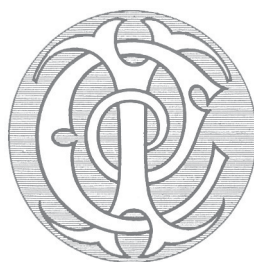


ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

ISSN 1999-6640 (print)
ISSN 1999-6659 (online)

<http://umj.ru>



DOI 10.15826/umpa.2021.04.035

ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ПРИЕМА АБИТУРИЕНТОВ В ВУЗЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. О. Бугакова, И. А. Прахов

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Россия, 101000, Москва, Мясницкая, 20;
pbogdanova@hse.ru*

Аннотация. Настоящая работа представляет собой обзор моделей приема в вузы в различных странах, а также сравнительный анализ ряда характеристик образовательных систем в международной перспективе. Целью исследования является оценка возможного влияния характеристик образовательной системы на доступность высшего образования. Предложена аналитическая модель, которая объясняет влияние специфики отбора абитуриентов, а именно – уровня автономности и селективности образовательной системы, наличия финансовой поддержки студентов на доступность высшего образования. Основные положения модели иллюстрируются кейсами выделенных групп стран: постсоветские государства, США и Великобритания, Скандинавские страны и государства Западной Европы. На основе классификации систем высшего образования показано, что страны, характеризующиеся наиболее высокими показателями доступности высшего образования, обладают, как правило, невысоким уровнем автономности и селективности, либо им присуща высокоразвитая система финансовой поддержки студентов. В результате было выявлено, что высокий уровень селективности и автономности могут негативно сказываться на доступности высшего образования, а высокий уровень развития системы финансовой поддержки может нивелировать это влияние и положительно сказаться на доступности высшего образования. Результаты исследования полезны при реформировании системы отбора абитуриентов в РФ, так как проведенный сравнительный анализ показывает, какие инструменты позволяют повысить доступность высшего образования и, как следствие, сгладить образовательное неравенство среди различных социальных групп.

Ключевые слова: системы отбора в вузы, селективность, автономность, доступность высшего образования, финансовая поддержка учащихся, ЕГЭ

Для цитирования: Бугакова П. О., Прахов И. А. Особенности систем отбора абитуриентов в вузы и их влияние на доступность высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 37–54. DOI 10.15826/umpa.2021.04.035.

Автор выражает благодарность за финансовую поддержку исследования Программе фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.035

THE CHARACTERISTICS OF THE UNIVERSITY ADMISSION SYSTEM AND THEIR INFLUENCE ON THE ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

P. O. Bugakova, I. A. Prakhov

*National Research University Higher School of Economics,
4 Myasnitskaya st., Moscow, 101000, Russian Federation;
pbogdanova@hse.ru*

Abstract. The study provides a review of the admission to universities models in different countries and also a comparative analysis of the educational systems characteristics from an international perspective. The aim of the research is to assess the possible impact of the educational system characteristics on the accessibility of higher education. There is

also proposed an analytical model which explains how the level of autonomy and selectivity of the educational system, along with the characteristics of the student financial support influence the level of accessibility of higher education. The framework of the model is supported by the cases of selected groups of countries: post-Soviet countries, the USA and the UK, Scandinavian countries and Western European countries. Based on the classification of higher education systems, countries with the highest level of access to higher education tend to have low levels of autonomy and selectivity, or they also can be characterized by highly developed system of financial support. As a result, it was found that high selectivity and autonomy level can negatively influence the accessibility of higher education, while high level of the financial support system may neutralize this effect and positively influence on the access to higher education. Results of the study can be useful while reforming the selection system in Russia, since comparative analysis shows which tools make it possible to increase the accessibility of higher education and, as a result, to reduce educational inequality among different social groups.

Key words: selection systems to higher educational institutes, selectivity, autonomy, accessibility of higher education, student financial support, the Unified State Examination

For citation: Bugakova P. O., Prakhov I. A. Characteristics of the Selection System of Secondary School Graduates for Admission to Higher Educational Institutes. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 37–54. doi. 10.15826/umpa.2021.04.035. (In Russ.).

The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

Введение

В современной России продолжают дискуссии о принципах и формате отбора абитуриентов в вузы. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) был введен более 10 лет назад, а первый эксперимент по его проведению этого экзамена стартовал в 2001 г. С тех пор практики и исследователи образования, политики, учителя и родители не пришли к единому мнению относительно эффективности такого механизма. Введение унифицированного тестирования изменило образовательную систему в России и повлияло на основные ее характеристики – как на автономность и селективность образовательных учреждений, так и на уровень доступности образования. Поскольку основной целью перехода к ЕГЭ было повышение уровня доступности высшего образования, очень важно оценить, насколько эта цель была достигнута. Для этого необходимо рассмотреть не только кейс России, но и опыт ряда зарубежных государств, выстраивающих собственную образовательную политику, которая находит свое отражение, в том числе, и в особенностях приемной кампании. Политика отбора абитуриентов оказывает влияние на дизайн (механизмы) системы отбора, которая, в свою очередь, влияет на ряд индикаторов системы высшего образования в стране. Отбор абитуриентов может происходить по-разному: так, в ряде стран реализуется система унифицированных экзаменов, результаты которых являются основным (если не единственным) критерием зачисления на первый курс. В других системах высшего образования, наоборот, отсутствует стандартизированная система перехода «школа-вуз», а вузы обладают широкой

автономией в выборе формата и программы вступительных испытаний. Наконец, возможны и «гибридные» системы, где, помимо результатов единых экзаменов, вузы имеют право предъявлять абитуриентам ряд специфических требований, таких, как портфолио, мотивационные письма, дополнительные экзамены и так далее. Стоит отметить, что в некоторых странах при отборе абитуриентов учитываются социально-экономические характеристики абитуриентов, в других этот статус приемной комиссией не рассматривается. Эти и другие особенности систем отбора могут оказывать влияние на такие характеристики образовательных систем, как уровень селективности вузов и степень автономности образовательной системы, что, в свою очередь, может определять уровень доступности высшего образования.

В настоящей работе исследуется влияние различных характеристик систем отбора абитуриентов на доступность высшего образования. Предполагается, что более селективные и автономные образовательные системы будут характеризоваться меньшим уровнем доступности высшего образования в целом. Это может быть связано с тем, что процесс поступления в вузы при таких системах является более сложным и менее прозрачным. При этом степень развитости системы финансовой поддержки студентов может положительно сказаться на уровне доступности высшего образования, поскольку развитая финансовая помощь обучающимся позволяет поступить в вуз представителям различных социально-экономических групп. Такие меры финансовой помощи, как предоставление грантов, льготных условий образовательного кредитования, выплата специальных стипендий могут повысить доступность высшего

образования даже в системах, характеризующихся высоким уровнем селективности и автономности образовательных учреждений. Таким образом, настоящее исследование призвано дать ответ на следующий исследовательский вопрос: как различные параметры образовательных систем влияют на доступность высшего образования? Для ответа на поставленный исследовательский вопрос, во-первых, предложена аналитическая модель, объясняющая логику соответствующих взаимосвязей между характеристиками образовательной системы, а во-вторых, проведен сравнительный анализ образовательных систем по четырем группам стран: в странах с низким уровнем селективности и автономности и высоким уровнем доступности высшего образования (на примере стран СНГ и России), в странах с высоким уровнем селективности и автономности и низким уровнем доступности высшего образования (на примере Великобритании и Америки), в государствах с высоким уровнем селективности и автономности и высоким уровнем доступности высшего образования за счет развитой системы финансовой поддержки студентов (на примере ряда скандинавских государств), а также в странах со средним уровнем селективности и автономности и достаточно высоким уровнем доступности высшего образования (на примере Германии и Франции). Такая классификация стран выделена на основании выявленных факторов (составляющих) аналитической модели.

Исследование представляет особый интерес, поскольку высшее образование дает положительную отдачу как на индивидуальном уровне, так и на уровне общества в целом. Эффективный образовательный выбор позволяет индивиду в будущем работать в соответствии с образованием, полученным в университете. Работа по специальности, в свою очередь, приводит к повышению производительности труда индивида и росту его заработной платы [1]. Теория человеческого капитала говорит о том, что инвестиции в образование впоследствии приносят отдачу в виде экономического роста на национальном и индивидуальном уровнях [2]. Современные исследователи полагают, что примером индивидуальной отдачи от высшего образования могут быть также более высокий уровень здоровья, более долгая продолжительность жизни и так далее [3]. В качестве примеров отдачи на макроуровне рассматриваются повышение налоговой базы и, как результат, средств, которые могут быть направлены нуждающимся в качестве трансфертов, развитие гражданского общества и, как следствие, демократии,

повышение политической стабильности, снижение уровня преступности, улучшение экологии [3]. Поскольку особенности систем отбора в различных странах сказываются на особенностях образовательных систем, неэффективные системы отбора могут приводить к недополучению отдачи от высшего образования как отдельными индивидами, так и обществом в целом. Изучение систем отбора абитуриентов в вузы в разных странах и оценка влияния особенностей этих систем на различные параметры высшего образования поможет дать понимание того, каким образом можно корректировать политику вузов в отношении приема абитуриентов, а также образовательную политику государства в целом.

