

УДК  
ББК

О-23

Авторы:

Д.А. Александров, И.В. Антипкина, А.Р. Бессуднов, Х.-П. Блоссфельд, Н.В. Бысик, В.М. Воскресенский, Я.А. Гребенюк, Н.С. Дербишир, А.Б. Захаров, А.Е. Иванова, В.А. Иванюшина, Н.Н. Кармаева (отв. ред.), М. Карной (отв. ред.), Д.Л. Константиновский, С.Г. Косарецкий, Ю.А. Косякова, Ю.В. Кузьмина, Б.В. Куприянов, Д.Ю. Куракин, В.М. Малик, А.К. Нисская, М.А. Пинская, К.Н. Поливанова, И.А. Прахов, С.С. Савельева, Е.В. Сивак, Д.Л. Симановский, К.А. Тенишева, Д.С. Филиппова, И.Д. Фруммин (отв. ред.), Т.Е. Хавенсон, Г.А. Чердниченко, Т.А. Чиркина

**Образование и социальная дифференциация** [Текст] : колл. моногр. / О-23 отв. ред. М. Карной, И. Д. Фруммин, Н. Н. Кармаева ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 544, [2] с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-1734-5 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-1690-4 (e-book).

Коллективная монография, написанная российскими и зарубежными исследователями, посвящена анализу проблемы социальной дифференциации в образовании и — через призму образования — в России. Основное внимание авторов сфокусировано на процессах, происходящих в системе образования, образовательных результатах и их влиянии на результаты на рынке труда. Предложен полидисциплинарный взгляд на проблему дифференциации в контексте образовательной системы, охвачены многообразные аспекты неравенства и социальной дифференциации.

Авторы рассматривают такие факторы дифференциации, как социальный класс, культурный капитал, региональные и территориальные различия в обеспеченности ресурсами, — на уровне организаций, индивидов, сообществ и семей. Их исследования охватывают разнообразные уровни образования и образовательные контексты: дошкольное, школьное образование, высшее образование, дополнительное образование и обучение в семье. По результатам этих исследований авторы предлагают рекомендации по совершенствованию механизмов функционирования образовательных систем и организаций, а также моделей принятия решений в сфере образования.

Исследовательские подходы и результаты, представленные в монографии, помогут практикам и управленцам повысить эффективность функционирования образовательных институтов в России, а также будут способствовать дальнейшему обсуждению проблемы социальной дифференциации в образовании в профессиональном сообществе и в обществе.

УДК  
ББК

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики <<http://id.hse.ru>>

ISBN 978-5-7598-1734-5 (в обл.)  
ISBN 978-5-7598-1690-4 (e-book)

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2017

# СОДЕРЖАНИЕ

---

Предисловие к монографии «Образование и социальная дифференциация» ( <i>М. Карной</i> ) .....	6
От редакторов .....	14
<b>Глава 1. Дошкольное образование и ресурсы семьи .....</b>	<b>20</b>
1.1. Механизмы воспроизводства неравенства на этапе перехода к обучению в школе ( <i>А.К. Нисская</i> ) .....	20
1.2. Обучение чтению до школы и читательская грамотность детей в первом и конце четвертого класса: роль культурного капитала семьи ( <i>А.В. Капуза, А.Б. Захаров</i> ) .....	43
<b>Глава 2. Неравенство в образовательных результатах и процессах: начальная и основная школа .....</b>	<b>63</b>
2.1. Социокультурное воспроизводство в поле школы: исторический ракурс ( <i>Г.А. Чередниченко</i> ) .....	63
2.2. Фиксация неравенства в начальных классах: обучение в «обычных» и «престижных» школах ( <i>А.Е. Иванова, И.В. Антипкина, Ю.В. Кузьмина</i> ) .....	82
2.3. Школьная дифференциация в условиях разных социальных контекстов ( <i>С.С. Савельева, Д.А. Александров</i> ) .....	105
2.4. Школы, работающие в разных социальных контекстах: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров (2 части) ( <i>М.А. Пинская, Н.С. Дербизиш, Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин</i> ) .....	132

2.5. «Резильентные» школы и школьники. Билет на ковчег: вносит ли школа вклад в резильентность ученика? ( <i>М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина</i> ) .....	183
---	-----

**Глава 3. Старшая школа, вуз и переход из системы образования на рынок труда** .....203

3.1. Неравенство в российском образовании: XX — начало XXI вв. ( <i>Д.Л. Константиновский</i> ) .....	203
--	-----

3.2. Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса ( <i>К.А. Тенишева, Д.А. Александров</i> ) .....	226
---	-----

3.3. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы (данные ТрОП) ( <i>А.Р. Бессуднов, В.М. Малик</i> ) .....	247
---	-----

3.4. Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ: источники возникновения и распространения неравенства ( <i>И.А. Прахов</i> ) .....	282
--	-----

3.5. Горизонтальная и вертикальная гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда в России до и после распада Советского союза ( <i>Ю.А. Косякова, Д.Ю. Куракин, Х.-П. Блоссфельд</i> ) .....	310
---	-----

3.6. Социально-экономическое неравенство, самоэффективность и образование в переходной экономике ( <i>Н.Н. Кармаева, А.Б. Захаров, Я.А. Гребенюк</i> ) .....	347
---	-----

**Глава 4. Дополнительное и неформальное образование** .....365

4.1. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания ( <i>С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, Д.С. Филиппова</i> ).....	365
---	-----

4.2. Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города ( <i>С. Савельева, В. Воскресенский, Д.А. Александров</i> ) .....	388
4.3. Доступ к дополнительному образованию. Влияние характеристик семьи ( <i>К.Н. Поливанова, Е.В. Сивак</i> ).....	416
4.4. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер ( <i>Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.Л. Симановский</i> ) .....	430
Сведения об авторах.....	448



# ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Эта книга рассказывает о роли, которую образование сыграло в снижении и одновременно в воспроизводстве экономического и социального неравенства в России в посткоммунистическую эпоху. Возникает справедливый вопрос: почему мы должны быть обеспокоены экономическим и социальным неравенством в какой бы то ни было части мира? Если подавляющее большинство людей, живущих в обществе, способны обеспечивать себя и удовлетворять базовые потребности в жилье, питании, одежде, чистой воде, здравоохранении и образовании, и если средний уровень жизни в обществе неуклонно растет из поколения в поколение, растет ли уровень неравенства?

Стандартная неоклассическая экономика рассматривает неравенство в распределении доходов как отражение различий в добавленной стоимости в использовании различных факторов в производственном процессе — труда, капитала и земли — и полагает, что распределение трудовых доходов (заработной платы) обусловлено стоимостью, которая приписывается разным категориям труда. Поскольку рынок определяет эти стоимости, то степень неравенства является результатом распределения различных типов ресурсов в обществе и их рыночной стоимости. Попытки «вмешиваться» в снижение экономической эффективности общества, следовательно, уменьшают социальное благосостояние и потенциал экономического роста [Stiglitz, 2012]. В то же время неоклассическая экономика утверждает, что одним из способов повышения стоимости труда и, возможно, распределения трудовых доходов без снижения экономической эффективности является расширение инвестиций в образование и обеспечение доступа к более высоким уровням образования исключительно на основе заслуг и успехов (академических способностей). В любом случае аргумент о том, что степень неравенства в доходах влияет на экономическую эффективность или экономический рост, по существу не имеет отношения к неоклассической экономике, хотя некоторые предприниматели и неоклассические экономисты и утверждают, что высокий уровень неравенства в доходах способствовал технологическим инновациям и развитию предпринимательства благодаря высоким прибылям [Conard, 2016].

Однако в последние десятилетия растущее неравенство в доходах, наблюдаемое в большинстве стран мира, изменило мышление многих экономистов и социологов. Они начали строить предположения, что, вопреки неоклассической теории, неравенство в доходах действительно взаимосвязано с экономической эффективностью и ростом, а высокий уровень неравенства в доходах отрицательно влияет как на экономическую эффективность, так и на долгосрочный рост.

Одним из важных механизмов, с помощью которого растущее неравенство в доходах может негативно влиять на экономику, является все более нестабильная национальная и даже местная политика, поскольку потребности в обществе растут, а уровень общности социальных целей снижается. Дисгармония, связанная с социальными и политическими различиями, затрудняет сохранение демократических институтов. Хотя рынки, безусловно, могут работать в недемократических режимах, сама легитимность рынков (если учитывать, что они развивались как основной двигатель экономического роста в XVII и XVIII вв.) стала зависеть от политических институтов, которые включают идеологические конструкции свободы слова и верховенства закона. Баланс между изначально «неравной» свободной экономической рыночной системой и демократической политической системой, которая устанавливает «правила игры» для рынков, включая распределение социальных издержек и выгод в экономике и обществе, имеет основополагающее значение для эффективного поддержания рыночных отношений, основанных на знаниях. «Слишком большое» неравенство (экономическая несправедливость) может нарушить этот баланс, и в конечном счете это повлияет на эффективную работу самих рынков. Можно сказать, что если широкий экономический прогресс является ключевым компонентом, который обеспечивает легитимность рыночным системам, устойчивое снижение экономического роста снижает легитимность рынков и политической системы, которая их поддерживает.

Следует добавить, что неравенство в доходах — это не единственный способ измерить неравенство. В данном случае немаловажную роль играет и социальный статус. Даже несмотря на увеличение неравенства в доходах, люди могут по-прежнему считать себя относительно равными другим, доходы которых гораздо выше, если социальные позиции мало изменились по мере увеличения неравенства в доходах. Например, в Европе профессора

университетов имеют высокий статус, несмотря на их относительно низкие доходы. Наследие феодализма в Европе способствуют тому, что семьи аристократического происхождения получают особый статус. Высшие военные чиновники и бывшие успешные спортсмены могут в значительной степени повысить свой статус, даже если их доходы невысоки. В большинстве обществ профессия врача ценится достаточно высоко, однако несмотря на то что многие из них получают высокую заработную плату, мы не можем сказать, что они являются богатыми. Хотя все это и верно, но все-таки это становится все большим исключением из правила в нашей глобализирующейся экономике, которая утверждает, что деньги связаны со статусом, поскольку именно они определяют размер жилья и наблюдаемый другими образ жизни человека.

Таким образом, экономическое и социальное неравенство все больше связаны друг с другом. Большинство современных людей отводят сегодня центральное место свободе и общим целям: отсутствию бедности, здоровью, свободному политическому мышлению, безопасности и т.д. По мере увеличения неравенства возрастает и неудовлетворенность, что ставит общность целей и их достижение под угрозу.

Образование играет фундаментальную роль во всех этих процессах, хотя до сих пор ведутся споры о его непосредственной роли. В капиталистических, рыночных экономиках формальное образование, предоставляемое государством в форме светского образования, рассматривается как институт, который приписывает и распределяет роли в обществе. Эти роли обеспечивают возможность получать доход и открывают доступ к социальному статусу. По мнению ряда антропологов, в капиталистических и посткапиталистических обществах обучение — это «система инициации» детей во взрослую жизнь. Вот почему важно понять, демонстрирует ли система образования страны «справедливое» распределение ролей или воспроизводит роли из поколения в поколение «несправедливо».

