из частной школы, как показал Рокер [29], поступление в университет было тем, что «делают такие, как мы». И наоборот, хабитусу семей Фонг, Лей, Джеки и Маргарет присущи неопределенность и нестабильность.

Джордан [18. Р. 222] описывает процесс принятия решений средним классом как «индивидуализм в действии». Похоже, семейный хабитус среднего класса порождает «стремление к продвижению». В процессе же выбора средней школы [16; 26; 27] у среднего класса наблюдается тенденция обозначить свое отличие. Эмма утверждает, что она хочет поступать только туда, куда пойдут такие же, как она. Наряду с желанием пойти туда, где есть другие студенты-евреи, Маркус дважды упоминал о своем стремлении пойти в один из лучших университетов — ввиду необходимости «вписаться». Учащиеся государственных школ говорят о необходимости «вписаться» только в связи с трудностями построения отношений со студентами из высших классов. Джоан, тьютор колледжа дальнейшего образования Блеквел, рассказывала в интервью, что ее ученики из рабочих семей:

...не хотят идти в новые университеты, потому что в них учатся такие же, как они. Они стремятся быть теми, кем они не являются. В конце концов, это — самозащита, поскольку они себя загоняют в угол, когда подают заявления в университеты, в которые они не могут поступить из-за своей подготовки.

Учащиеся, которые относят себя к среднему классу, такие, как Сунил или Анзар, оценивают университеты также по качеству образовательной программы. Сунил, так же как Эмма и Маркус, знает, какой рейтинг имеют университеты. Он принимает как важное ограничение то, что для него приемлем только хороший университет с известным факультетом биологии. И наоборот, для тех молодых людей, у кого в семье нет таких ресурсов, выбор становится сложным делом и случайность играет огромную роль. Один из клиентов отца, преподаватель в Гилдхолле, подсказал Лей, что у старых и новых университетов разный статус и что ей нужно подавать заявление в старый университет. По ее словам:

Я не поняла бы разницы, если бы я не упомянула в разговоре с клиентом, который оказался преподавателем университета Гилдхолл, что заполняю форму UCAS.

Фонг ее племянник из Бредфорда дал совет, который заставил ее пересмотреть свой выбор. Получение информации и действия

на основе этого имеют стратегическое значение, но во всем этом есть оттенок случайности, который свидетельствует о том, что молодые люди остаются наедине с собой при принятии решений относительно высшего образования [20].

По иронии судьбы отсутствие ресурсов в семье означает, что учащиеся из рабочих семей более автономны в процессе выбора. Именно в таких обстоятельствах играет роль половая принадлежность. Девушки чаще обсуждают свой выбор относительно высшего образования, чем юноши. Как становится ясно из слов Дэвида, именно представители рабочего класса и белые юноши в Ройстоне в своих разговорах не затрагивали темы выбора высшего образования.

Во многих исследованиях выбора университета в качестве субъекта выбора рассматривались родители [5]. Однако некоторые исследования, основанные на качественном анализе, выявили возрастающую важность предпочтений детей по мере их взросления [12; 13; 19]. Небольшое исследование Аллат о том, «как стать членом привилегированной группы», с элементами качественного анализа описывает непрекращающееся влияние родителей среднего класса на принятие детьми решений относительно университета [2; 3]. Родители подготавливали и формировали выбор своих детей относительно образования. Так, Сунил регулярно получал помощь от своей матери, он упоминал о том, что она сказала ему: «Ноттингем — это хорошо, внеси его в список», а позднее в интервью он упоминал о своем друге, которому мать сказала, в какие университеты подавать заявление:

Она ему просто назвала восемь университетов, в которые ему стоит подавать.

И наоборот, Лей и Фонг говорят о том, что информировали родителей, но не получали в ответ никакого совета.

Фонг: Они поддержат меня во всем, что я буду делать, но они ничего в этом не понимают.

Лей: Это все было моим решением, поскольку никто из моей семьи не имеет высшего образования. Они ничего не знают об университетах в этой стране — помимо того, что я им рассказала.

Патриция Аллат также указывает на общину и социальные связи как силы влияния. В семьях четырех детей, посещающих 13-й класс, она выделила важные аспекты социального капитала во время проведения углубленных интервью: «Родители не только обладали социальным капиталом, полученным через социальные сети, и использовали его для своих детей, но и развивали в своих детях навыки, необходимые для создания своего собственного социального капитала, — общительность и понимание механизмов социализации [2. Р. 143].

Сунил не только ищет поддержки от своих двоюродных братьев, сестер и тети, он звонит сестре в Америку. Эмма разговаривает со своими двоюродными братьями, которые уже учатся в университете, а Маркус консультируется по меньшей мере с шестью



членами семьи помимо родителей. Решения Лей и Фонг зависят от случайности, в то время как для Дэвида поступление в университет было темой, которую «не принято обсуждать с одноклассниками». Как он пояснил, «я имею в виду, что большинство из них не собирается поступать, так что не имеет смысла обсуждать это с ними».

Понятно, что любой анализ, основанный на материалах нескольких учащихся, не является всеобъемлющим. Однако совершенно разный опыт десяти учащихся дает основания утверждать, что важно выделить аспекты социальных, экономических и психологических ресурсов, к которым у людей есть доступ. Далее было бы полезно исследовать влияние того, что Бурдые назвал хабитусом семьи (глубоко укоренившаяся система перспектив, опыта и предрасположенности, разделяемая членами семьи), и исследовать то, как различные хабитусы семьи влияют на выбор университета. В то же время абитуриенты принимают решения, находясь внутри многослойного контекста, который включает школу, группу равных по статусу и более широкую социальную общность за пределами семьи.