Статья имеет следующую структуру: в первом разделе описывается аналитическая рамка исследования, где рассмотрены основные понятия – автономность образовательной системы, селективность образовательных учреждений. Аналитическая модель схематично отражает влияние различных особенностей образовательных систем на доступность высшего образования. Во втором разделе на основе выявленных характеристик аналитической модели приводится классификация групп стран и описываются конкретные кейсы. Кроме того, дается характеристика российской системы отбора в контексте предложенной модели. В заключительном разделе обсуждаются выводы и предлагаются рекомендации по сглаживанию образовательного неравенства в контексте перехода «школа-вуз».

Аналитическая рамка исследования

Существует ряд характеристик образовательных систем, которые могут оказывать влияние на уровень доступности высшего образования: автономность, селективность и финансирование. Автономность образовательной системы зависит от того, каким образом устанавливаются правила приема абитуриентов – если вузы самостоятельно разрабатывают критерии отбора будущих студентов, то такая система будет считаться более автономной, а если система приема абитуриентов создается централизованно (например, в ряде государств это могут быть специально созданные органы, подведомственные Министерству образования) – менее автономной. В случаях, когда система является в минимальной степени автономной, процедура поступления в вузы может стать менее прозрачной и более сложной, поскольку вузы получают возможность самостоятельно предъявлять различные требования

к абитуриентам. Тогда можно предположить, что усложнившаяся процедура приема может негативно сказаться на доступности высшего образования. Например, до введения ЕГЭ в России каждый вуз самостоятельно разрабатывал систему отбора абитуриентов: проводились свои собственные вступительные экзамены, отличающиеся по уровню сложности и формату, хотя формально задания соответствовали школьной программе, и система приема регулировалась Министерством высшего образования и науки РФ централизованно [4]. Именно с целью повышения доступности высшего образования в России был введен ЕГЭ, так как унифицированное тестирование должно было упростить процедуру поступления в вузы для всех когорт поступающих. Таким образом, система может быть централизованной на уровне общих правил приема и автономной на уровне формата поступления. Тем не менее, важно отметить, что существует и противоположное мнение, согласно которому высшее образование становится более доступным в тех странах, где автономность образовательных учреждений более высокая [5]. Можно заключить, что пока исследователи не пришли к общему мнению о том, как именно уровень автономности образовательной системы влияет на доступность высшего образования.

Образовательные учреждения в более автономных образовательных системах могут предъявлять специфические требования к абитуриентам. Это может усложнить процесс поступления в вузы, что, в свою очередь, может повысить уровень селективности образовательных учреждений. Таким образом, уровень селективности высшего образования можно охарактеризовать наличием (или отсутствием) специфических требований к абитуриентам, предъявляемых в процессе поступления в вузы. Некоторые вузы, устанавливая правила приема абитуриентов, могут предъявлять ряд специфических требований (например, мотивационное письмо, рекомендательные письма и т. д.), такие образовательные учреждения будут являться более селективными, так как поступить в них сложнее ввиду отсутствия унифицированных требований. В других же образовательных системах прием абитуриентов осуществляется по результатам государственных экзаменов (унифицированные тесты), а специфические требования к абитуриентам отсутствуют. Такие системы являются селективными в меньшей степени. Чем выше уровень селективности высшего образования, тем ниже может быть доступность высшего образования, так как селективность вуза, куда поступает абитуриент, может зависеть от различных параметров (результатов экзаменов,

социально-экономических характеристик) [6]. Некоторые исследователи обнаруживают связь между социально-экономическим статусом абитуриента и уровнем селективности вуза, который он выбирает – чем ниже социально-экономический статус, тем ниже уровень селективности вуза [7, 8]. При этом важно отметить, что ряд исследователей выявляет положительное влияние уровня селективности вуза на уровень представленности среди учащихся студентов с различным социально-экономическим статусом [9]. Кроме того, селективность высшего образования может возрасти в следствии высокого спроса на высшее образование.

Немаловажным фактором, влияющим на доступность высшего образования, является и уровень развития финансовой поддержки абитуриентов и студентов. Ряд исследователей отмечает, что необходимость оплачивать обучение значительно снижает шансы на поступление абитуриентов в вузы, а отсутствие финансовой поддержки со стороны государства еще больше усугубляет проблему доступности высшего образования [10]. В качестве возможных финансовых мер поддержки студентов исследователи предлагают, например, предоставление образовательных кредитов, грантов [11].

Таким образом, автономность и селективность образовательных систем могут влиять на доступность высшего образования, так как процесс поступления в вузы является в разной степени сложным и прозрачным в зависимости от тех или иных характеристик образовательных систем. Наиболее селективные и автономные образовательные системы, как правило, характеризуются наиболее низкой доступностью высшего образования. Как уже было упомянуто, введение унифицированного тестирования часто является мерой, направленной на повышение уровня доступности высшего образования, так как это упрощает процесс подготовки к поступлению для всех когорт абитуриентов. Наличие унифицированных тестов часто является характеристикой наименее автономных образовательных систем с наименее селективными образовательными учреждениями. При этом такие страны, как правило, характеризуются достаточно высоким уровнем доступности высшего образования. Тем не менее, результаты такого тестирования и сами по себе могут быть подвержены влиянию различных барьеров, ограничивающих высшее образование, например, в случаях, когда к тестированию сложно подготовиться без помощи репетиторов. В этом случае повышать доступность высшего образования необходимо с помощью иных инструментов. Также необходимо отметить, что высшее образование может быть

доступным и в государствах с селективными и автономными образовательными системами за счет высокого уровня развития финансовой поддержки студентов. В этом случае сложность и непрозрачность поступления в вузы нивелируется за счет финансовой помощи, например, грантов, стипендий и иных инструментов. Финансовая поддержка студентов позволяет «смягчить бюджетное ограничение домохозяйств» [12], что приводит к повышению уровня доступности высшего образования.

Рисунок 1 схематично отражает то, как те или иные характеристики образовательных систем, связанные с механизмами отбора абитуриентов, оказывают влияние на доступность высшего образования. Уровень автономности образовательной системы определяется в зависимости от того, самостоятельно ли вуз создает правила приема абитуриентов или же правила устанавливаются централизованно. Мы предполагаем, что чем более автономна образовательная система, тем ниже уровень доступности высшего образования. Селективность образовательной системы определяется в зависимости от наличия или отсутствия специфических требований к абитуриентам. На уровень селективности высшего образования (и конкретного вуза) также влияет и спрос на высшее образование со стороны абитуриентов. Селективные образовательные системы, скорее

всего, будут характеризоваться низкой доступностью высшего образования. Уровень развития финансовой помощи студентам (является ли образование платным или бесплатным, существуют ли достаточные меры финансовой поддержки студентов) также сказывается на доступности высшего образования.

Все рассмотренные выше параметры – селективность вузов, автономность образовательной системы, финансовые аспекты, доступность высшего образования, – могут влиять на объем получаемой отдачи от высшего образования индивидами и обществом, поэтому важно изучать, каким образом особенности систем отбора могут сказываться на этих параметрах. Согласно теории человеческого капитала, неэффективный образовательный выбор (в условиях ограниченной доступности высшего образования) может привести к снижению качества жизни отдельных индивидов, например, за счет недополучения заработной платы или за счет работы в недостаточно комфортных условиях. Изменение вышеперечисленных характеристик образовательной системы в ту или иную сторону может приводить к изменению объема получаемой отдачи, поэтому системы отбора в стране должны корректироваться в случаях, когда индивиды осуществляют неэффективный выбор образовательной траектории.

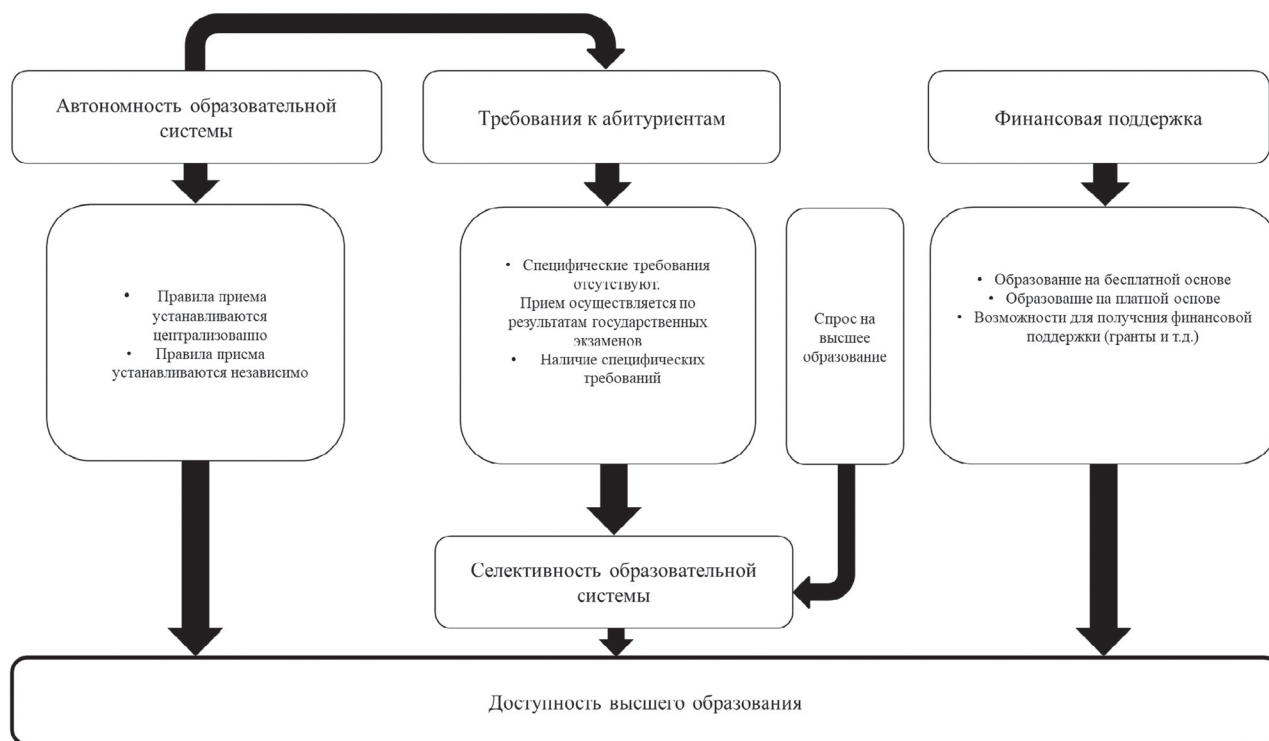


Рис. 1. Влияние характеристик образовательных систем на доступность высшего образования
 Fig. 1. Influence of the educational systems' characteristics on the accessibility of higher education