Что значит распределять роли «справедливо»? основополагающим идеологическим принципом демократических капиталистических государств, вдохновленных эпохой Возрождения, и важнейшим источником легитимности капиталистических и посткапиталистических государств является то, что заслуги, а не случайность рождения, должны определять доход и социальный статус людей. Школы играли важную роль в оценке заслуг среди молоде-

жи: академических способностей, самодисциплины и поведения. Школы делают это, главным образом оценивая студентов по различным предметам, которые считаются важными для успеха в жизни. Никто не ожидает, что результаты в конце учебного процесса будут одинаковыми у всех учеников, поскольку первоначальные способности варьируются, а некоторые молодые люди более дисциплинированы и готовы работать в школьные годы больше, чем другие. Тем не менее, когда присущие им характеристики, такие как раса, пол или экономический и социальный капитал родителей, а не их врожденные способности, трудолюбие и дисциплина влияют на результаты в школе, то это, несомненно, угрожает демократическим идеалам.

Эти очевидные противоречия между идеалами и реальностью школ почти во всех современных капиталистических и посткапиталистических обществах заставили аналитиков в течение нескольких последних десятилетий изучать и пытаться объяснить постоянные пробелы в успеваемости учащихся. Особое внимание уделяется разрыву между группами, выделенными на основе социального класса, расы, этнического происхождения и пола. Исследования показали, что расовая и этническая принадлежность по-прежнему являются важными факторами в объяснении различий в успеваемости, а некоторые группы, такие как афроамериканцы в Соединенных Штатах или коренные народы Латинской Америки, демонстрируют более низкие уровни академической успеваемости в школе, даже когда мы учитываем их более низкие семейные, экономические и академические ресурсы. Однако бóльшая часть пробелов в освоении академических планов в расово-этническом измерении объясняется различиями в социальном классе.

Разрыв в образовательных достижениях между учащимися из разных социальных классов может быть объяснен различиями в условиях в семьях и сообществах, где дети растут и находятся до поступления в школу. Рыночные общества во многих отношениях неравноправны, что усугубляет различия между семьями в экономических и академических ресурсах. Эти ресурсы включают неравный доступ к медицинскому обслуживанию, неравный доступ к информации, неравенство возможностей в обеспечении ухода за детьми и неравенство возможностей в системе детского здравоохранения, а также неравенство в обеспеченности питанием, неравный доступ к чистой питьевой воде и возможностям для ран-

него и дошкольного обучения. Общества, которым удалось снизить уровень бедности до очень низких показателей, демонстрируют нам, что влияние этих факторов, негативно сказывающихся на возможностях детей, значительно сокращается. Но даже в таких обществах с низким уровнем нищеты дети, которые поступают в школу из малообеспеченных семей с низкими академическими ресурсами, имеют меньше возможностей приобретать академические навыки в своей семейной среде и в сообществе по сравнению с выходцами из семей, в которых родители имеют высокооплачиваемую работу и высшее образование. Академические ожидания детей и их родителей также могут различаться среди семей с более низкими и более высокими возможностями.

Дети из семей с различными доходами имеют разные возможности в обучении, при этом они могут посещать школы с другими детьми из аналогичных социальных слоев. Школы для детей низкого социального класса могут нанимать учителей с меньшим опытом и более низкими навыками, особенно если школы находятся в сельской местности или на окраинах городских районов. Учителя склонны обвинять родителей в трудностях учащихся в школе, и, если преподаватели не будут хорошо обучены, не будут способствовать тому, чтобы все учащиеся могли усвоить сложную учебную программу, учителя вряд ли переведут в другую школу к детям из более обеспеченных семей.

Тем не менее есть прецеденты того, что по мере постепенного перехода из класса в класс достижения учеников из более низких и высших социальных классов в течение одного школьного года выравниваются. Другими словами, во время школьного обучения учащиеся из разных социальных классов могут учиться примерно в том же объеме в течение учебного года, по крайней мере с точки зрения того обучения, которое измеряется национальными и международными тестами.

Однако становится очевидно, что возможности для обучения за пределами школы гораздо более неравны для учащихся из разных социальных слоев. Например, исследования, проведенные в Соединенных Штатах, показывают, что большинство различий между студентами из более высоких и более низких социальных классов в достижениях в обучении, начиная от 1-го и заканчивая 9-м классами, можно отнести к очень разному опыту неформального и информального образования во время летних каникул и после школы [Alexander et al., 2007]. Доступ к академически обо-

гашающей деятельности за пределами школы часто не бывает общедоступным (и следовательно, бесплатным) и требует от родителей времени, усилий и достаточного дохода, чтобы воспользоваться тем, что доступно. Более бедные сообщества также с меньшей вероятностью предоставляют общественно-доступные возможности для развития учеников после школы и во время каникул по сравнению с более обеспеченными сообществами.

Рассмотрим также, как взаимосвязана успеваемость учащихся с их достижениями после окончания обучения на самом деле, включая доход и социальный статус. Даже если уровень образования человека связан с его доходом, профессией и социальным статусом, представляется возможным, что индивиды, родители которых состоятельны и имеют хорошую работу, в конечном счете будут занимать такие же позиции в обществе, как и их родители, при том что они имеют «средний» уровень образования и не очень хорошо учились в школе. И наоборот, возможно, что дети из бедных семей будут иметь довольно низкие доходы и занимать низкооплачиваемые рабочие места, даже если они хорошо учились в школе и получили образование выше среднего. Если бы такая ситуация была типичной, мы могли бы утверждать, что образование является «лжепророком», и нам совершенно не следует беспокоиться о равенстве в образовании, поскольку оно не имело бы никакого эффекта.

Несомненно, реальность сложнее, чем мы можем себе представить. Достижения в образовании на самом деле влияют на экономическую и социальную мобильность людей как вверх, так и вниз. Однако влияние образования не так велико, как «вера в идеологию меритократии». Доход индивида, например, коррелирует с достигнутым уровнем образования, и в большинстве стран окончание университета является проводником в мир высокооплачиваемого труда, даже для семей с низким социально-экономическим уровнем. Здесь можно говорить о том, что улучшение образования в школе может влиять на доходы людей, даже при контроле их уровня образования. Однако влияние на доходы и статус высших достижений в школе проявляется главным образом за счет того, что индивиды с более высокими достижениями имеют более высокие результаты. Другими словами, если человек успешен в школе, он или она в среднем будет зарабатывать больше, чем тот, кто имеет низкую успеваемость, но это во многом потому, что индивид с высокой успеваемостью будет иметь более вы-

сокий уровень образования. Можно сказать, что ученик с низкой успеваемостью и из семьи с низким уровнем дохода, но которая имеет высокий социальный статус, может достичь более высокого уровня заработков, нежели ученик с высокой успеваемостью, при условии одного и того же уровня образования.

Таким образом, само по себе обучение является лишь одним из элементов в системе, которая объясняет экономическое и социальное неравенство, и этот элемент может быть и не самым важным, несмотря на аргументы идеологов меритократии. В капиталистическом и посткапиталистическом обществах неравенство доходов и социального статуса уходит корнями в мощный набор социальных структур и влияний, основанных на восприятии власти и доступе к информации, а также на навыках использования этой информации. Образование — это один из способов доступа к более мощным сетям, к более широкому информационному потоку, но это не единственный путь и, может быть, этот путь не самый важный.

Образование предназначено для того, чтобы распределять роли в современном обществе «справедливо», но оно является только одним из элементов системы распределения ролей в обществе, которая в основном «несправедлива», — по крайней мере с точки зрения представления о справедливости как меритократии и свободной воли, сформулированного в эпоху Возрождения. Кроме того, образовательная система сама по себе сталкивается с огромными трудностями в преодолении «несправедливости» рыночной системы. Дети поступают в школу с набором навыков, которые они получают в семьях в очень неравных условиях, и если даже система образования обеспечивает «равные» условия для приобретения определенных навыков для детей с неравными стартовыми возможностями, эти дети в конечном счете будут иметь разные навыки на выходе из системы образования. Более того, система образования на каждом уровне образования побуждает индивидов с более высоким уровнем навыков получать еще более «ценные» навыки на более высоких уровнях образования. В то же время система образования побуждает индивидов с более низким уровнем навыков не продолжать обучение. Действительно, это неравенство в достижениях является важнейшим источником воспроизводства неравенства стартовых возможностей учащихся из различных социальных классов.

Кроме того, существуют и другие факторы, которые снижают вероятность того, что обучение само по себе сгладит неравенство

«на старте». Самый важный из них заключается в том, что семьи из более высоких социальных классов могут обеспечить детям больше возможностей в дополнительном и неформальном образовании. Они включают доступ к информации лучшего качества относительно сложных образовательных, экономических и социальных траекторий, а также доступ к социальным сетям, благодаря которым они получают преимущества. В конечном счете рыночные общества основаны на принципе конкуренции. Выживают наиболее подходящие и лучше информированные. Системы образования существуют в конкурентной рыночной среде. Поэтому если образование призвано способствовать преодолению неравенства, оно должно действовать наперекор силам, которые в структуре общества воспроизводят неравенство. Это не означает, что государственные школы и другие государственные образовательные институции не могут снизить неравенство; но эта задача требует большой целеустремленности и усилий со стороны государства и общества.

## Литература

- Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S.* Lasting Consequences of the Summer Learning Gap // *American Sociological Review*. 2007. Vol. 72. P. 167–180.
- Conard E.* *The Upside of Inequality*. N.Y.: Penguin, 2016.
- Stiglitz J.* *The Price of Inequality*. N.Y.: W.W. Norton, 2012.

*М. Карной*  
(перевод с английского *Р.Р. Имангулова, Н.Н. Кармаевой*)



В коллективной монографии «Образование и социальная дифференциация» рассмотрены различные аспекты воспроизводства социально-экономического неравенства в образовании и через образование. Структура монографии отражает проявление социальной дифференциации в ее многообразии на разных ступенях образования.

Монография начинается с рассмотрения воспроизводства неравенства в образовании еще до поступления ребенка в школу. Первая глава, «Дошкольное образование и ресурсы семьи», состоит из двух разделов, в первом обсуждается проблема формирования некогнитивных черт личности ребенка, например уверенности в своих силах, самостоятельности; во втором — когнитивные навыки, т.е. читательская грамотность. В разделе 1.1 «Механизмы воспроизводства неравенства на этапе перехода к обучению в школе» рассматривается период адаптации к школе как показатель благополучия в начале обучения и факторы, способствующие или препятствующие успешной адаптации во время перехода. Ребенок, который рос, погруженный в понятную, доброжелательную среду, был включен в равноправные отношения с другими детьми и со взрослыми, в большей степени становится автором своих действий и поступков. Погруженность в организованную таким образом среду дает интегральный, продолжительный эффект, распространяющийся и на период перехода.

В разделе 1.2, «Обучение чтению до школы и читательская грамотность детей в первом и конце четвертого класса: роль культурного капитала семьи», авторы продолжают изучать предпосылки формирования неравенства на этапе перехода в начальную школу на примере читательской грамотности. Они показывают, что значимую роль в формировании читательской грамотности в 1-м классе играет культурный капитал семьи и читательские практики дома.