Большая часть современных британских исследований по доступу к высшему образованию была посвящена макроаспектам состава учащихся и исследовала распределение по полу, социальному классу и по этническому признаку. Однако такие макроисследования не дают объяснения или понимания сложностей выбора, которые до некоторой степени раскрывает наше небольшое исследование.

Запутанная реальность выбора высшего учебного заведения для многих поступающих не маскирует реальных проблем социальной несправедливости, которые насковозь пронизывают процесс и глубоко укоренились в системе. Выбор отличается и для десяти человек, описанных в этом исследовании. Наиболее привилегированные учащиеся, такие, как Маркус, Сунил и Эмма, работают с критериями, которые они сами отобрали для себя. Другие учащиеся, такие, как Джеки, Маргарет, Лей и Фонг, имеют дело с навязанными критериями, которые ограничивают их выбор. «Доступ в университеты и колледжи по-прежнему определяется социальным происхождением, несмотря на расширение системы и размывание классовой идентичности» [30. P. 105].

Исследование предлагает ряд потенциально важных областей для дальнейшего рассмотрения. Помимо анализа того, как на приоритеты учащихся влияет классовая принадлежность, необходимо изучить различия в приоритетах представителей среднего и рабочего классов. Как явствует из десяти приведенных выше кейсов, на классовые устремления накладываются предпочтения, диктуемые этнической принадлежностью. Выбор определяется также тем, насколько семьи укоренились в данной социальной группе, имеют ли учащиеся детей, учебное заведение какого типа они посещают, и

Выводы

уровнем их дохода. На основе этих данных можно строить более глубокий анализ степени доступа к высшему образованию представителей разных социальных групп.

Литература

1. Ainley P. (1994) *Degrees of Difference: Higher Education in the 1990s*. London: Lawrence & Wishart.
2. Allatt P. (1993) *Becoming privileged: the role of family processes // Youth and Inequality / I. Bates, G. Riseborough (eds.)*. Buckingham: Open University Press.
3. Allatt P. (1996) *Consuming schooling: choice, commodity, gift and systems of exchange // Consumption Matters / S. Edgell, K. Hetherington, A. Warde (eds.)*. Oxford: Blackwell.
4. Anderson B. (1983) *Imagined Communities*. London: Verso.
5. Ball S. J., Bowe R., Gewirtz S. (1995) *Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts // Sociological Review*. 43. P. 52–78.
6. Bourdieu P. (1984) *Distinction*. London: Routledge and Kegan Paul.
7. Bourdieu P. (1990) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
8. Bourdieu P. (1993) *Sociology in Question*. London: Sage.
9. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. Downloaded By: [NEICON Consortium] At: 14:23 31 May 2007. Institutional habituses and higher education choice 529.
10. Brown P. (1997) *Cultural capital and social exclusion: Some observations on recent trends in education, employment, and the labour market // Halsey A.H. et al. Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
11. Brown P., Scase R. (1994) *Higher Education and Corporate Realities: Class, Culture and the Decline of Graduate Careers*. London: UCL Press.
12. David M., West A., Ribens J. (1994) *Mothers' Intuition: Choosing Secondary Schools*. London: Falmer.
13. David M., Davies J., Edwards R., Reay D., Standing K. (1996) *Mothering and education: reflexivity and feminist methodology // Breaking Boundaries: Women in Higher Education / L. Morley, V. Walsh (eds.)*. London: Taylor & Francis.
14. Douglas M. (1975) *Implicit Meanings*. London: Routledge.
15. Edwards R. (1993) *Mature Women Students: Separating or Connecting Family and Education*. London: Falmer.
16. Gewirtz S., Ball S.J., Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
17. Halsey A.H. (1992) *The Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Oxford University Press.
18. Jordan B., Redley M., James S. (1994) *Putting the Family First: Identities, Decisions, Citizenship*. London: UCL Press.
19. Macrae S., Maguire M., Ball S. (1996) *Competition, «choice» and hierarchy in a post-16 education and training Market // Education 14–18: Critical Perspectives / S. Tomlinson (ed.)*. London: Athlone.
20. McDonough P. (1996) *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. New York: SUNY Press.
21. Morley D. (1991) *When the global meets the local: notes from the sitting room // Screen*. 32. P. 1–15.
22. Parry G. (1995) *England Wales and Northern Ireland // Adults in Higher Education: International Perspectives in Access and Participation / P. Davies (ed.)*. London: Jessica Kingsley. P. 102–133.



23. Reay D. (1997) Feminist theory, habitus and social class: disrupting notions of classlessness. *Women's Studies International Forum*. 20. P. 225–233.

24. Reay D. (1998a) *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Schooling*. London: UCL Press.

25. Reay D. (1998b) Classifying feminist research: exploring the psychological impact of social class on mothers'; involvement in their children's schooling // *Feminism and Psychology*. 8(2). P. 155–171.

26. Reay D., Ball S.J. (1997) Spoilt for choice: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*. 23. P. 89–101.

27. Reay D., Ball S.J. (1998) Making their minds up: family dynamics of school choice // *British Educational Research Journal*. 24.

28. Robert D., Allen A. (1996) *Year 12 Students' Perceptions of Higher Education*. Leeds: Heist.

29. Roker D. (1993) Gaining the edge: girls at a private school // *Youth and Inequality* / I. Bates, G. Riseborough (eds.). Buckingham: Open University Press.

30. Scott P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

31. UCCA (Universities Central Council on Administrations) (1992) Report. Cheltenham: UCCA.

32. Wexler P. (1991) *Becoming Somebody: Towards a Social Psychology of the School*. London: Falmer.

33. Willis P. (1990) *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.