Основные системы приема в вузы и доступность высшего образования

Проанализируем образовательные системы в различных группах стран, выделенных в соответствии с критериями, предложенными в аналитической модели. Так, низким уровнем селективности и автономности, а также высоким уровнем доступности высшего образования могут характеризоваться постсоветские страны, где прием абитуриентов в вузы ведется чаще всего на основании результатов централизованно проводимых вступительных испытаний (Постсоветская модель). Высокий уровень селективности и автономности и низкий уровень доступности высшего образования характерен для ряда европейских государств (в т. ч. Великобритании) и США. Как правило, в этих странах к абитуриентам при поступлении предъявляются специфические требования, а финансовая помощь чаще всего является ограниченной (Американо-британская модель). Существует и группа стран, для которых характерен высокий уровень селективности и автономности образовательных учреждений в сочетании

с высоким уровнем доступности высшего образования, – такая ситуация наблюдается в ряде скандинавских государств, где прием абитуриентов часто сопровождается предъявлением специфических требований, а возможности для получения финансовой помощи являются в меньшей степени ограниченными (Скандинавская модель). В настоящей работе также выделяются страны со средним уровнем автономности и селективности и скорее доступным высшим образованием – на примере Германии и Франции (Европейская континентальная модель).

В целом, уровень автономности и селективности образовательной системы отрицательно влияет на уровень доступности образования, однако при наличии развитой системы финансовой поддержки доступность высшего образования может быть обеспечена даже в условиях высокой селективности и автономности.

Рассмотрим теперь конкретные кейсы стран, модели перехода «школа-вуз» и то, каким образом характеристики автономности, селективности и финансовой помощи учащимся обеспечивают доступность высшего образования

Таблица 1

Группы стран, выделенные в зависимости от характеристик образовательных систем

Table 1

Groups of countries, selected by characteristics of the educational systems

Модель	Постсоветская модель	Американо-британская модель	Скандинавская модель	Европейская континентальная модель
Страны, входящие в группу	Кыргызстан, Таджикистан, Азербайджан, Армения, Казахстан, Россия	Америка, Великобритания	Финляндия, Норвегия, Швеция	Германия, Франция
Уровень автономности	Низкий (унифицированные экзамены разрабатываются и проводятся централизованно)	Высокий (вузы самостоятельно формируют перечень критериев, в соответствии с которыми ведется прием абитуриентов)	Высокий (вузы самостоятельно формируют перечень критериев, в соответствии с которыми ведется прием абитуриентов)	Средний (школьные отметки – основной критерий)
Уровень селективности	Низкий (вузы не предъявляют к абитуриентам специфических требований)	Высокий (вузы предъявляют к абитуриентам специфические требования)	Высокий (вузы предъявляют к абитуриентам специфические требования)	Средний (школьные отметки – основной критерий)
Уровень доступности финансовой помощи	Средний (доступны места в вуз, обучение на которых оплачивается за счет бюджетных средств)	Низкий (финансовая помощь ограничена, обучение в вузах платное и дорогое)	Высокий (широкий спектр возможностей для получения финансовой помощи)	Скорее высокий (часто бесплатное образование)
Уровень доступности высшего образования	Высокий (прием в вузы ведется на основании результатов стандартизированного тестирования)	Низкий (процесс поступления часто непрозрачен, финансовые барьеры)	Высокий (доступность образования обеспечивается за счет финансовой поддержки студентов)	Скорее высокий (развиты меры поддержки студентов)

Постсоветская модель: государства с низким уровнем селективности и автономности, высоким уровнем доступности высшего образования

Ряд стран на постсоветском пространстве можно охарактеризовать низким уровнем селективности и автономности, а также высоким уровнем доступности высшего образования. Часто в таких государствах прием абитуриентов ведется на основании результатов централизованно разработанных и проведенных тестов, очень редко к абитуриентам предъявляются специфические требования. Кроме того, такие страны нередко характеризуются низким спросом на высшее образование, что приводит к снижению уровня селективности образовательных учреждений. При этом практика отбора абитуриентов по результатам централизованного тестирования положительно сказывается на доступности высшего образования. Кроме того, нередко в этих государствах осуществляются дополнительные меры, направленные на повышение доступности высшего образования, например, осуществляется дополнительная помощь при поступлении отдельным категориям поступающих или происходит активное применение информационных технологий, что упрощает подготовку к централизованному тестированию для многих потенциальных студентов.

Группа постсоветских стран характеризуется низким уровнем автономности. Например, в Кыргызстане экзамены (Общереспубликанское тестирование (ОРТ) и предметные тесты), на основании которых ведется отбор абитуриентов в вузы, разрабатываются и проводятся специальным органом – Центром оценки в образовании и методов обучения (ЦООМО) на основе заказов Министерства образования и науки КР. Министерство формирует заказ на основе потребностей вузов, тем не менее, нельзя сказать точно, насколько они реально учитываются в процессе разработки материалов для тестирования выпускников. Также киргизские вузы могут определять, необходима ли для поступления сдача каких-либо предметных тестов или же прием будет вестись исключительно на основе результатов ОРТ, некоторые вузы могут вводить собственные творческие экзамены (для творческих специальностей) [13, 14]. Таким образом, вузы в Кыргызстане можно считать только в некоторой степени автономными, так как они могут формировать запрос, на основе которого будут формулироваться заказы Министерства, а также ряд вузов может проводить собственные творческие вступительные испытания для приема абитуриентов на некоторые специальности.

Вузы Таджикистана являются еще в меньшей степени автономными, чем университеты Кыргызстана. Отбор абитуриентов производится по результатам унифицированного тестирования, централизованно разрабатываемого специальным органом, подведомственным Министерству образования (Национальный центр тестирования при Президенте Республики Таджикистан). «Распределение абитуриентов на выбранные комбинации специальностей также производится Центром на основании полученных баллов» [13]. Только некоторые вузы могут самостоятельно организовать проведение дополнительных творческих испытаний, а также филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, расположенный в Душанбе, может проводить дополнительные профильные экзамены [13, 14]. Таким образом, вузы Таджикистана автономны в минимальной степени, так как все этапы от разработки и проведения экзаменов до распределения абитуриентов на места проводятся специальным органом. Только некоторые вузы на ряд специальностей могут осуществлять прием на основе собственных творческих испытаний, а также филиал МГУ проводит собственные вступительные экзамены.

В Армении тоже проводится унифицированный вступительный экзамен – Единый государственный экзамен (ЕГЭ), проводящийся государственной некоммерческой организацией Центром оценки и тестирования (ЦОТ). «Экзаменационные тесты составляются соответствующими предметными комиссиями, работающими по контракту с ЦОТ» [13]. Однако в ряде случаев вузы имеют право проводить собственные вступительные экзамены или устные собеседования (характерно для творческих или спортивных специальностей) [13, 14]. Таким образом, образовательная система Армении автономна в минимальной степени, поскольку экзамены разрабатываются и проводятся централизованно, и только некоторые вузы (на ряд специальностей) могут вводить собственные вступительные испытания. Отбор абитуриентов в вузы в Казахстане также проводится по результатам унифицированного тестирования (Единое национальное тестирование (ЕНТ)), разрабатываемого Национальным центром тестирования (НЦТ), подведомственным Министерству образования. Ряд вузов, как и в рассмотренных выше случаях, имеет право проводить собственные вступительные испытания для приема абитуриентов на творческие специальности. Далее по результатам экзаменов проходит «конкурс по присуждению образовательных грантов из республиканского бюджета» [13],

проводимый «республиканской комиссией, создаваемой уполномоченным органом в области образования» [13]. Таким образом, образовательная система в Казахстане также минимально автономна, так как разработка экзаменов, а также отбор абитуриентов проводится централизованно.

В Азербайджане также существуют унифицированные экзамены, на основе которых ведется отбор абитуриентов, «разработка тестовых заданий проводится в соответствии с общеобразовательными стандартами на основе программ и учебников, утвержденных Министерством образования» [13]. Однако, несмотря на отбор абитуриентов на основании централизованно разрабатываемых экзаменов, «согласно Закону об образовании, вузам Азербайджана гарантируется автономность» [13]. Вузы самостоятельно выполняют и строят учебные планы (планы должны соответствовать мировым стандартам и пройти регистрацию в Министерстве образования). Вузы могут также самостоятельно внедрять эффективные и передовые методы обучения [15]. Можно заключить, что образовательная система Азербайджана является несколько более автономной по сравнению с системами Кыргызстана, Таджикистана, Армении и Казахстана.