Вторая глава, «Неравенство в образовательных результатах и процессах: начальная и основная школа», посвящена разнообразным аспектам неравенства и дифференциации в образовании на одном из самых продолжительных этапов формирования различных «ценных навыков». Глава начинается с раздела 2.1 «Социо-

культурное воспроизводство в поле школы: исторический ракурс», в котором представлен эмпирический анализ роли «привилегированных школ» — школ с углубленным изучением иностранных языков, — в воспроизводстве советской элиты.

Эту же тему продолжают авторы раздела 2.2 «Фиксация неравенства в начальных классах: обучение в “обычных” и “престижных” школах». Они показывают, что даже при учете уровня подготовленности детей при поступлении в школу и различий в социально-экономическом положении семей, статус школы остается значимой характеристикой. Дети, обучающиеся в гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных предметов имеют более высокий уровень чтения через три года после начала обучения.

Далее, в разделе 2.3 «Школьная дифференциация в условиях разных социальных контекстов» предпринята успешная попытка анализа и сравнения особенностей воспроизводства неравенства через образование в различных социальных контекстах локального уровня. Влияние социального положения семьи в большинстве случаев усугубляется складывающейся дифференциацией. Характер школьной дифференциации связан с типом локальности и влияет на образовательные успехи: в сельской местности актуальным является внутришкольная дифференциация, в малом городе имеются признаки как внутришкольной, так и межшкольной дифференциации, а в большом городе — преимущественно межшкольной. При этом складываются определенные условия, позволяющие ученикам с низким социально-экономическим статусом окказываться в школах повышенного статуса и получать преимущества в виде более высоких образовательных успехов и притязаний.

Проблематика роли социальных контекстов в воспроизводстве неравенства в образовании раскрыта в разделе 2.4 «Школы, работающие в разных социальных контекстах: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров», который состоит из двух частей. В части 2.4.1 авторы анализируют особенности функционирования школ, работающих в сложных социальных контекстах. Как показывают авторы, школы с наименее социально благополучным контингентом отстают от школ с наиболее благополучным контингентом по множеству параметров. Так, они практически не получают поддержку на внедрение инноваций, работу с одаренными детьми и учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Уровень заработной платы всех категорий в них

ниже, чем в благополучных школах. В части 2.4.2 анализируется образовательная и управленческая политика школ, преодолевающих барьер социального неблагополучия. Используя авторский индекс социального благополучия (ИСП), они выявляют школы, которые при низком индексе социального благополучия демонстрируют высокие достижения. Эти школы от всех остальных групп отличает максимальное внимание к результатам учащихся.

Тема успешных школ и школьников, которые, несмотря на неблагополучные социально-экономические условия, демонстрируют высокие образовательные достижения, рассмотрена в разделе 2.5 «“Резильентные” школы и школьники. Билет на ковчег: вносит ли школа вклад в резильентность ученика?». Авторы показывают, что существуют «резильентные» школы, которым удается формировать у учеников интерес к предмету и транслировать высокие ожидания, несмотря на сложный контингент и неблагополучное окружение. Это отличает их от «нерезильентных» школ, работающих в среде, где нет запроса на образование, и принимающих условия этой среды.

В третью главу, «Старшая школа, вуз и переход из системы образования на рынок труда», включены шесть разделов, посвященных данной тематике. Так, в разделе 3.1 «Неравенство в российском образовании: XX – начало XXI вв.» показано, что неравенство на этих уровнях образования существовало как в советский период, как и до него. Преимущества в образовании достаются главным образом «сильным» социальным группам, «слабые» социальные группы получают гораздо меньше — срабатывает «правило Матфея». На основе анализа эмпирических данных автор делает заключение, что рост приема в вузы, даже при уменьшении выпуска в школах, не является средством решения проблемы неравенства в доступности высокого уровня образования. Растут оптимистические ожидания в «слабых» социальных группах, что порождает значительную долю разочарованных молодых людей, которые ощущают себя «оттесненными» в сторону.

Проблематика неравенства и образовательных планов школьников рассмотрена в разделе 3.2 «Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса». Авторы анализируют связь образовательных успехов и планов учащихся старших классов школы с их классовой, гендерной, этнической принадлежностью и миграционным статусом, подробно обсуждают выявленные в ходе эмпирического

анализа тенденции: значимо выше достижения девочек и детей из семей более высокого статуса, также наблюдается эффект этнического и миграционного статуса. В работе выявлена сильная связь социального класса с уровнем образовательного неравенства. Образованные родители более высокого социально-профессионального статуса, обладающие большими материальными ресурсами, обеспечивают своим детям значимо большие образовательные и, как следствие, жизненные шансы.

Тематическое направление, посвященное гендерному неравенству, продолжено в разделе 3.3 «Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы». Гендерное неравенство существует наряду с социально-экономическим неравенством. Так, шансов поступить в 10-й класс у учеников, чьи родители имеют высшее образование и высокие доходы, значительно больше, чем у детей из менее обеспеченных семей и с менее образованными родителями. При выборе образовательной траектории после 9-го класса существует заметное гендерное и социально-экономическое неравенство. Из 9-го класса в 10-й переходят 61% девушек и 53% юношей, остальные уходят в систему профессионального образования.

В разделе 3.4 «Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ: источники возникновения и распространения неравенства» сделан обзор нескольких важных путей возникновения неравенства доступа к высшему образованию в условиях ЕГЭ: через инвестиции в дополнительную подготовку, образовательную мобильность и выбор селективного вуза. Несмотря на существование нескольких возможных путей воспроизводства неравенства доступа к высшему образованию, неизменно важны характеристики семьи (образование родителей, материальный статус, уровень культурного и социального капитала). При этом родители являются важным фактором, определяющим образовательные стратегии детей и их успешность.

В разделе 3.5 «Горизонтальная и вертикальная гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда в России до и после распада Советского союза» авторы анализируют, как изменились горизонтальная гендерная сегрегация и вертикальное гендерное неравенство при выходе индивидов на рынок труда в России до и после распада Советского Союза в 1991 г. Полученные результаты свидетельствуют о наличии гендерных различий перехода из сис-

темы образования на рынок труда, которые с 1991 г. только нарастали. Во время перехода от социализма к свободному рынку женщины, выходявшие на рынок труда в России, не смогли в полной мере конвертировать преимущества, которые им могло дать образование, в профессиональные возможности.

В разделе 3.6 «Социально-экономическое неравенство, самоэффективность, и образование в переходной экономике» рассмотрена взаимосвязь социально-экономического неравенства и так называемых мягких навыков. Авторы выясняют роль уровня образования, социально-экономического положения и социального происхождения в определении различий в уровне самоэффективности до и после кризиса 2008–2009 гг. Как и ожидалось, уровень образования и положение на рынке труда играют значимую роль, и эта роль практически не изменилась в 2011 г. по сравнению с 2005 г. Авторы предполагают, что образование формирует навыки, которые помогают адаптироваться к ситуации неопределенности. При этом демографические характеристики связаны с самоэффективностью сильнее, чем с остальными факторами. Это свидетельствует о том, что индивиды старшего возраста и женщины оказались в ситуации, которая характеризуется низким уровнем «объективной власти» в обществе.

Четвертая глава, «Дополнительное и неформальное образование», посвящена тематике доступности дополнительного образования, а также роли дополнительного и неформального образования в воспроизводстве образовательного неравенства. В разделе 4.1 «Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания» показано, что целый ряд аспектов участия детей в дополнительном образовании и использования ими свободного времени (в частности, периода летних каникул) различается в зависимости от материального достатка семей, уровня образования матери, а также места проживания. Таким образом, наблюдается неравенство в доступе к дополнительному образованию и возможностям продуктивной организации свободного времени.

В разделе 4.2 «Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города» авторы анализируют влияние среды малого города на взаимосвязь между социальным классом и рядом других индивидуальных характеристик с академическими достижениями. В том числе они показывают, что

локальные внешкольные учреждения различаются по требованиям при зачислении и в течение обучения. Чем престижнее занятия, тем больше инвестиций требуется от семей (временных, материальных и проч.). Авторы приходят к выводу, что школы способны нивелировать часть социального неравенства, предлагая бесплатную внеклассную активность и вовлекая в нее учеников с невысоким социально-экономическим статусом.

Далее, в разделе 4.3 «Доступ к дополнительному образованию. Влияние характеристик семьи» показано, что шансы посещать дополнительные занятия вне школы выше у детей из семей с более высоким культурным капиталом. Доступ к внешкольной занятости опосредован семьей и такими ее ресурсами, как деньги, время, мотивация и информация. Авторы рекомендуют развивать альтернативные формы дополнительных занятий — с упрощенным доступом и возможностью легко присоединиться в любой момент, имеющие проектную, локализованную во времени форму или краткосрочный характер.

Продолжают проблематику доступности дополнительного образования, но уже в цифровом пространстве авторы раздела 4.4 «Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер». Они анализируют различия в доступе к Интернету среди разных групп населения, а также в практиках его использования. Как показало исследование, различия в доступе к Интернету обусловлены в основном такими факторами, как тип населенного пункта (город/село), состав семьи (полные/неполные семьи) и образование родителей школьника (наличие/отсутствие высшего образования). Наиболее уязвимая группа — школьники, для которых все три негативных фактора совпадают. Авторы не выявили различий между школьниками в использовании Интернета в зависимости от семейного бэкграунда, типа школы и типа населенного пункта.

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЕСУРСЫ СЕМЬИ

---

### 1.1. Механизмы воспроизводства неравенства на этапе перехода к обучению в школе

#### Введение

Известный факт связи академической успешности с социально-экономическим статусом семьи порождает вопрос о том, каковы механизмы, которые опосредуют возможности семьи и достижения ребенка. Мы остановимся на ситуации начала обучения в 1-м классе, предположим, что этот значимый момент в жизни ребенка может быть существенно связан с успешностью в будущем. Таким образом, будем рассматривать период адаптации к школе как показатель благополучия начала обучения и факторы, способствующие или препятствующие успешной адаптации.

Старт ребенка в школе, переход к обучению в 1-м классе является значимым периодом в развитии. Качество адаптации влияет не только на актуальное эмоциональное состояние ребенка (его самооценку, настроение, желание общаться, готовность доверять педагогу и проч.), но и на последующую академическую успешность. Последствия прохождения адаптационного этапа распространяются на отдаленную перспективу, в частности, на будущие образовательные результаты, как академические, так и социальные, на умение справляться с изменениями и на представление о себе как об ученике [Birch, Ladd, 1997]. Таким образом, благополучная адаптация к школе вносит вклад в преодоление неравенства, в то время как дезадаптация или тяжелая адаптация может усугубить неравенство или создать для него условия.

Переходя к обучению в 1-м классе, ребенок сталкивается с особыми ожиданиями (и своими, и родителей), испытывает волнение и тревогу. Формальные процедуры перехода часто скрыты,

логика изменений неясна ни родителям, ни детям. Первоклассник приспосабливается к исполнению новых ролей, примеряет новую идентичность, вовлекается в новые отношения [Цукерман, Поливанова, 1992; Ladd, Preice, 1987; Lillejord et al., 2015]. Оказавшись в первом классе, ребенок из самого старшего и опытного в детском саду (воспитанника подготовительной группы) становится самым маленьким и некомпетентным. В результате этих особенностей периода перехода к обучению в школе ребенок испытывает острые эмоциональные переживания, может потерять интерес к учебе и освоению роли школьника и новых способов сотрудничества со взрослыми и сверстниками, что в конечном счете оборачивается школьной дезадаптацией. Причина ее зачастую лежит в особенностях дошкольной образовательной среды. В основу решения данной проблемы может быть положено исследование условий, способствующих или препятствующих благополучной адаптации, созданных в дошкольном детстве.

Традиционным является рассмотрение неравенства в связи с социально-экономическими характеристиками семьи. Оставаясь, безусловно, важнейшим фактором развития ребенка, влияние семейной ситуации в данном исследовании не входит в круг рассматриваемых переменных. Мы предлагаем поставить вопрос о том, как образовательные условия в дошкольном возрасте могут способствовать или препятствовать росту неравенства. Такой подход представляется целесообразным, поскольку политика в области образования может оказывать влияние на то, каким образом организованы условия для завершения дошкольного детства в образовательных организациях (детских садах). Для преодоления неравенства могут быть созданы благоприятные условия еще на уровне дошкольного образования: повышен уровень квалификации педагогов, оснащение групп, изменено представление об эффективном и качественном дошкольном образовании. Кроме того, возможно продвижение в построении условно-вариантного прогноза благополучия психологической адаптации и дальнейшей успешности в школе, профилактика школьной дезадаптации (и роста неравенства) для первоклассников, воспитывавшихся в разных дошкольных образовательных средах.

Прежде всего необходимо отметить, что сам факт систематического посещения дошкольного учреждения положительно связан с последующей академической успеваемостью. Пребывание в среде, насыщенной различными формами сотрудничества с детьми и взрослыми, опыт следования групповым, общим для всех правилам, снижают ощущение неопределенности, возникающее у



первоклассника в первые месяцы в школе [Нисская, 2012]. Таким образом, мы имеем основание говорить, что посещение детского сада способствует дальнейшей психологической адаптации к школе. Однако необходимо прояснить, какие именно требования к дошкольному образованию являются ключевыми и могут способствовать благополучной адаптации к школе и создавать благоприятные условия для преодоления неравенства.

Несмотря на видимое сходство в организации условий в дошкольном образовании в России и, в частности, в г. Москве, можно говорить о высокой неоднородности. В виде характеристик, которые могут существенно отличаться, в данной работе мы предлагаем выделить образовательные программы и качество образовательной среды. Именно они отражают главные условия образовательной среды: отношения и способ взаимодействия ребенка с педагогом и сверстниками [Как проектировать..., 2008].

Образовательные программы в дошкольном образовании сегодня весьма разнообразны, на их основе спроектированы образовательные среды, обладающие своеобразными ценностными и целевыми установками, способами организации сотрудничества педагога и ребенка, предметной среды и проч. В связи с этим особую остроту приобретает проблема определения эффективности и развивающего потенциала образовательной среды, прогнозирование ее влияния на различные категории участников образовательного процесса.

Качество дошкольного образования предлагается оценивать, как меру удовлетворения требований, предъявляемых к образовательным и воспитательным условиям, а не к навыкам и знаниям детей. Нам, как и Национальной ассоциации образования для детей раннего возраста США (NAEYC), представляется важным эффект таких параметров качества, как отношения взрослого и ребенка, распорядок дня, характер преподавания, работа с семьей и проч. [Шиян, 2013]. Перейдем к рассмотрению характеристик адаптации к школе, позволяющих судить о ее благополучии, а значит, о потенциале в преодолении неравенства.

### **Психологическая адаптация ребенка к обучению в начальной школе**

Переход к школьному обучению вводит в жизнь ребенка совершенно новые условия и оказывает принципиальное влияние на весь его образ жизни. Можно говорить, что социальная среда,

окружающая ребенка и являющаяся источником его развития, претерпевает кардинальные изменения.

Для того чтобы найти свое место в классе, ребенок должен научиться принимать во внимание мнение коллектива, исполнять требования и следовать традициям. Учебная деятельность приобретает черты обязательной и ответственной. Она впервые предполагает постоянный, организованный труд ученика. Перед ребенком в открытой форме предстает задача последовательного преднамеренного усвоения знаний. Познавательная деятельность младшего школьника приобретает черты, в корне отличные от характеристик деятельности дошкольника [Кулюткин, Тарасов, 2001].

Поступление в 1-й класс изменяет положение ребенка в семье и обществе, его отношения с окружающими людьми начинают подчиняться новой системе предписаний, выработанной обществом и значимой для него. Родители и близкие взрослые предъявляют к ребенку новые требования, в его жизни появляется взаимодействие с учителем, социальным взрослым, кардинально отличное от взаимодействия с родителями и другими близкими взрослыми. Сверстники выступают не только в качестве товарищей по игре, но в первую очередь как партнеры по учебному взаимодействию. С началом школьного обучения ребенок впервые становится субъектом общественно значимой деятельности, встречается с систематической оценкой, на основе которой во многом складывается отношение окружающих и самооценка.

Обозначенные выше особенности не исчерпывают всех характеристик новой социальной ситуации развития ребенка, поступившего в 1-й класс. Однако даже такое беглое перечисление позволяет понять, сколь масштабные изменения претерпевает социальная среда, окружающая младшего школьника. Безусловно, дальнейшая успешная жизнедеятельность требует адаптации к новым условиям.

Проблематика адаптации к обучению в школе находится в фокусе исследований значительного круга ученых [Битянова и др., 2004; Григорьева, 2008; Бугрименко, 1992; Реан, Кудашев, Баранов, 2002]. Авторы сходятся в определении школьной адаптации как сложного и многогранного феномена, в котором важно рассматривать и процессуальные характеристики (сколько времени занимает адаптация, произошла ли она, каков ее механизм), и результативные — саму адаптированность (сформированность ее компонентов) [Костяк, 2008; Захаров, 2000; Овчарова, 1996]. При этом отме-

чается, что обособление процессуальной и результативной сторон адаптации является условным и используется нами для более четкой расстановки акцентов в этой комплексной проблематике.

Важная часть адаптации — освоение новой системы отношений с близкими и социальными взрослыми, одноклассниками и в особенности с самим собой [Цукерман, Поливанова, 1992]. В результате возникает организованная психологическая целостность, включающая эмоциональную, интеллектуальную и социально-психологическую субсистемы и предполагающую взаимодействие личности и среды в условиях нарушения равновесия между ними [Бургименко и др., 1992; Григорьева 2008]. Перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер — это неотъемлемая характеристика данного процесса [Гуткина, 2006; Цукерман, Поливанова, 1992; Ladd, Preice, 1987].

Традиционным в описании психологической адаптации к школе является акцент на ее академической стороне. Это связано с пониманием адаптации на данном этапе как процесса вхождения в новую социальную ситуацию развития (в центре которой — школа). Результатом данного процесса (адаптированностью) с этой точки зрения является освоение ведущей деятельности младшего школьного возраста — учебной. Успешность ребенка в этом виде деятельности определяет становление возрастных новообразований (произвольности, словесно-логического мышления и проч.) и благополучие ребенка с точки зрения культурно-исторической концепции. Кроме того, такая позиция обосновывается и тем, что проблема школьной дезадаптации чаще впервые становится очевидной взрослым именно в момент снижения академической успеваемости ребенка. Именно здесь может появляться или усугубляться неравенство образовательных условий. Вместе с тем, безусловно, важным остается вопрос психологического благополучия ребенка и за пределами школы, в первую очередь его общение с родителями и значимыми взрослыми.

Резюмируя, можно сказать, что в качестве основных компонентов успешной адаптации большинство авторов выделяют мотивационный (высокую учебную и социальную мотивированность), социальный (развитые коммуникативные навыки и статусное положение в коллективе сверстников) и эмоциональный (положительное отношение к обучению в школе, учителю и одноклассникам), а также способность усваивать и соблюдать принятые общественные нормы.

Международные исследования показали, что ранний образовательный опыт крайне важен для последующей адаптации [McCain, Mustard, 1999; Pianta, Rimm-Kaufman, Cox, 1999]. Сам факт посещения детского сада признан полезным для ребенка, способствующим его дальнейшим успехам и благополучию [Heckman, Tremblay, 2006]. Тем не менее вопрос о том, что именно в этом посещении является «движущей силой» остается открытым. Обсуждается вопрос о том, как хороший старт, данный детским садом, может нивелироваться в процессе перехода к обучению в школе, и что можно сделать, чтобы этого не допустить.

### **Образовательная среда как условие адаптации к школе**

Образовательные условия, в которых пребывает ребенок до школы оказывают влияние на его дальнейшее благополучие: адаптацию к школе, успеваемость, заинтересованность в познании, умение выстраивать отношения сотрудничества и дружбы [McCuaig, 2016].

Сегодня образовательная среда рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [Ясвин, 2000]. Важно понимание ее как области совместной деятельности субъектов образования, создаваемой ими и обеспечивающей реализацию личных и социальных целей образования, как совокупности позитивных и негативных возможностей развития человека (его обучения и воспитания) [Громыко, 2000], как части социокультурного пространства, «зоны взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» и т.п. [Люсиер, Анохина, Князев, 1997, с. 91]. Влияние образовательной среды разнонаправлено, а результаты «погружения» в нее могут проявиться после длительного латентного периода.

Социальные, культурные и психолого-педагогические компоненты образовательной среды, а также реализуемая образовательная программа являются значимыми с точки зрения влияния на становление личности [Ковалев, 1993; Кулюткин, Тарасов, 2001]. Условия развития в дошкольном учреждении и семье, направленные на воспитание и обучение, могут быть также названы образовательной средой [Как проектировать..., 2008; Одегор, Корепанова, 2013]. В последние годы проблема влияния образовательной сре-

ды на развитие ребенка обрела новое звучание в контексте роста вариативности образования и приоритета личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании [Веракса, Веракса, 2011; Газман, 1995].

В педагогическую практику введен широкий круг образовательных программ, на основе которых спроектированы образовательные среды, обладающие своеобразными ценностными и целевыми установками, способами организации сотрудничества педагога и ребенка, предметной среды и проч. Определяя границы между образовательной средой и образовательной программой детского сада, нужно сказать, что во многом именно программа определяет образовательную среду. В ней прописано представление о целях образования, понимание роли взрослого, рекомендован определенный стиль общения, связанный с представлениями об оптимальных взаимоотношениях взрослого и ребенка. Программа также может регламентировать содержание занятий и иных активностей, материальное наполнение пространства. Таким образом, программа может во многом определять сущностные особенности образовательной среды. В то же время мера того, насколько тщательно соблюдается «буква» программы и того, в какой степени она задает образовательную среду в конкретной организации может значительно варьировать. Мы предлагаем рассматривать образовательную программу в качестве важной, но не единственной характеристики образовательной среды. В данной работе рассмотрена связь таких особенностей дошкольной образовательной среды, как образовательная программа и качество образовательной среды с успешностью психологической адаптации к школе.

Понимая, что данными характеристиками не исчерпываются все свойства образовательной среды, предлагаем, однако, обратиться именно к их анализу, поскольку с одной стороны, они могут быть измерены с достаточной долей объективности, а с другой — именно на них можно оказать влияние.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Усвоение содержания программы, направленной на амплификацию, развитие универсальной опосредствующей способности и познавательной активности, учет индивидуальных особенностей, оказывает положительное влияние на формирование мотивационного компонента адаптации ребенка к школе.