Россия также принадлежит к группе стран с наименее автономными образовательными системами. В России с 2009 года существует Единый государственный экзамен – унифицированное тестирование, разрабатываемое централизованно и проводимое Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Прием абитуриентов в вузы ведется на основании результатов, полученных выпускниками на ЕГЭ. Самостоятельно вуз может определить только минимальное количество баллов для поступления на платную форму обучения, а также на бюджет. Некоторые вузы могут проводить собственные вступительные испытания на некоторые творческие специальности, а также существует ряд селективных вузов, проводящих собственные экзамены в дополнение к ЕГЭ (например, МГУ, МГИМО). В целом, можно сказать, что вузы в России также не являются автономными, так как прием абитуриентов в вузы ведется на основании централизованно разрабатываемого и проводимого тестирования.

Постсоветские страны (Кыргызстан, Таджикистан, Азербайджан, Армения, Казахстан, Россия) характеризуются в основном низким уровнем селективности высших образовательных учреждений, так как в большинстве случаев отбор абитуриентов в вузы в этих странах ведется

по результатам унифицированных экзаменов, а специфических требований к будущим студентам не предъявляется. Например, абитуриенты из Кыргызстана при поступлении предоставляют только результаты ОРТ. Кроме того, киргизские вузы характеризуются относительно невысоким конкурсом (например, в 2020 году из 15 тысяч абитуриентов поступили около 6 тысяч человек, то есть конкурс составляет приблизительно 2,5 человека на место) [16], что говорит о невысоком спросе на высшее образование в Кыргызстане. Важно также отметить растущие темпы роста количества абитуриентов из Кыргызстана, поступающих в российские вузы, при этом поступить в российский вуз киргизской молодежи труднее, что связано с более высоким конкурсом (приблизительно 7 человек на место) [17]. Таким образом, вузы Кыргызстана характеризуются невысоким уровнем селективности в связи с отсутствием специфических требований к абитуриентам, а также из-за относительно невысокого конкурса, с которым сталкиваются будущие студенты Кыргызстана в процессе поступления. Вузы Таджикистана также не предъявляют специфических требований к абитуриентам, будущие студенты должны предоставить только результаты единого вступительного экзамена Таджикистана. Кроме того, таджикская молодежь часто стремится получить высшее образование в соседних государствах – в России, Беларуси, Казахстане, Кыргызстане [18]. Необходимо отметить, что абитуриенты из Таджикистана часто нацелены поступить в вузы в тех странах, где высшее образование также характеризуется невысоким уровнем селективности. Отдельно стоит отметить кейс России, где расположены некоторые высокоселективные университеты, занимающие высокие позиции в международных рейтингах, например, МГУ (74 место в рейтинге QS World University Rankings 2021). МГУ также является примером вуза, который проводит собственные вступительные испытания (абитуриенты наряду с предоставлением баллов, полученных на ЕГЭ, также участвуют в дополнительных вступительных испытаниях). Тем не менее, большинство российских вузов все же ограничивается оценкой результатов, полученных абитуриентами на ЕГЭ. Таким образом, уровень селективности вузов в постсоветских странах является скорее низким, что обусловлено отсутствием специфических требований к абитуриентам в процессе поступления и довольно низким конкурсом на места.

В постсоветских странах в последнее время наблюдается фокус на повышение уровня

доступности высшего образования за счет введения унифицированных вступительных экзаменов. Общереспубликанское тестирование в Кыргызстане «имеет единую спецификацию и определенные характеристики, проводится по единым для всех правилам и процедурам» [13, 14]. Это позволяет поместить всех экзаменуемых «в равные условия, независимо от индивидуальных различий, социального и географического контекста» [13, 14]. Помимо введения унифицированного экзамена в Кыргызстане осуществляются и другие действия, направленные на повышение доступности высшего образования, особенно в региональном контексте. В процессе конкурсного отбора в вузы участвует несколько когорт студентов, представители которых соревнуются исключительно между собой: учащиеся школ г. Бишкека, школ малых городов и областных центров, сельских школ, высокогорных школ [13, 14]. Внедрение подобных мер привело к тому, что «наибольший процент (50,4 %) зачисленных отмечается среди выпускников сельских школ. Их участие в Общереспубликанском тестировании составляет практически такую же часть (45,5 %) от числа всех абитуриентов, участвовавших в конкурсе на грантовые места вузов» [19]. Таким образом, выстраивание индивидуальными образовательными стратегиями не сильно зависит от региона изначального проживания, а значит, политика, направленная на повышение доступности высшего образования в региональном контексте, показала свою эффективность. Одним из ключевых принципов Централизованных вступительных испытаний (ЦВЭ) Таджикистана является «обеспечение равного доступа абитуриентов к сдаче экзамена» [13], а результатами введения ЦВЭ стало «искоренение коррупции в сфере вступительных экзаменов в образовательные учреждения высшего образования, было также исключено влияние человеческого фактора, обеспечен высокий уровень прозрачности» [13]. Такие результаты могут говорить о положительном влиянии введения унифицированного экзамена на уровень доступности высшего образования. Тем не менее, с введением ЦВЭ вырос и рынок репетиторских услуг, что может привести к усилению неравенства возможностей абитуриентов из наименее материально обеспеченных семей. Неравенство доступа к высшему образованию, таким образом, было сокращено, но частично, так как, возможно, усилилось влияние семейного фактора из-за роста популярности репетиторских услуг. Одной из основных особенностей новых унифицированных экзаменов, введенных в Азербайджане,

является обеспечение максимально возможной прозрачности с помощью активного использования информационных технологий и с помощью задействования в процессе проведения экзаменов различных экспертов. В процессе разработки экзаменационных материалов задействованы специалисты различных уровней: учителя и эксперты в соответствующей сфере. Кроме того, выпускаются «пособия для подготовки к экзаменам в формате онлайн (на сайте), а также в виде журналов» [13], что, возможно, снижает необходимость использования услуг репетиторов, так как позволяет абитуриентам готовиться к экзаменам самостоятельно, используя материалы, находящиеся в открытом доступе. Таким образом, можно предположить, что уровень неравенства доступа к высшему образованию мог быть снижен за счет широкой информационной кампании, а также за счет обеспечения прозрачности проведения и проверки работ. Над распространением материалов для подготовки к экзаменам с помощью информационных технологий активно работают и в Армении. «Тестовые задания для экзамена выбираются из банков тестовых заданий, которые заранее составляются, издаются и выставляются на официальном сайте» [13]. Это говорит о наличии у абитуриентов возможности ознакомиться с заданиями заранее и подготовиться к экзаменам самостоятельно. В Армении также стремятся снизить уровень территориального неравенства, поэтому экзаменационные центры теперь располагаются близко от места проживания, в то время как раньше экзамены можно было сдать только в г. Ереван [13]. Это позволяет сократить транзакционные издержки, которые могли бы возникнуть в случае участия в тестировании абитуриента, не проживающего в Ереване, и увеличить доступность высшего образования для абитуриентов из наименее материально обеспеченных семей, для тех, кто сталкивается с сильными психологическими барьерами, покидая семью, а также для тех, кому добираться до Еревана очень долго. Можно сделать вывод о том, что уровень доступности образования в Армении вырос, так как абитуриенты получили доступ к заданиям, из которых будет состоять экзамен, и имеют возможности для самостоятельной подготовки, а экзамен проводится не только в столице, что положительно сказалось на уровне территориальной доступности высшего образования. В Казахстане также осуществляется активное распространение информации о возможностях самостоятельной подготовки к экзаменам, например, «в социальных сетях, на канале YouTube размещается

информация о подготовке к экзамену, выкладываются видеоролики с демонстрацией заполнения документов, публикуются образцы тестовых заданий, издаются методические пособия для подготовки к экзаменам» [13]. Все это предоставляет возможность абитуриентам заранее и самостоятельно подготовиться к экзаменам. В целях увеличения доступности высшего образования также «были отменены преимущественные права обладателей золотых медалей, победителей многих предметных олимпиад и победителей международных спортивных состязаний при распределении грантов» [13]. Несмотря на активное распространение информации, снижающаяся доля очного информирования или распространения информации на бумажных носителях снижает вероятность поступления в вузы жителей сельской местности в связи с возможными ограничениями доступа к Интернету. Тем не менее, положительно на уровне доступности высшего образования сказались отмена ряда специальных преимуществ (например, спортивных достижений), а также введение унифицированного экзамена. Россия также является государством, образовательная политика которого направлена на повышение доступности высшего образования. В связи с этим в 2009 году был введен ЕГЭ. В некоторой степени доступность высшего образования действительно была обеспечена за счет упрощения процедуры поступления в вузы, тем не менее, в региональном разрезе ограниченная доступность высшего образования проявляется до сих пор. Жителям некрупных населенных пунктов тяжелее всего поступить в вузы в связи с более низкой материальной обеспеченностью населения, с более низким уровнем образования в средних образовательных учреждениях и ограниченным выбором высших образовательных учреждений в ряде регионов [5].

Постсоветские страны можно отнести к группе стран с низким уровнем селективности и автономности за счет того, что прием абитуриентов в вузы ведется чаще всего на основании результатов унифицированных экзаменов, специфические требования к абитуриентам предъявляются редко. Кроме того, экзамены разрабатываются и проводятся централизованно, что дополнительно снижает уровень автономности образовательных учреждений в постсоветских странах. Уровень доступности высшего образования при этом можно назвать скорее высоким. Это также объясняется набором студентов по результатам централизованно разрабатываемых и проводимых тестов.

Американо-британская модель: государства с высоким уровнем селективности и автономности, низким уровнем доступности высшего образования

Америка и Великобритания относятся к группе стран, характеризующихся высоким уровнем селективности. В этих странах прием абитуриентов ведется, прежде всего, по результатам прохождения будущими студентами испытаний, разрабатываемых и проводимых непосредственно образовательными учреждениями. Это также приводит и к повышению уровня автономности образовательной системы, так как вузы имеют высокую долю самостоятельности в сфере разработки и проведения вступительных испытаний. Доступность высшего образования в этих странах является низкой, что связано со сложностью поступления в вузы Великобритании и Америки, а также с высокой стоимостью обучения и низкой финансовой поддержкой студентов.

Как уже было упомянуто выше, вузы Великобритании, помимо результатов тестов, могут самостоятельно предъявить ряд специфических требований, например, студент должен предоставить мотивационное письмо или характеристики из школы, в процессе отбора абитуриентов может также проводиться интервью. В ряде случаев проводится так называемое «селекционное интервью» для отсеивания абитуриентов, претендующих на программы с высоким конкурсом» [20]. Исследователи также отмечают наблюдаемую высокую отдачу от получения высшего образования в селективных британских вузах: «выпускники таких вузов в будущем получают хорошую работу, зачисляются на лучшие аспирантские программы» [21], 4 из 10 вузов с первых позиций рейтинга QS World University Ranking расположены именно в Великобритании [22]. Таким образом, вузы Великобритании можно охарактеризовать как высокоселективные, так как в большинстве случаев помимо оценки баллов, полученных на экзамене, к абитуриентам предъявляются специфические требования. Кроме того, важно отметить, что критерии отбора абитуриентов британскими вузами являются сигналом для молодежи [23], поступающие могут оценить качество образования, предоставляемого британскими вузами, и в будущем получить соответствующую отдачу.

Высокий уровень селективности вузов также типичен и для американских вузов, но в меньшей степени, чем для британских. С одной стороны, многие американские вузы используют собственные инструменты, позволяющие выбрать будущих студентов, например, в ряде случаев

оцениваются рекомендательные и мотивационные письма, школьные отметки и даже социально-экономические характеристики индивида [24]. Кроме того, важно отметить, что 5 из 10 вузов с первых позиций рейтинга QS World University Ranking расположены в США (по сравнению с 4 из 10 в Великобритании) [22]. Абитуриенты наиболее селективных вузов Америки сталкиваются с высоким уровнем конкуренции, количество желающих поступить сильно превышает количество доступных мест. Стоимость обучения в таких вузах также часто оказывается очень высокой. Это может говорить о достаточно высоком уровне селективности высших учебных заведений в Америке. С другой стороны, в Америке существуют и менее селективные образовательные учреждения, представляющие менее жесткие требования при приеме абитуриентов [23]. Поступить в такие вузы значительно проще за счет более низкого конкурса, более низкой стоимости и отсутствия специфических требований. Таким образом, можно заключить, что высшее образование в Америке является скорее в средней степени селективным.

Великобритания и Америка характеризуются также высокоавтономными образовательными системами. В Америке существует два основных экзамена, результаты которых учитываются при поступлении в американские вузы – SAT и ACT. Проведение этих экзаменов контролируется двумя независимыми некоммерческими организациями: the College Board для SAT и ACT Inc. для ACT [24]. Кроме результатов тестирования, вуз также может оценивать рекомендации, мотивационные письма, школьные отметки, социально-экономические характеристики индивида. Критерии оценки портфолио будущего студента определяются непосредственно вузами [25]. Таким образом, университеты в Америке характеризуются высокой степенью автономии, поскольку самостоятельно разрабатывают критерии отбора абитуриентов. Самостоятельно разработкой критериев отбора занимаются и вузы Великобритании. Прием в вузы Великобритании осуществляется на основе, в том числе, результатов A-level exams (тестирование, которое в большинстве случаев необходимо пройти перед поступлением в университет). A-level регулируется несколькими организациями: Assessment and Qualifications Alliance (AQA) (составляет спецификации и проводит экзамены), Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR) (обеспечивает проведение экзаменов), Edexcel (Edexcel Pearson – London Examinations) (регулирует проведение экзаменов в соответствии со школьной программой),

Welsh Joint Education Committee (WJEC) (занимается проведением экзаменов, повышением квалификации сотрудников образовательных учреждений), Council for the Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA) (осуществляет контроль за проведением экзаменов). A-level – это компонент, на который делается «основной упор при оценке портфолио абитуриента» [20]. При этом каждый вуз самостоятельно решает, какие минимальные оценки необходимы за каждый предметный тест для поступления на конкретную специальность. Далее вузы могут самостоятельно потребовать мотивационное письмо, характеристики из школы, могут также проводить интервью. Критерии оценки этих компонентов определяются самими вузами. Кроме того, некоторые вузы могут проводить свои собственные испытания. Такие экзамены «могут проводиться как самостоятельно вузом, так и сторонними организациями» [20], а «лидерами среди специальностей, требующих прохождения дополнительных вступительных экзаменов, являются медицина и юриспруденция» [20]. Таким образом, британские вузы являются автономными, поскольку самостоятельно разрабатывают критерии отбора абитуриентов.

Образовательная политика в США и в Великобритании направлена на повышение доступности высшего образования, хотя уровень доступности остается достаточно низким. Для этих стран характерно снижение неравенства доступа к образованию не путем внедрения унифицированных систем оценки знаний и способностей абитуриента, а путем учета социально-экономических характеристик индивида в процессе отбора абитуриентов в вузы. Основным элементом портфолио при поступлении в вузы Америки являются результаты тестов (SAT, ACT). Но, несмотря на то, что тест имеет унифицированную форму, некоторые исследователи отмечают наличие разницы между результатами, полученными темнокожими и светлокожими экзаменуемыми, объясняя такую разницу тем, что темнокожие экзаменуемые, зная о стереотипах, связанных с их образовательными успехами, проявляют себя слабее, чем могли бы в отсутствие подобных стереотипов. Кроме того, результаты теста сильно зависят от финансового благополучия родителей [24]. Это может быть связано с необходимостью посещения дорогостоящих подготовительных курсов для успешной сдачи экзамена. Таким образом, результаты экзаменов являются основным компонентом в структуре портфолио, и эти результаты подвержены влиянию различных социально-экономических характеристик. Для повышения доступности высшего

образования американские вузы стали придерживаться политики учета социально-экономических характеристик абитуриентов в процессе их отбора. Например, ряд селективных университетов Америки придерживается стратегии «набрать лучших абитуриентов из разных слоев общества» [26]. Кроме того, в ряде случаев американские студенты могут рассчитывать на финансовую помощь от государства, что также может положительно сказаться на доступности высшего образования. В Великобритании, как и в Америке, принято учитывать социально-экономические характеристики индивида в процессе отбора абитуриентов. При оценке портфолио могут использоваться, например, такие индикаторы: «территориальный (абитуриент проживает в регионе, недостаточно представленном по количеству студентов в вузах), социальный (абитуриент какое-то время находился под опекой или уходом до подачи заявления на обучение), 1-й школьный (процент выпускников школы, сдавших General Certificate of Secondary Education (GCSE) на оценки A* – C), 2-й школьный (процентное соотношение успеваемости выпускников школы на экзаменах A-level)» [20]. Тем не менее, несмотря на учет социально-экономических факторов, важно отметить, что образование в Великобритании является платным, хотя студенты из малообеспеченных семей могут рассчитывать на финансовую помощь. Таким образом, учет различных социально-экономических характеристик в процессе оценки портфолио абитуриента позволяет сократить влияние этих факторов на вероятность быть зачисленным в вуз. Тем не менее, высокая селективность вузов Великобритании, а также необходимость оплачивать дорогостоящее образование могут негативно сказаться на доступности высшего образования в Великобритании.

Америка и Великобритания, таким образом, относятся к странам, характеризующимся высоким уровнем автономности и селективности за счет проведения вступительных испытаний непосредственно вузами, а также достаточно низким уровнем доступности высшего образования, что может быть связано с низким уровнем развития финансовой поддержки студентов и с высокими ценами на образовательные услуги в вузах.

Скандинавская модель: государства с высоким уровнем селективности, автономности, доступности высшего образования

Скандинавские страны можно охарактеризовать как страны с высоким уровнем селективности образовательных учреждений, что связано с высоким спросом на высшее образование,

и высоким уровнем автономности, так как вузы в основном самостоятельно решают, на основании каких критериев будет вестись прием абитуриентов. Также в этих странах достаточно высокий уровень доступности высшего образования, что обеспечивается во многом благодаря развитой системе финансовой поддержки абитуриентов.

Спрос на высшее образование в скандинавских странах является достаточно большим, что приводит к высокому уровню селективности. Так, спрос на высшее образование, например, в Финляндии превышает количество доступных мест (около 3 человек на место), поэтому университеты используют различные виды критериев приема студентов [27]. Среди них, в том числе, и специфические требования, повышающие общий уровень селективности высшего образования в стране. Чаще всего финские вузы самостоятельно проводят собственные вступительные испытания (в каждом вузе эти экзамены различаются). Таким образом, из-за ограниченности количества доступных мест и проведения вузами собственных вступительных экзаменов высшее образование в Финляндии можно назвать селективным.