2. Усвоение содержания программы, направленной на овладение социальными нормами и развитие коммуникативных навы-

ков, оказывает положительное влияние на формирование социального компонента адаптации к школе.

3. Посещение дошкольного учреждения с более качественной (гибкой, доброжелательной, партнерской) средой способствует лучшей психологической адаптации к школе.

Далее мы приводим проверку гипотез.

### **Образовательные программы «Развитие» и «Типовая программа...» как фактор адаптации к обучению в школе**

Анализ современных дошкольных образовательных программ «Развитие» (Развитие +: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования) [2012] и «Типовой программы» (Программа воспитания и обучения в детском саду) [2009] позволил выделить следующие важные различия.

В основу программы «Развитие» положена личностно ориентированная модель воспитания, которая предполагает создание отношений сотрудничества и партнерства между взрослыми и детьми, учет и гармоничное сочетание целей индивидуализации ребенка наравне с социализацией. Реализация содержательных разделов осуществляется в сензитивные периоды (для младшей группы — развитие восприятия, для средней — с наглядно-образного мышления и т.д.). Подготовка к школе понимается авторами как формирование активной жизненной позиции, освоение средств и способов познания мира, развитие познавательной инициативы, расширение кругозора, развитие восприимчивости к педагогическим воздействиям и т.п.

Сотрудничество взрослого с детьми характеризуется партнерскими отношениями, индивидуальным подходом, поощрением свободы и познавательной инициативы. Основным способом взаимодействия выступает индивидуальное обращение и поощрение одобряемого поведения. Педагог не транслирует знания в готовом виде, он ищет решения поставленной задачи вместе с детьми, помогает распределять материал, в случае необходимости изменяет предложенные задания. Предметно-развивающая среда определяется тем, что ребенок может сам найти и использовать игры, материалы, пособия.

Основу «Типовой программы...» составляет социальное развитие, овладение коммуникативными навыками в соответствии с

представлениями авторов о культурсообразности. Индивидуализации не отводится самостоятельной роли. Физическое и познавательно-речевое развитие постулируются как основные задачи программы. Подготовка к школе выступает в качестве одного из приоритетов. Взаимодействие ребенка и воспитателя определяется представлением о центральном месте взрослого в воспитании. В предметно-развивающей среде основной акцент делается на безопасности и эстетической привлекательности, а также на развивающем эффекте предметного мира, окружающего ребенка в саду. Итак, цель программы — передача знаний, образцов поведения в обществе, социальных установок и проч.

Проведенный анализ показывает, что основания, содержание, способ взаимодействия и цели программ действительно отличаются. Для того чтобы определить связь образовательной программы и психологической адаптации к школе, нами были обследованы 347 детей младшего школьного возраста от 6,5 до 7,5 лет, воспитывавшихся до школы в различных образовательных средах, из них 182 мальчика (52,4%), 165 девочек (47,6%). В исследование были включены дети, обучающиеся в семи школах различного типа, расположенных в нескольких округах г. Москвы (Юго-Западном, Западном, Северном, Северо-Восточном) (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение испытуемых из различных типов школ**

Школа	Тип школы	Число респондентов	Процент респондентов
1	Общеобразовательная	124	35,6
2	Лицей	152	44,0
3	Центр образования	19	5,5
4	С этнокультурным уклоном	48	13,8
5	Школа Здоровья	4	1,1
Всего		348	100,0

**Использованные методы**

При оценке особенностей адаптации ребенка к школе в структуре адаптации мы выделяли социальный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты [Гуткина, 2006].

Соответственно, для выявления *мотивационного компонента* использовали:

- методику определения мотивов учения М.Р. Гинзбурга и методику «Беседа о школе» Лускановой; установили мотив посещения школы [Психолог в дошкольном учреждении, 2002; Гуткина, 2006];
- методику «Составление расписания на неделю» (модификация методики С.Я. Рубинштейн); выявили соотношение предпочитаемых ребенком учебных и игровых предметов [Маркова, 1983];

Для определения *социального компонента* адаптации использовали:

- методику оценки сотрудничества «Рукавички» [Венгер, Цукерман, 2001];
- социометрическую процедуру [Коломинский, 2000];
- в качестве косвенного показателя социального компонента адаптации брали данные опроса, связанные с сотрудничеством с учителем и сверстниками.

*Эмоциональное отношение* к школе как индикатор успешности процесса адаптации исследовали посредством:

- проективной рисуночной методики «Я в школе» [Лусканова, 1999];
- модификации методики «Незавершенные предложения» [Прихожан, 2007];
- в качестве косвенного показателя рассматривали данные о самооценке, полученные при помощи методики Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн [Психолог в дошкольном учреждении, 2002].

Для исследования *волевого компонента* адаптации к школе использовали опросник для учителей, в частности данные о регуляции поведения и успеваемости.

## Результаты исследования

Для верификации гипотез о связи особенностей образовательной программы с психологической адаптацией нами было проведено исследование компонентов адаптации к школе воспитанников детских садов, где использовали программу «Развитие+» и «Типовую образовательную программу».

Значимые различия были выявлены для мотивационного, эмоционального и волевого компонентов адаптации (критерий Манна — Уитни,  $p \leq 0,05$ ).

**Мотивационный компонент** адаптации различали по следующим показателям.

Количество уроков школьного типа по методике «Составление расписания» выше у детей, воспитанных по программе «Развитие»



(среднее значение (далее — сред. знач.) = 60,08, для «Типовой программы» = 42,04,  $p = 0,023$ ); дети чаще отмечали, что с радостью утром идут в школу (сред. знач. = 84,17, для «Типовой программы» = 70,28,  $p = 0,048$ ); они чаще, на уровне тенденции, предпочитают поход в школу пребыванию дома (сред. знач. для «Развития» = 81,97, для «Типовой программы» = 71,24,  $p = 0,061$ ); дети чаще предпочитают уроки переменам (сред. знач. = 80,30, а для «Типовой программы» = 71,97,  $p = 0,055$ ); косвенным показателем более высокой учебной мотивации может также служить сравнительно частое изображение в рисунках детей, воспитанных по программе «Развитие», учебной ситуации, урока, ответа у доски или получения от учителя новой информации (сред. знач. = 86,21, для «Типовой программы» = 71,20,  $p = 0,040$ ) (табл. 2, 3; рис. 1).

Таблица 2

**Значимые различия в мотивационном компоненте адаптации детей, чья образовательная среда определялась реализацией программы «Развитие» и «Типовой программы»**

Показатель	Программа	Число респондентов	Среднее значение	Уровень значимости
Количество уроков школьного типа	«Типовая программа»	76	42,04	0,023
	«Развитие»	12	60,08	
	Всего	88		
Желание утром пойти в школу	«Типовая программа»	103	70,28	0,048
	«Развитие»	45	84,17	
	Всего	148		
Предпочтение уроков пребыванию дома	«Типовая программа»	103	71,24	0,061
	«Развитие»	45	81,97	
	Всего	148		
Предпочтение уроков переменам	«Типовая программа»	103	71,97	0,055
	«Развитие»	45	80,30	
	Всего	148		
Выраженность учебного мотива в рисунке «Я в школе»	«Типовая программа»	107	71,20	0,040
	«Развитие»	43	86,21	
	Всего	150		



Рис. 1. Распределение выраженности высокой мотивации у первоклассников, воспитанных по «Типовой программе» и программе «Развитие»

Таблица 3

**Распределение первоклассников, воспитывавшихся по «Типовой программе» и программе «Развитие» по уровню мотивации**

Показатель мотивационного компонента адаптации	«Типовая программа»		Программа «Развитие»	
	Число респондентов	Процент респондентов	Число респондентов	Процент респондентов
Выраженность учебного мотива, баллы уроков учебного типа				
1–10	13	16,9	1	9,1
11–20	51	66,2	6	54,5
21–30	11	14,3	3	27,3
31–40	2	2,6	1	9,1
Всего	77		11	
Преобладающий мотив				
Внешний	3	3,6	0	0
Игровой	5	6,0	0	0

Показатель мотивационного компонента адаптации	«Типовая программа»		Программа «Развитие»	
	Число респондентов	Процент респондентов	Число респондентов	Процент респондентов
Мотив отметки	10	11,9	3	7,0
Позиционный	2	2,4	2	4,7
Социальный	32	38,1	20	46,5
Учебный	32	38,1	18	41,9
Всего	84	100,0	43	100,0
<i>Уровень школьной мотивации</i>				
Негативное отношение к школе	3	2,9	1	2,3
Низкая школьная мотивация	7	6,7	1	2,3
Внешняя мотивация	14	13,5	5	11,4
Средний уровень мотивации	37	35,6	17	38,6
Высокий уровень мотивации	43	41,3	20	45,5
Всего	104	100,0	44	100,0
<i>Выраженность учебного мотива (изображение на рисунке)</i>				
Тема не соблюдена	5	4,6	0	0
Удержание школьной темы	54	50,0	14	34,1
Учебная атрибутика	21	19,4	14	34,1
Учебная ситуация	28	25,9	13	31,7
Всего	108	100	41	100

**Социальный компонент** адаптации также различается у рассматриваемых групп детей. Он более благополучен у детей, воспитанных по «Типовой программе»: их чаще предпочитают сверстники в качестве партнеров по решению учебных задач (сред. знач. = 86,83, а по программе «Развитие» = 64,83,  $p = 0,004$ ), они реже становятся отвергаемыми в неформальном общении (сред. знач. = 75,98, а по программе «Развитие» = 93,54,  $p = 0,016$ );

Косвенным показателем более благополучной социальной адаптации детей, воспитанных по «Типовой программе», можно счи-

тать меньший уровень тревоги в ситуации взаимодействия со сверстниками, чем у детей, воспитанных по программе «Развитие» (сред. знач. для первых = 68,62, а для вторых = 83,06,  $p = 0,043$ ).

У детей, воспитанных по «Типовой программе», учитель реже вызывает тревогу, они не нуждаются в менее строгом учителе (сред. знач. удовлетворенностью общением с учителем = 80,03, а по программе «Развитие» = 61,83,  $p = 0,003$ ) (табл. 4).

Таблица 4

**Значимые различия в социальном компоненте адаптации детей, чья образовательная среда определялась реализацией программы «Развитие» и «Типовой программы»**

Показатель	Программа	Число респондентов	Среднее значение	Уровень значимости
Принятие в качестве партнера по выполнению задания	«Типовая программа»	114	86,83	0,004
	«Развитие»	46	64,82	
	Всего	160		
Отвержение в качестве друга	«Типовая программа»	115	75,98	
	«Развитие»	46	93,54	0,016
	Всего	161		
Выраженность тревоги в ситуации общения со сверстниками	«Типовая программа»	101	68,62	0,043
	«Развитие»	44	83,06	
	Всего	145		
Удовлетворенность строгостью учителя	«Типовая программа»	103	80,03	0,003
	«Развитие»	45	61,83	
	Всего	148		

Показатели *эмоционального компонента* адаптации также различаются.

Для детей, воспитанных по программе «Развитие», на уровне тенденции характерна более выраженная положительная эмоциональная окрашенность рисунка о школе (сред. знач. = 84,38, для детей, воспитанных по «Типовой программе» = 71,93,  $p = 0,086$ ). Кроме того, у них менее выражена тревожность, связанная с ситуацией контроля и проверки (сред. знач. = 63,53, а для детей по «Типовой программе» = 77,8,  $p = 0,054$ ) (табл. 5).

Таким образом, дети посещавшие детский сад, реализующий разные программы, по-разному адаптируются к школе. Адаптация

первоклассников, воспитанных по программе «Развитие», характеризуется сформированностью мотивационного и волевого компонентов, по «Типовой программе» — социального компонента.

Таблица 5

**Значимые различия в эмоциональном компоненте адаптации детей, чья образовательная среда определялась реализацией «Типовой программы» и программы «Развитие»**

<b>Эмоциональные компоненты</b>	<b>Программа</b>	<b>Число респондентов</b>	<b>Среднее значение</b>	<b>Уровень значимости</b>
Выраженность тревоги в ситуации контроля и проверки	«Типовая программа»	102	77,80	0,054
	«Развитие»	44	63,53	
	Всего	146		
Выраженность тревоги в ситуации взаимодействия со сверстниками	«Типовая программа»	101	68,62	0,043
	«Развитие»	44	83,06	
	Всего	145		
Эмоциональная окрашенность рисунка «Я в школе»	«Типовая программа»	107	71,93	0,086
	«Развитие»	43	84,38	
	Всего	150		

**Качество образовательной среды как фактор психологической адаптации к школе**

Понятие «качество дошкольного образования» не является константным. На протяжении существования институтов воспитания и обучения детей дошкольного возраста этот вопрос поднимался неоднократно. Современная позиция характеризуется смещением фокуса с результатов и достижений детей, как показателя качества, на условия самого учреждения.

В повестке Сети ОЭСР по воспитанию и обучению детей младшего возраста систематически пересматриваются требования к качеству дошкольного образования. В это понятие включаются требования к образованию педагога, количеству детей в группе, соотношению детей и педагогов, их зарплате, продолжительности пребывания ребенка в группе и проч.

Канадские исследователи выделяют подход, при котором качество дошкольного образования определяется его доступностью и тем, на сколько матери детей-дошкольников могут быть вовле-

чены в рынок труда. Одновременно заявляется проблема различного понимания качества педагогами, чиновниками и родителями. Последние связывает качество в первую очередь с безопасностью ребенка. В качестве перспективы представляется достижение гармоничного соблюдения интересов родителей, детей и педагогов и ориентация на понимание качества образования как характеристики в первую очередь общения детей и педагогов. В Японии качество образования рассматривается с точки зрения его доступности, размера очереди, зарплаты педагога, стимулирования их карьерного роста, меры кооперации со школьными учителями. Для Люксембурга характерно понимание качества образования сквозь призму организации пространства, квалификации педагогов, удовлетворения потребностей детей.

Бегло перечислив возможные критерии качества дошкольного образования, мы приходим к выводу о том, что его универсальная оценка, по-видимому, крайне затруднительна. Относительно универсальными можно назвать следующие требования к дошкольному образованию: обеспечение безопасности и учет возраста; обеспечение здоровьесбережения; развивающая стимуляция; обеспечение индивидуального эмоционального развития; поддержка положительных отношений с другими детьми [Веракса, Веракса, 2011].

В данной работе мы обращаемся к подходу, согласно которому качество дошкольного образования может быть оценено по таким параметрам, как пространство и обстановка, установившиеся режимы личной гигиены, рассуждения с использованием языка, занятия, взаимодействие, структура программы, условия для родителей и персонала [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2017]. Более качественной является среда, где данные параметры широко представлены, она — гибкая, вариативная, разнообразная.

Для проверки предположения о том, что посещение дошкольного учреждения с более качественной (гибкой, доброжелательной, партнерской) средой способствует лучшей психологической адаптации к школе, нами было проведено *следующее исследование*.

В конце учебного года в детском саду были оценены условия, в которых воспитываются дети в подготовительной группе. Исследование включало наблюдение в шести группах, оценку среды в соответствии со шкалами ECERS<sup>1</sup> и опрос учителей вначале учеб-

---

<sup>1</sup> Перевод, адаптация и апробация методики проводился лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ. Инструмент предо-

ного года в школе. Тогда была проведена диагностика психологической адаптации к школе. Учителя 1-х классов территориальных образовательных комплексов (далее — ТОК) оценивали поведение каждого ученика своего класса по 11 параметрам, отражающим его поведение и психологическое благополучие<sup>2</sup>. В этой части исследования участвовали только дети, перешедшие из детского сада в школу внутри одного ТОКа.

## Характеристика выборки

В исследовании приняли участие учащиеся дошкольного и школьного отделения 3 ТОКов, из них 2 гимназии и 1 школа с углубленным изучением английского языка. Школы располагались в г. Москве, в Западном и Юго-Западном административных округах. Было обследовано 12 первых классов и 6 подготовительных групп. Всего — 314 первоклассников (166 мальчиков и 148 девочек), 78 из них перешли в 1-й класс того же ТОКа, в котором они посещали дошкольное отделение. В исследовании приняли участие 6 педагогов дошкольной ступени образования и 12 учителей 1-х классов.

## Описание использованных методов

Оценка качества дошкольной образовательной среды была проведена по методике «Шкалы оценки среды в дошкольных учреждениях. ECERS»<sup>3</sup>.

Эта методика включала следующие параметры:

- Пространство и обстановка (характеристика внутренних помещений, мебели для регулярного ухода за детьми, игры и обучения, отдыха и комфорта и проч.).
- Установившиеся режимы личной гигиены (особенности встречи и проводов детей, их питания, сна и проч.).

---

ставлен лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

<sup>2</sup> Инструмент предоставлен Центром мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ.

<sup>3</sup> Перевод, адаптация и апробация методики проводился лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ. Инструмент предоставлен лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

- Рассуждения с использованием языка (наличие и разнообразие книг и картинок, способы поощрения детей к общению и проч.).
- Занятия (наличие и особенности проведения занятий, направленных на ознакомление с искусством, музыкой, танцами, наличие в доступе нескольких видов кубиков, песка и проч., поощрение принятия многообразия).
- Взаимодействие (особенности осуществления присмотра за детьми во время подвижных игр, общего присмотра и проч.).
- Структура программы (распорядок дня, время для свободных игр и для работы в группе, условия для детей с ограниченными возможностями).
- Родители и персонал (условия для родителей, для удовлетворения личных и профессиональных потребностей персонала и проч.).

Каждый из показателей, входящих в перечисленные шкалы, оценивался от 0 до 7 баллов. Оценка проводилась наблюдателем; в результате образовательным средам были присвоены баллы в зависимости от выявленных или не выявленных показателей качества.

Оценка психологической адаптации к школе была проведена в соответствии с представлениями о важности таких характеристик поведения ребенка, как коммуникация, отношения, эмоциональное благополучие, принадлежность к сообществу и успешность в обучении. Наиболее адекватным целям нашего исследования оказался «Опросник социального и эмоционального развития ребенка» (PSED; Centre for Evaluation and Monitoring (CEM), Durham University)<sup>4</sup>, содержащий 11 параметров (привыкание, независимость, уверенность, сосредоточенность в занятиях, которыми руководит учитель, и в самостоятельных занятиях, поведение, взаимоотношения со сверстниками, правила, культурное развитие, коммуникация). Каждый из 11 параметров имеет 5 градаций благополучия, соответственно, каждая характеристика могла быть оценена учителем от 1 до 5 [Vrun et al., 2016].

Мы сопоставили характеристики поведения детей в 1-м классе, отражающие их психологическую адаптацию к 1-му классу с особенностями их дошкольной образовательной среды. Для этого

---

<sup>4</sup> Инструмент предоставлен Центром мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ.



был проведен корреляционный анализ баллов, полученных первоклассниками по PSED, с оценками, полученными их дошкольными средами по разным шкалам ECERS.

## Результаты исследования

Были выявлены значимые связи между характеристиками среды детского сада и психологической адаптацией (на уровне значимости корреляции  $p < 0,005$ ). Представим наиболее сильные из них.

Наиболее чувствительным к условиям дошкольной образовательной среды оказался такой параметр адаптации, как «независимость». Он связан с такими крупными показателями оценки дошкольной среды, как взаимодействие ( $p = 0,245^*$ ) и структура программы ( $p = 0,258^*$ ).

Анализ конкретных шкал, входящих в данные показатели, показал, что наиболее сильно с независимостью ребенка в 1-м классе связаны такие условия дошкольного образования, как поощрение к общению ( $p = 0,271^*$ ), дисциплина ( $p = 0,267^*$ ), взаимодействие персонала с детьми ( $p = 0,300^*$ ) и распорядок дня ( $p = 0,271^*$ ).

В результате было показано, что более независимыми в 1-м классе оказались ученики, пребывавшие в более качественной дошкольной среде. Такую среду характеризует прежде всего то, что педагоги поощряли общение, помогали самостоятельному решению конфликтов, акцентировали внимание на положительном поведении, поощряли проявления уважения между детьми и взрослыми, практиковали плавный, понятный детям переход между различными видами деятельности и проч.

## Заключение

Итак, нами были получены результаты, позволяющие делать вывод о связи условий дошкольной образовательной среды (программы и качества среды) с психологической адаптацией к школе.

Социальный компонент адаптации более благополучен у тех, кто воспитывался в образовательной среде, построенной на основе «Типовой программы». Эти дети чаще становятся друзьями и партнерами, меньше тревожатся в ситуации взаимодействия со сверстниками. Мы склонны связывать благополучие социального компонента с тем, что в программе особое место занимает социализация, формирование у ребенка навыков взаимодействия со

взрослыми и сверстниками, знакомство с широким кругом социальных задач, норм и правил поведения.

Эмоциональный компонент адаптации детей, воспитывавшихся по «Типовой программе» и программе «Развитие», различается отношением к образу учителя. Так, у первых учитель чаще вызывает тревогу: они хотят видеть его менее строгим. Тем не менее для этих детей характерна положительная эмоциональная окрашенность рисунка о школе и низкая тревога в ситуации контроля и проверки. Это может объясняться тем, что педагоги, реализующие программу «Развитие», избегают жестких дисциплинарных мер, организуют и контролируют поведение ребенка через индивидуальное обращение, поощрение одобряемой деятельности. В результате многие дети оказываются не знакомыми с более авторитарными педагогическими мерами, распространенными в школе. В сочетании с особенно высокой учебной мотивацией и значимостью оценки педагога это приводит к повышенной тревожности в отношении учителя, желанию видеть его менее строгим, более принимающим и демократичным. Одновременно нам представляется закономерным положительное отношение этих детей к ситуации контроля и проверки, в которой они сталкиваются с новыми, привлекательными для них интеллектуальными задачами.