Прием абитуриентов в вузы Финляндии осуществляется как на основе централизованно разработываемых и проводимых тестов, так и по результатам внутренних вступительных испытаний, проводимых вузом [28]. Выпускные экзамены «подготавливаются экзаменационной комиссией, подведомственной Министерству просвещения» [29], вступительные же экзамены разрабатываются и проводятся непосредственно вузами. Помимо этого, вузам Финляндии гарантируется автономия принятия ряда решений: «о правилах получения ученых степеней, об учебных планах, а также о правилах приема студентов по всем отраслям науки» [29]. Вузы Финляндии можно назвать автономными, так как вступительные экзамены разрабатываются самими вузами, а кроме этого, образовательные учреждения Финляндии обладают некоторой автономией в принятии ряда решений. В Норвегии же, несмотря на наличие гарантий автономии при принятии различных решений (например, вузы могут «распоряжаться собственным бюджетом, определять содержание обучения, самостоятельно нанимать и увольнять преподавателей» [30]), был введен национальный тест, по результатам которого ведется прием абитуриентов в вузы. Целью такой реформы была, «в первую очередь, стандартизация обучения» [30]. Таким образом, образовательная система Норвегии по сравнению с системой Финляндии является гораздо менее автономной.

Скандинавские страны характеризуются достаточно высоким уровнем доступности высшего образования. Например, получение высшего образования в Финляндии является бесплатным, а также в этой стране развиты возможности получения финансовой помощи, что положительно сказывается на уровне доступности высшего образования: «государство финансирует гранты и субсидируемые займы для студентов, позволяющие им продолжать обучение независимо от финансовой обеспеченности семьи» [29]. Высшее образование в Норвегии также характеризуется высоким уровнем доступности. В Норвегии низкий уровень территориального неравенства доступа к высшему образованию: «чтобы исключить саму возможность территориального неравенства в получении высшего образования, колледжи распределены по стране пропорционально численности населения» [30]. «Высшее образование в Норвегии является бесплатным» [30] и, кроме этого, так же, как в Финляндии, существует поддержка студентов в виде ссуд (часть которых может быть покрыта студентом, или же, в случае успешного окончания обучения, студент может быть освобожден от оплаты части ссуды) [30]. Тем не менее, важно отметить, что «введение национального теста с целью стандартизировать процесс обучения» [30] привело и к появлению такого уровня конкуренции в процессе поступления в вузы, который не была свойственен Норвегии до введения теста. Таким образом, высшее образование в Норвегии можно назвать доступным, и «до сих пор в Норвегии исключительно низкие показатели зависимости успешности обучения от социально-экономического положения семьи» [30].

Таким образом, скандинавские страны характеризуются высоким уровнем селективности и автономности высшего образования и в то же время высоким уровнем его доступности.

Европейская континентальная модель: государства со средним уровнем селективности, автономности и скорее доступным высшим образованием

В некоторых европейских странах образовательные системы являются в средней степени селективными, что связано с отсутствием специфических требований к абитуриентам при поступлении в вуз и одновременно с этим – с высоким спросом на высшее образование. В этих странах также скорее автономные образовательные системы, потому что не так широко предъявляются специфические требования к абитуриентам. Высшее образование в таких государствах можно

назвать скорее доступным благодаря различным решениям, направленным на повышение доступности высшего образования.

Такие страны, как Германия и Франция, характеризуются в средней степени селективными системами. Например, в Германии, несмотря на отсутствие специфических требований к абитуриентам, поступить в вуз может быть очень сложно. Это связано с тем, что количество абитуриентов может значительно превышать количество доступных мест. Согласно результатам приемной кампании Свободного Университета Берлина, прошедшей в 2020 году, количество доступных мест составило 68, а количество поданных заявлений – 2110 (примерно 31 человек на место) [31]. В качестве примера рассмотрим также уровень селективности вузов во Франции. Система отбора абитуриентов в вузы является в меньшей степени селективной «на входе». Для Франции характерна «организация «открытого» приема» в высшие учебные заведения, что означает «предъявление минимальных требований к абитуриентам» [32]. При этом система становится более селективной в процессе обучения студентов, так как Франция характеризуется высоким процентом отчисленных студентов, которые не справляются с учебной нагрузкой в университете [33]. Кроме того, во Франции существуют различные типы образовательных учреждений («университеты, осуществляющие подготовку по литературе, естественным наукам, праву, экономике и междисциплинарным проблемам; университетские технологические институты с двухгодичным сроком обучения, готовящие техникум-технологов; высшие специализированные вузы (большие школы, высшие педагогические школы, специальные школы профессиональной направленности)» [34]). Высшие школы являются селективными образовательными учреждениями изначально, поступить в такие вузы сложнее и учиться также значительно труднее. Таким образом, можно заключить, что система высшего образования во Франции является также в средней степени селективной, так как существуют вузы, принимающие студентов без отбора, и вузы высокоселективные.

Рассматривая критерий автономности, можно сказать, что во Франции и Германии образовательные системы являются в средней степени автономными. Например, университеты Германии можно назвать скорее минимально автономными. «Вузы Германии могут самостоятельно выбирать критерии отбора абитуриентов в пределах правовых рамок, но оценки, полученные выпускником в школе, должны быть основным критерием» [35],

рассматриваемым в процессе отбора будущих студентов. При этом в большинстве вузов Германии отсутствует возможность предъявления специальных требований к абитуриентам, что связано с принятой в стране образовательной политикой, направленной на повышение доступности высшего образования, именно за счет этого уровень автономности образовательной системы остается довольно низким. Во Франции же образовательная система является несколько более автономной. Прием отбора в большинство вузов Франции ведется на основании аттестата о среднем образовании, который получают выпускники специальных средних учебных заведений, которые в дальнейшем планируют получить высшее образование. Высшие же школы устанавливают дополнительный конкурсный отбор. Для поступления в такие вузы необходимо закончить еще и специальные двухгодичные подготовительные курсы (часто функционируют при конкретных высших школах) [32]. Поскольку во Франции существуют как вузы, принимающие студентов исключительно по результатам аттестата, так и селективные вузы, выдвигающие собственные требования (высшие школы), в целом, систему высшего образования во Франции можно назвать в средней степени автономной.

Высшее образование во Франции и Германии является скорее доступным. Например, для обеспечения территориальной доступности высшего образования в вузах Германии существует ряд квот, допустим, 8 % всех мест доступны для жителей стран, не входящих в Евросоюз [36]. Это обеспечивает возможность представителям различных когорт абитуриентов поступить в немецкие вузы. Кроме того, «в 2014 году получение высшего образования в государственных вузах Германии стало бесплатным» [37], что было сделано для повышения «доступности высшего образования для абитуриентов из малообеспеченных семей» [37]. В целом, образовательная политика Германии направлена на повышение доступности высшего образования (высшее образование является бесплатным, чаще всего к студентам не предъявляются специальных требований, принимаются меры по снижению территориальной доступности высшего образования). Тем не менее, такая политика привела к росту привлекательности немецких вузов для большого количества абитуриентов, из-за чего вырос конкурс, а это может несколько ограничивать доступность высшего образования в стране. Образование во Франции также является, в целом, доступным. Одним из основных принципов, лежащих «в основе государственной системы

образования, является равенство доступа» [32]. Французские университеты (не высшие школы) принимают всех студентов без отбора, что дает возможность каждому попытаться свои силы в получении высшего образования. Тем не менее, важно отметить, что «значительная часть французских высших учебных заведений сосредоточена в Париже и столичном округе. В отличие от столичных, провинциальные университеты имеют более узкую специализацию (например, университет Монпелье – естественные науки и медицина, университет Страсбурга – история, юриспруденция и немецкий язык)» [33]. Этот факт говорит об ограниченном образовательном выборе в региональном контексте, что может ограничивать доступность высшего образования во Франции.

Заключение

Сравнительный анализ, проведенный в настоящей работе, показал, что существуют самые различные системы отбора абитуриентов в вузы, и особенности этих систем разнятся в зависимости от страны или группы стран. При этом те или иные особенности образовательных систем могут оказывать влияние на уровень доступности высшего образования. В целом, можно сказать, что образовательные системы, характеризующиеся высоким уровнем селективности и автономности, будут иметь отличительной особенностью невысокий уровень доступности высшего образования (как, например, в США или Великобритании). Чем менее система автономна и чем менее селективны образовательные учреждения, тем, скорее всего, система высшего образования будет доступнее (как, к примеру, в постсоветских государствах). Тем не менее, обеспечить высокий уровень доступности высшего образования в странах с селективными и автономными образовательными системами можно с помощью ряда инструментов финансовой поддержки (как в Скандинавских государствах). Таким образом, высокий уровень селективности и автономности может негативно сказаться на доступности высшего образования, а высокий уровень развития системы финансовой поддержки может нивелировать это влияние и положительно сказаться на доступности высшего образования, что и является ключевым выводом настоящего исследования.