Воспитанники программы «Развитие» более мотивированы на учебную деятельность, ориентированы на сотрудничество с педагогом и сверстниками, при этом испытывают тревогу по отношению к учителю, меньше принимаются одноклассниками. Стоит отметить, что такие дети, по мнению учителей, хуже соблюдают правила поведения в школе и на уроке. Им трудно неукоснительно следовать указаниям учителя, они чаще задают вопросы, просят обосновать поставленные перед ними задачи. Дети, воспитанные по «Типовой программе», чаще обладают неадекватными видами мотивации, испытывают тревогу в ситуации контроля и проверки. При этом они положительно и нейтрально относятся к учителю, имеют более высокий социометрический статус.

Совокупное благополучие мотивационного, волевого и части эмоционального компонентов психологической адаптации, продемонстрированное воспитанниками программы «Развитие», свидетельствует о ее комплексном развивающем потенциале. «Типовая программа» обладает, скорее, парциальным развивающим потенциалом, определившим благополучие социального компонента адаптации ее выпускников.

Установлено, что дети, которые в 1-м классе большую часть времени демонстрируют независимость от окружающих, хорошо справляются с большей частью личных потребностей и задач по одеванию, обращаются за помощью только, когда требуется что-то необычное, пребывали в такой дошкольной среде, где:

- педагог поощрял воспитанников к общению, слушали их вопросы и отвечали им, предоставляли детям возможность общаться со взрослыми и сверстниками во время свободной игры, позволяли обдумать свои ответы, обеспечивали материалами, способствующими развитию общения;

- педагог поощрял детей самим разрешать конфликты, акцентировал внимание на положительном поведении, был последователен в требованиях и методах, демонстрировал уважение и внимание к чувствам детей, не допускал слишком суровых мер наказания;

- педагог испытывал удовольствие от общения с детьми, сочувствовал и помогал расстроенным, проявлял симпатию, поощрял проявления уважения между детьми и взрослыми, не допускал унижающих высказываний или действий;

- режим дня присутствовал, но не был слишком жестким, переход между видами деятельности был плавным и логичным, значительная часть дня была посвящена играм.

Таким образом, можно констатировать, что ребенок, который рос, погруженный в понятную, доброжелательную среду, был включен в равноправные отношения с другими детьми и со взрослыми в большей степени становится автором своих действий и поступков. Он знаком с гибкостью правил, разнообразием не только предметного мира, но и «правильных ответов», понимает свое право на ошибку, хочет и не боится пробовать. Среда, поддерживающая общение, через педагога дает ребенку понять: то, что он говорит — слушают, а значит, его слова важны и весомы. Его действия происходят не в «лабораторных» условиях урока, а в реальной повседневной жизни и затрагивают других людей и тоже имеют значение. Погруженность в организованную таким образом среду дает интегральный, продолжительный эффект, распространяющийся и на период перехода.

## Литература

*Битянова М.Р.* и др. Работа психолога в начальной школе. СПб.: Питер, 2004.

*Бугрименко Е.А.* и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Томск: Пеленг, 1992.

*Венгер А.Л., Цукерман Г.А.* Психологическое обследование младших школьников. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.

*Веракса Н.Е., Веракса А.Н.* Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 3.

*Газман О.С.* От авторитарного образования — к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. 1995. № 2. С. 16—45.

*Григорьева М.В.* Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2008.

*Громько Ю.В.* Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск: Технопринт, 2000.

*Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2006.

*Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов. Ростов н/Д: Феникс, 1996.

*Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова и др. М.: Просвещение, 2008.

*Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13—23.

*Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск: Тетра Системс, 2000.

*Костяк Т.В.* Психологическая адаптация первоклассников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2008.

*Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6—7.

*Лусканова Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999.

*Люсиер Р.М., Анохина Т.В., Князев М.М.* Культурные модели школ // Новые ценности образования. 1997. № 7.

*Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

*Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2012.

*Нисская А.К.* Дошкольная образовательная среда как фактор психологической адаптации ребенка к школе // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2012. № 15. С. 273—278.

*Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996.

*Одегор Э.Э., Корепанова И.А.* Детский сад как пространство культурного развития // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 29–30.

*Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.

Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009.

Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: ГНОМ и Д, 2002.

Развитие+: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Ч. 1. Младший и средний дошкольный возраст / под ред. А.И. Булычевой. М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера “Развитие”», 2012.

*Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. СПб., 2002.

*Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R. Перераб. изд. М.: Национальное образование, 2017.

*Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.* Введение в школьную жизнь. Томск: Пеленг, 1992.

*Шиян О.А.* Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 5. С. 68–78.

*Ясвин В.А.* Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88.

*Ясвин В.А.* Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. 2000. № 6. С. 16–22.

*Birch S.H., Ladd G.W.* The teacher — child relationship and children’s early school adjustment // Journal of School Psychology. 1997. Vol. 35. P. 61–79.

*Brun I.V., Ivanova A., Kardanova E., Orel E.A.* Noncognitive Development of First Graders and Their Cognitive Performance. Working Papers by NRU HSE. Ser. PSY: Psychology. No. WP BRP 57/PSY/2016. 2016.

*Dockett S., Perry B.* Starting School — A Handbook for Early Childhood Educators. Pademelon Press, NSW, 2006.

*Heckman J., Tremblay R.* The Case for Investing in Early Childhood a Snapshot of Research by University of Chicago, USA & University of Montreal, Canada. Thomas Feeny the Smith Family, 2006.

*Ladd G.W., Preice J.M.* Predicting children’s social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten // Child Development. 1987. Vol. 58. P. 1168–1189.

Lillejord S., Børte K., Halvorsrud K., Ruud E., Freyer T. Measures with Positive Impact in Transition from Kindergarten to School: A Systematic Review. Oslo: Knowledge Centre for Education, 2015.

McCain M., Mustard J.F. Early Years Study. Toronto: Publications Ontario, 1999.

McCuaig K. The Benefits of Early Childhood Education // The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education / D. Couchenour, J.K. Chrisman (eds). 2016.

Pianta R.C., Rimm-Kaufman S.E., Cox M.J. An Ecological Approach to Kindergarten Transition // Pianta R.C., Cox M.J. (eds). The Transition to Kindergarten. Baltimore: Brookes, 1999. P. 3–12..

Shaul S., Schwartz M. The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children // Reading and Writing. 2014. Vol. 27 (4). P. 749–768.

## 1.2. Обучение чтению до школы и читательская грамотность детей в первом и конце четвертого класса: роль культурного капитала семьи<sup>5</sup>

### Введение

В последние годы в российских школах все больше внимания уделяется тому, насколько дети при поступлении в 1-й класс знакомы с чтением. Отчасти это связано с тем, что ранняя читательская грамотность является важным предиктором успешного овладения различными учебными предметами [Myrberg, Rosen, 2009; Herbers et al., 2012]. В процессе обучения чтению развиваются общие способности и учебная мотивация [Melhuish et al., 2008]. Читая, дети сталкиваются с новыми словами, фразами и идиомами, которые повышают их словарный запас и развивают мышление [Martin, Mullis, 2013].

До школы развитие читательской грамотности детей в значительной степени происходит в семье. Образовательные организации, такие как детские сады или детские клубы, также предоставляют возможности для обучения чтению, однако, согласно раз-

---

<sup>5</sup> Материал подготовлен в ходе работы по Программе фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

личным исследованиям, роль семьи на этом этапе остается крайне важной [Van Voorhis et al., 2013]. Учитывая это, программы по развитию ранней читательской грамотности детей часто вовлекают родителей в обучение, чтобы добиться большего эффекта [Slavin et al., 2009; Van Voorhis et al., 2013; Jordan, Snow, Porche, 2000; Mora-Figueroa, Galán, López-Jurado, 2016].

Навыки чтения ребенка тесно связаны с культурным капиталом родителей, выраженным, например, их уровнем образования [Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005; Sammons et al., 2004]. Известны различные объяснения механизмов этой связи. Во-первых, имеет значение языковая среда дома. Такая среда складывается из многих факторов, включая мотивацию детей на обучение [Spörer, Schünemann, 2014; Baker, 2003], читательские привычки родителей [Bus et al., 1995; De Graaf, De Graaf, Kraaykamp, 2000], особенности их коммуникации с детьми (например: [Hoff, 2006; Dale et al., 2015]), ожидания относительно образовательных результатов детей [Entwisle, Alexander, 1996] и многие другие.

В частности, исследования показывают, что в семьях с разным культурным капиталом используются различные стили языкового взаимодействия (см.: [Hoff et al., 2002]). Матери с высшим образованием чаще вступают в диалог с детьми и используют более богатый словарный запас [Hoff, 2013]. Они чаще разговаривают с ребенком уже в первые годы его жизни [Tulkin, Cohler, 1973]. Впоследствии в семьях с высоким культурным капиталом родители выше оценивают коммуникативные способности детей и охотнее вовлекают их в диалог, оторванные от повседневного контекста [Bernstein, 1971].

Во-вторых, важно то, как построено обучение чтению в семье. Известно, что родители с высшим образованием чаще занимаются с детьми чтением в дошкольный период [Gustafsson, Hansen, Rosén, 2013]. В то же время частота таких занятий положительно связана с уровнем читательской грамотности детей в начальной школе [Netten et al., 2014; Myrberg, Rosen, 2009]. В частности, в 2006 г. в России домашняя деятельность по развитию ранних навыков оказалась одним из самых сильных предикторов успешности овладения чтением, даже по сравнению с наличием образовательных ресурсов и установками родителей [Неожиданная победа..., 2010].

Россия представляет отдельный интерес для исследователей, учитывая, что последние несколько десятилетий стали для нашей страны эпохой перемен. В свое время некоторыми авторами [Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2007] высказывалась гипотеза, со-

гласно которой изменение результатов PIRLS может во многом объясняться сменой когорты родителей. Другими словами, детство четвероклассников в разные периоды протекало в абсолютно разных социокультурных условиях.

Однако число работ, посвященных читательской грамотности российских учащихся, остается относительно небольшим. Ряд авторов анализировали факторы, связанные с результатами PIRLS в 2006 г., когда Россия неожиданно заняла 1-е место в международном рейтинге. Самую сильную связь показали характеристики семей: социальное-экономическое положение и частота занятий чтением с ребенком до школы, а также установки самих родителей по отношению к чтению [Неожиданная победа..., 2010]. Ю.А. Тюменева установила, что рост в результатах PIRLS между 2001 и 2006 гг. проходил неравномерно в группах четвероклассников, выделенных по типу населенного пункта и по экономическому положению семьи: наибольший прирост баллов наблюдался у детей в более благополучных социальных контекстах [Тюменева, 2008]. В то же время указанные исследования уделяли внимание в основном периоду обучения ребенка в начальной школе и не фокусировались на особенностях развития ранней читательской грамотности в разных типах семей. Кроме того, динамика связи семейных факторов с читательской грамотностью в период с 2001 по 2011 г. не получила самостоятельного рассмотрения.

Цель настоящего исследования — проследить динамику образовательного неравенства в дошкольный период с начала 2000-х годов. Для этого будут рассмотрены следующие вопросы:

1. Как менялся культурный капитал семей и частота занятий с детьми до школы?
2. Как изменялся уровень читательской грамотности детей при поступлении в школу и в конце 4-го класса?
3. Как практики обучения чтению до школы связаны с читательской грамотностью при поступлении в 1-й класс и в 4-м классе?

## **Данные**

Для ответа на поставленные вопросы мы использовали данные международного исследования PIRLS<sup>6</sup>. Этот мониторинг оце-

---

<sup>6</sup> Progress in International Reading Literacy Study — изучение качества чтения и понимания текста (<<https://timssandpirls.bc.edu>>).