В целом, образовательные системы постсоветских стран можно охарактеризовать как наименее селективные, обладающие низкой степенью автономии, при этом важно отметить растущий фокус образовательной политики на повышение

доступности высшего образования. Вузы США и Великобритании являются в автономными, селективными (в Америке частично селективными), а высшее образование в этих странах характеризуется средним уровнем доступности. Относительным равенством доступа к высшему образованию характеризуются такие страны Европы, как Германия и Франция. Вузы в этих странах являются также в средней степени селективными и в средней степени автономными. Наиболее доступным высшее образование является в скандинавских странах – Норвегии, Финляндии. Вузы в этих странах являются также в умеренно селективными и автономными.

Учитывая важность обеспечения доступности высшего образования в контексте сглаживания социального неравенства и исходя из положений модели, проиллюстрированных кейсами различных образовательных систем, можно обозначить следующие рекомендации. В соответствии с положениями модели, нужно проводить политику, направленную на создание условий поступления в вузы, при которых отдельные социальные группы (например, имеющие больше финансовых ресурсов) получают преимущества за счет осуществления затрат на дополнительную подготовку. Это может быть достигнуто, с одной стороны, путем дальнейшей работы по унификации требований к поступающим и повышения прозрачности перехода «школа-вуз». В этом плане введение ЕГЭ в России было очень важным шагом, направленным на повышение доступности высшего образования. С другой стороны, необходимо повышать качество школьного образования с целью сглаживания неравенства, возникающего при поступлении в вузы. Кроме того, можно оказывать и дополнительную информационную поддержку для того, чтобы абитуриенты имели более полное представление о требованиях вузов и о возможностях поступления.

В дополнение к институциональному реформированию системы отбора абитуриентов и повышению качества школьного образования, немаловажной является и финансовая поддержка студентов, причем даже тех, которые по результатам вступительных испытаний получили право обучения на бюджетном месте. Гранты на обучение и образовательные кредиты должны покрывать не только стоимость обучения, но и сопутствующие расходы (на проживание, питание, покупку учебной литературы). При этом образовательные кредиты должны предоставляться на льготных условиях для стимулирования спроса. Так, в России в данное время реализуется программа

образовательного кредитования с государственной поддержкой. Сумма кредита в этом случае будет равна стоимости обучения, а ставка по кредиту будет составлять 3%. Срок погашения кредита состоит из двух этапов – льготного и основного. Льготный этап длится весь период обучения в вузе и следующие 9 месяцев после завершения обучения. За этот период студент оплачивает проценты по кредиту. В ходе основного периода (15 лет) необходимо погасить основной долг [38]. Кроме того, вузы могут самостоятельно выделять средства для поддержки талантливых студентов. Например, программа «Социальный лифт» в НИУ ВШЭ существует для того, чтобы сократить влияние социально-экономических факторов, ограничивающих доступность высшего образования. В случае непоступления на бюджетные места абитуриенты, к примеру, чьи семьи обладают низким уровнем дохода, чьи родители имеют низкий уровень образования, могут быть зачислены за счет средств университета [39].

Наибольший эффект в повышении доступности высшего образования может быть достигнут только комплексными мерами, связанными с регулированием неравенства, которое возникает еще до поступления (например, из-за высокой вариации качества школьного образования), дальнейшей унификацией правил поступления в вузы и предоставлением информационной и финансовой помощи как абитуриентам, так и студентам вузов в процессе обучения. Подобные меры будут способствовать повышению отдачи от высшего образования как на индивидуальном уровне, так и для общества в целом.

Список литературы

1. *Moscarini G.* Job matching and the wage distribution // *Econometrica*. 2009. Vol. 73, nr. 2. P. 481–516.
2. *Sweetland S. R.* Human capital theory: Foundations of a field of inquiry // *Review of educational research*. 1996. Vol. 66, nr. 3. P. 341–359.
3. *McMahon W. W.* The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? // *The quarterly review of economics and finance*. 2018. Vol. 70. P. 90–111.
4. *Bugakova P., Prakhov I.* Regional Accessibility of Higher Education in Russia. NRU Higher School of Economics. Series EDU “Education”. 2020. Vol. 58. 33 p.
5. *Boarini R., Martins J. O., Strauss H., de la Maisonnette C., Nicoletti G.* Investment in Tertiary Education: Main Determinants and Implications for Policy // *CESifo Economic Studies*. 2008. Vol. 54, nr. 2. P. 277–312. DOI: 10.1093/cesifo/ifn017
6. *Prakhov I.* The Accessibility of Higher Education in Russia: Sources and Mechanisms of Inequality // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2021. Vol. 1, nr. 26. P. 21–22.

7. Karabel J., Astin A. W. Social class, academic ability, and college “quality” // *Social Forces*. 1975. Vol. 53, nr. 3. P. 381–398.
8. Davies S., Guppy N., Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education // *Social Forces*. 1997. Vol. 75, nr. 4. P. 1417–1438. DOI: 10.1093/sf/75.4.1417
9. Holland M. M., Ford K. S. Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity // *The Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 92, nr. 1. P. 1–30. DOI: 10.1080/00221546.2020.1740532
10. Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility // *Quality & Quantity*. 2013. Vol. 48, nr. 3. P. 1685–1703. DOI: 10.1007/s11135-013-9868-7
11. Curtis S., Klapper R. Financial support systems: the student experience in England and France // *International Journal of Social Economics*. 2005. Vol. 32, nr. ½. P. 121–132. DOI: 10.1108/03068290510575676
12. Прахов И. А., Андрущак Г. В. Характеристики образовательных кредитов и их влияние на спрос на образовательное кредитование в России // X Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 3 кн. Москва : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010. Кн. 1. С. 526–537.
13. Поступление в вузы в постсоветских странах: экзамены как инструмент решения государственных задач / сост. и науч. ред. В. А. Болотов, Р. В. Горбовский. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 168 с.
14. Bugakova P., Admission Systems in Post Soviet Countries: a Shared Past, Common Problems, Different Solution // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2021. Vol. 1, nr. 26. P. 6–7.
15. Корбут А. М. Система образования Азербайджана // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. 2004. № 7. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an7/1.html> (дата обращения: 03.09.2020).
16. Sputnik (2020). URL: <https://ru.sputnik.kg/society/20200803/1049206113/kyrgyzstanminobrnauki-postuplenie-tur.html> (дата обращения: 03.09.2020).
17. Российская газета (2019). URL: <https://rg.ru/2019/03/27/ezhegodno-tysiachi-vypusnikov-iz-kirgizii-postupaiut-v-vuzy-rossii.html> (дата обращения: 03.09.2020).
18. Радио Озоди (2020). URL: <https://rus.ozodi.org/a/30810102.html> (дата обращения: 03.09.2020).
19. Результаты Общереспубликанского тестирования и зачисления на грантовые и контрактные места вузов Кыргызской Республики в 2019 году URL: http://www.testing.kg/media/uploads/files/ORT_Report_2019_Russ.pdf (дата обращения: 01.09.2020).
20. Шардыко З. В. Инструменты отбора студентов на обучение в британских университетах // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 2 (196). С. 110–117.
21. Schwartz, S. Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. London: Higher Education Steering Group, 2004. 90 p.
22. QS World University Ranking (2020). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 01.09.2020).
23. Прахов И. А. Обзор основных моделей перехода «школа-вуз» в западноевропейских странах и США // *Вопросы образования*. 2009. № 2. С. 108–120.
24. Evans B. J. College admission testing in America. International perspectives in higher education admission policy: A reader. New York: Peter Lang. 2015. URL: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf> (дата обращения: 02.09.2020).
25. Запругаев С. А. Системы высшего образования России и США // *Вестник Воронежского государственного университета*. 2001. № 1. С. 39–47.
26. Zimdars A. M. Meritocracy and the university: Selective admission in England and the United States. London: Bloomsbury Publishing, 2016. 256 p.
27. Хууско К., Корепанова А. А. Образование в Финляндии // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 10–17.
28. Антюшина Н. М. Финляндия – мировой лидер системы образования // *Современная Европа*. 2013. № 4. С. 46–53.
29. Пчелинцев В. С. Государственная политика в области высшего образования в Финляндии: приоритеты и механизмы регулирования // *Актуальные проблемы Европы*. 2013. № 2. С. 83–113.
30. Вахитайн В. С. Система высшего образования в Норвегии // *Вестник Российской академии наук*. 2007. № 77 (4). С. 359–364.
31. NC-Tabelle für Studiengänge mit dem Abschlussziel Bachelor oder Staatsexamen (2020). URL: https://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/ncliste_staatsexamen_und_monobachelor.pdf (дата обращения: 03.09.2020).
32. Глузман А. Особенности современного высшего образования за рубежом (Англия, Бельгия, Франция, США, Израиль) // *Культура народов Причерноморья*. 2005. № 58. С. 8–11.
33. Крайсман Н. В., Фушель Д. Д. Система высшего образования во Франции: слабые стороны, парадоксы и задачи университетов // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № (2–2). С. 373–373.
34. Свиридонова В. П., Аззауи М. Система высшего образования во Франции // *Artium Magister*. 2005. № 8. С. 61–66.
35. Studying in Germany URL: <https://www.studying-in-germany.org/german-abitur/> (дата обращения: 02.09.2020).
36. Freie Universitat Berlin URL: https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/ncmerkblatt/index.html (дата обращения: 03.09.2020).
37. Kübler, D. University admission practices – Germany (2012). MiP Country Profile, 2.
38. Кредит на образование с господдержкой. URL: https://www.sberbank.ru/ru/person/credits/money/credit_na_obrazovanie (дата обращения: 22.11.2021).
39. Социальный лифт. URL: <https://ba.hse.ru/socialscholarship/> (дата обращения: 22.11.2021).

References

1. Moscarini G. Job matching and the wage distribution. *Econometrica*, 2009, vol. 73, nr. 2, pp. 481–516. (In Eng).

2. Sweetland S. R. Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of educational research*, 1996, vol. 66, nr. 3, pp. 341–359. (In Eng.).
3. McMahon W. W. The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? *The quarterly review of economics and finance*, 2018, vol. 70, pp. 90–111. (In Eng.).
4. Bugakova P., Prakhov I. Regional Accessibility of Higher Education in Russia. NRU Higher School of Economics. Series EDU “Education”. 2020, vol. 58. 33 p. (In Eng.).
5. Boarini R., Martins J. O., Strauss H., de la Maisonnette C., Nicoletti G. Investment in Tertiary Education: Main Determinants and Implications for Policy. *CESifo Economic Studies*, 2008, vol. 54, nr. 2, pp. 277–312. DOI: 10.1093/cesifo/ifn017 (In Eng.).
6. Prakhov I. The Accessibility of Higher Education in Russia: Sources and Mechanisms of Inequality. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, vol. 1, nr. 26, pp. 21–22. (In Eng.).
7. Karabel J., Astin A. W. Social class, academic ability, and college “quality”. *Social Forces*, 1975, vol. 53, nr. 3, pp. 381–398. (In Eng.).
8. Davies S., Guppy N. Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education. *Social Forces*, 1997, vol. 75, nr. 4, pp. 1417–1438. DOI: 10.1093/sf/75.4.1417 (In Eng.).
9. Holland M. M., Ford K. S. Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity. *The Journal of Higher Education*, 2021, vol. 92, nr. 1, pp. 1–30. DOI: 10.1080/00221546.2020.1740532 (In Eng.).
10. Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility. *Quality & Quantity*, 2013, vol. 48, nr. 3, pp. 1685–1703. DOI: 10.1007/s11135-013-9868-7 (In Eng.).
11. Curtis S., Klapper R. Financial support systems: the student experience in England and France. *International Journal of Social Economics*, 2005, vol. 32, nr. ½, pp. 121–132. DOI: 10.1108/03068290510575676 (In Eng.).
12. Prakhov I. A., Andrushchak G. V. Kharakteristiki obrazovatel’nykh kreditov i ikh vliyaniye na spros na obrazovatel’noye kreditovaniye v Rossii [Characteristics of the educational credits and their influence on the demand of the educational credits in Russia]. X Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva: V 3 kn. Moscow, Izdatel’skiy dom GU-VSHE, 2010. Kn. 1, pp. 526–537. (In Russ.).
13. Postupleniye v vuzy v postsovetskikh stranakh: ekzameny kak instrument resheniya gosudarstvennykh zadach [Entering higher education institutes in Post-Soviet countries: exams as an instrument of the addressing public goals]. Sost. i nauch. red. V. A. Bolotov, R. V. Gorbovskiy; Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2020. 168 p. (In Russ.).
14. Bugakova P. Admission Systems in Post Soviet Countries: a Shared Past, Common Problems, Different Solution. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, vol. 1, nr. 26, pp. 6–7. (In Eng.).
15. Korbut A. M. Sistema obrazovaniya Azerbaydzhana [Azerbaijan’s educational system]. *Analiticheskiy obzor mezhdunarodnykh tendentsiy razvitiya vysshego obrazovaniya* [Analytical Review of International Trends in Higher Education], 2004, vol. 7. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an7/1.html> (accessed: 03.09.2020). (In Russ.).
16. Sputnik (2020). URL: https://ru.sputnik.kg/society/20200803/1049206113/kyrgyzstan_minobrнауки-postuplenie-tur.html (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
17. Rossiyskaya gazeta (2019). URL: <https://rg.ru/2019/03/27/ezhegodno-tysiachi-vypusnikov-iz-kirgizii-postupaiut-v-vuzy-rossii.html> (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
18. Radio Ozodi (2020). URL: <https://rus.ozodi.org/a/30810102.html> (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
19. Rezul’taty Obshcherespublikanskogo testirovaniya i zachisleniya na grantovyye i kontraktnyye vuzov Kyrgyzskoy Respubliki v 2019 godu [Results of the Educational Assessment and of the enrolment in grant and commercial places in Kyrgyzstan]. URL: http://www.testing.kg/media/uploads/files/ORT_Report_2019_Russ.pdf (accessed 01.09.2020). (In Russ.).
20. Shardyko Z. V. Instrumenty otbora studentov na obucheniye v britanskikh universitetakh [Instruments of the selection process of students in Great Britain’s universities]. *Nauchno-tekhnicheskiiy vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki* [St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences], 2014, vol. 2 (196), pp. 110–117. (In Russ.).
21. Schwartz S. Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. London, Higher Education Steering Group, 2004. 90 p. (In Eng.).
22. QS World University Ranking (2020). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (accessed 01.09.2020). (In Eng.).
23. Prakhov I. A. Obzor osnovnykh modeley perekhod «shkola – vuz» v zapadnoyevropeyskikh stranakh i SSHA [Review of the main models of the “school-HEI” move in Western European countries and USA]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 2009, vol. 2, pp. 108–120. (In Russ.).
24. Evans B. J. College admission testing in America. International perspectives in higher education admission policy: A reader. New York: Peter Lang, 2015. URL: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf> (accessed: 02.09.2020). (In Eng.).
25. Zapryagayev S. A. Sistemy vysshego obrazovaniya Rossii i SSHA [Systems of higher education in Russia and USA]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Journal of Voronezh State University], 2001, nr. 1, pp. 39–47. (In Russ.).
26. Zimdars A. M. Meritocracy and the university: Selective admission in England and the United States. London, Bloomsbury Publishing, 2016. 256 p. (In Eng.).
27. Khuusko K., Korepanova A. A. Obrazovaniye v Finlyandii [Education in Finland]. *Innovatsionnyye proyektty i programmy v obrazovanii* [Innovational Projects and Programs in Education], 2010, nr 5, pp. 10–17. (In Russ.).

28. Antyushina N. M. Finlyandiya – mirovoy lider sistemy obrazovaniya [Finland is a world leader of the educational system]. *Sovremennaya Yevropa* [Modern Europe], 2013, nr 4, pp. 46–53. (In Russ.).
29. Pchelintsev V. S. Gosudarstvennaya politika v oblasti vysshego obrazovaniya v Finlyandii: priority i mekhanizmy regulirovaniya [Public policy in the sphere of higher education in Finland: priorities and regulation mechanisms]. *Aktual'nyye problemy Yevropy* [European Actual Problems], 2013, nr 2, pp. 83–113. (In Russ.).
30. Vakhshayn V. S. Sistema vysshego obrazovaniya v Norvegii [Higher education system in Norway]. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk* [Herald of the Russian Academy of Science], 2007, nr 77 (4), pp. 359–364. (In Russ.).
31. NC-Tabelle für Studiengänge mit dem Abschlussziel Bachelor oder Staatsexamen (2020). URL: https://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/ncliste_staatsexamen_und_monobachelor.pdf, (accessed 03.09.2020). (In Germ.).
32. Gluzman A. Osobennosti sovremennogo obrazovaniya za rubezhom (Angliya, Bel'giya, Frantsiya, SSHA, Izrail') [Features of the modern education abroad (England, Belgium, France, USA, Israel)]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya* [Culture of People of the Black Sea Region], 2005, nr 58, pp. 8–11. (In Russ.).
33. Kraysman N. V., Fushel' D. D. Sistema vysshego obrazovaniya vo Frantsii: slabye storony, paradoksy i zadachi universitetov [Higher education system in France: weaknesses, paradoxes and tasks of the universities]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, nr (2–2), pp. 373–373. (In Russ.).
34. Sviridonova V. P., Azzau M. Sistema vysshego obrazovaniya vo Frantsii [Higher education system in France]. *Artium Magistr* [Artium Magister], 2005, nr 8, pp. 61–66. (In Russ.).
35. Studying in Germany, URL: <https://www.studying-in-germany.org/german-abitur/> (accessed 02.09.2020). (In Eng.).
36. Freie Universität Berlin. URL: https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/ncmerkblatt/index.html (accessed 03.09.2020). (In Germ.).
37. Kübler, D. University admission practices – Germany (2012). MiP Country Profile, 2. (In Eng.).
38. Kredit na obrazovaniye s gospodderzhkoy [Educational credit with governmental support]. URL: https://www.sberbank.ru/ru/person/credits/money/credit_na_obrazovanie (accessed 22.11.2021). (In Russ.).
39. Sotsial'nyy lift [Upward mobility]. URL: <https://ba.hse.ru/socialscholarship/> (accessed 22.11.2021). (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 15.10.2021
Submitted on 15.10.2021

Принята к публикации 02.12.2021
Accepted on 02.12.2021

Информация об авторах / Information about the authors

Бугакова Полина Олеговна – стажер-исследователь, Институт институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», pobogdanova@edu.hse.ru

Прахов Илья Аркадьевич – кандидат экономических наук, доцент, Институт институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», iprahov@hse.ru

Polina O. Bugakova – intern researcher, Center for Institutional Studies, National Research University “Higher School of Economics”, pobogdanova@edu.hse.ru

Илья А. Prakhov – PhD in Economics, Associate Professor, Center for Institutional Studies, National Research University “Higher School of Economics”, iprahov@hse.ru