нивает уровень читательской грамотности учащихся начальной школы в разных странах мира и проводится циклично — один раз в 5 лет. В настоящее время доступны данные трех волн, проведенных в 2001, 2006 и 2011 гг.<sup>7</sup>

В России в PIRLS участвуют четвероклассники. Выборка репрезентативна, т.е. позволяет перенести полученные результаты на всех учащихся данной ступени обучения в стране (подробнее о выборке см.: [Martin, Mullis, 2013]). В 2001 г. в исследовании приняли участие 4093 ученика из 206 школ, в 2006 г. — 4720 учеников из 232 школ, а в 2011 г. — 4461 ученик из 202 школ.

В ходе проведения PIRLS у учащихся измеряется уровень чтения и понимания прочитанного, а также собирается контекстная информация об образовательной среде. Для этого помимо тестирования проводится опрос детей, их учителей, представителей школьной администрации и родителей.

Из опроса родителей была получена информация о культурном капитале семьи — наличии у матери высшего образования<sup>8</sup> — и занятиях с детьми до школы, таких как частота чтения книг, рассказывание историй, обсуждение прочитанного, игры с алфавитом, игры со словами и написание букв и слов. Принимая во внимание распределения ответов, мы перекодировали указанные практики в переменные, принимающие значение «часто» или «не часто». Кроме того, на основе ответов родителей в PIRLS составлен общий индекс частоты занятий чтением до школы, включающий три категории: «часто», «иногда», «никогда или почти никогда».

Для определения уровня читательской грамотности при поступлении в 1-й класс мы использовали индекс, составленный разработчиками PIRLS и включающий три категории «низкий», «средний» и «высокий». В основе индекса лежат ответы родителей о том, насколько хорошо ребенок при поступлении в 1-й класс умел узнавать буквы алфавита, читать и писать слова и выполнять другие действия<sup>9</sup>. В конце начальной школы грамотность измеря-

---

<sup>7</sup> В апреле 2016 г. проведен четвертый цикл исследования, однако его результаты будут доступны только в конце 2017 г.

<sup>8</sup> Мы не использовали образование отца из-за большого количества пропусков в ответах респондентов. В ответах об уровне образования матери в каждой из волн PIRLS пропуски составили менее 10% — эти наблюдения исключены из анализа.

<sup>9</sup> Объективность индекса может вызывать сомнения. Однако, во-первых, родители в целом достаточно критично оценили умения своих детей. Во-

ли с помощью тестовых баллов PIRLS. Первичные баллы, полученные учениками, переводятся на единую шкалу от 0 до 1000. Результаты теста в каждой из волн сопоставимы и расположены на одной шкале [Martin, Mullis, 2013].

В регрессионных моделях в качестве контрольных переменных использованы пол ребенка, длительность посещения детского сада, количество книг дома и размер населенного пункта. Учет этих переменных необходим для получения более точных оценок связи родительских практик с результатами учащихся. Описательная статистика по всем использованным переменным представлена в Приложении 1.

## Методология

Анализ проводили в несколько этапов. На первом этапе мы рассмотрели динамику культурного капитала семей, частоты занятий с детьми до школы и изменение уровня их читательской грамотности. Для этого использовали описательную статистику по соответствующим переменным для каждой из волн мониторинга. Чтобы перенести выводы на генеральную совокупность в ходе анализа применяли взвешивание (веса рассчитаны разработчиками PIRLS, соответствующие переменные содержатся в данных).

На втором этапе мы проанализировали связь практик обучения чтению до школы с уровнем читательской грамотности при поступлении в 1-й класс и при окончании 4-го. Для этого сначала были построены модели порядковой логистической регрессии с дошкольной грамотностью детей в качестве зависимой переменной. Затем провели линейный регрессионный анализ, где в роли зависимой переменной выступали стандартизированные баллы PIRLS (со средним и стандартным отклонением, равным соответственно 0 и 1). В качестве предикторов использовали практики обучения чтению до школы. Для каждой из практик была построена отдельная модель.

Так как учеников объединяют в классы и испытывают одинаковые воздействия, это может внести смещения в результаты анализа: стандартные ошибки коэффициентов могут быть занижены и могут показывать значимую связь там, где ее в действительности

---

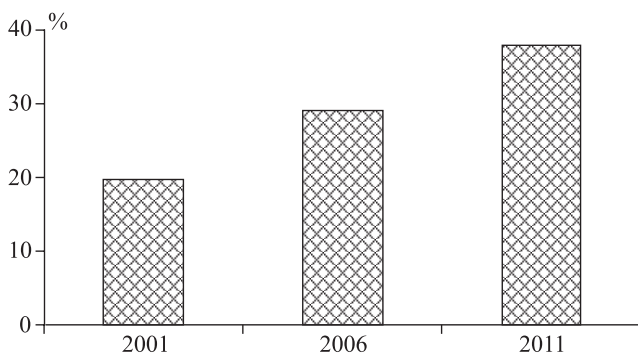
вторых, их ответы показывают значимую и достаточно сильную связь с результатами теста PIRLS.

нет. Чтобы решить эту проблему, во всех моделях использовали кластерную коррекцию остатков по школьному классу [White, 1982].

## Результаты исследования

### Как менялся культурный капитал семей и частота занятий с детьми до школы?

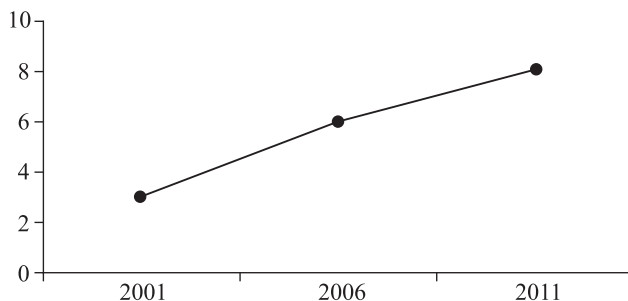
В период с 2001 по 2011 г. число матерей, имеющих высшее образование, в выборке PIRLS постоянно увеличивалось в среднем на 9% в каждой новой волне (рис. 2). В итоге к 2011 г. их доля почти удвоилась, приблизившись к 38%. Это в целом соответствует динамике уровня образования женщин в возрасте от 30 до 40 лет в стране [Образование в РФ, 2014].



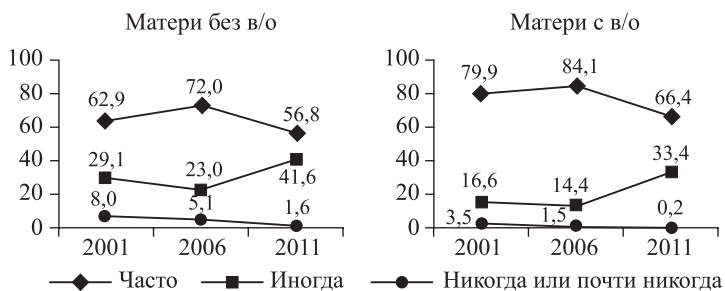
**Рис. 2.** Доля матерей с высшим образованием в выборке PIRLS, 2001–2011 гг.

Наблюдаемые демографические изменения представляются важными, учитывая растущую роль образования матери для читательской грамотности учащегося. Как показано на рис. 3, доля дисперсии результатов PIRLS, объясняемая этим фактором, постоянно увеличивалась, достигнув к 2011 г. 8%. Общий прирост составил 270% от первоначального значения.

С образованием матери связана частота занятий с учащимися чтением и письмом до школы. Если мать получила высшее образование, с детьми занимались чаще на протяжении всего периода (рис. 4) и практически любой из практик (рис. 5).



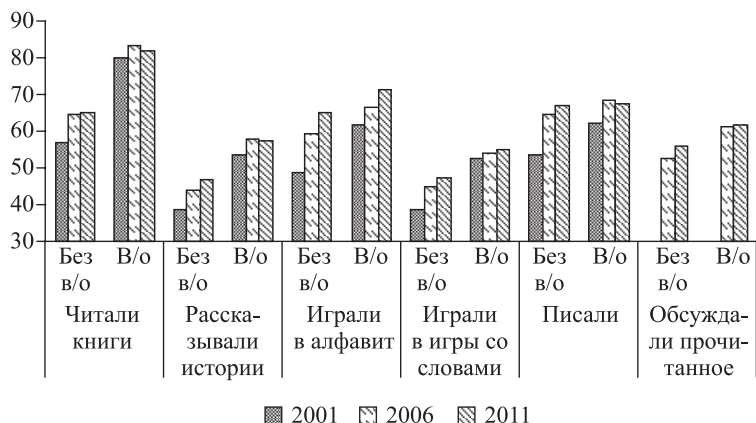
**Рис. 3.** Процент дисперсии баллов PIRLS, объясняемой различиями в образовании матерей учеников, 2001–2011 гг.



**Рис. 4.** Процент матерей, с разной частотой занимавшихся с детьми чтением до школы, 2001–2011 гг.

В то же время динамика частоты занятий примерно одинакова во всех семьях. Относительное число учащихся, с которыми до школы почти не занимались, постоянно снижалось. Доля четвероклассников, с которыми до школы занимались часто сначала росла, достигнув максимума в 2006 г., но затем резко снизилась к 2011 г. Одновременно в 2006–2011 гг. значительно увеличилась доля детей, с которыми занимались, но лишь иногда. В итоге в целом частота занятий с детьми между последними двумя волнами исследования уменьшилась.

С образованием матери также связаны предпочтения в содержании занятий с детьми до школы. Как показано на рис. 5, в обоих типах семей в 2001–2011 гг. родители больше всего читали с детьми книги, играли в алфавит и писали. Однако если мать по-



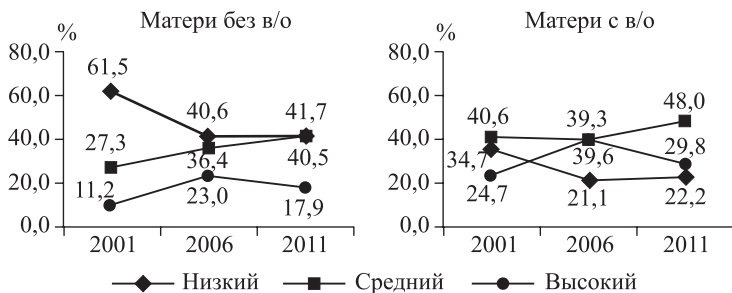
**Рис. 5.** Процент матерей, часто использовавших до школы отдельные практики обучения детей чтению, 2001–2011 гг.

лучила высшее образование, то чтение было самой излюбленной практикой: часто читали с детьми более чем в 80% случаев. При этом наибольшие различия с семьями, где уровень образования матери был ниже, на протяжении всего периода состояли в частоте чтения книг и рассказывании историй. Разрыв в частоте использования других практик за 10 лет уменьшился. А, например, письмом с четвероклассниками 2011 г. родители занимались до школы одинаково часто, независимо от уровня образования матери. Это сокращение разрыва произошло во многом за счет того, что матери без высшего образования стали значительно чаще заниматься с детьми всеми практиками.

Как изменялся уровень читательской грамотности детей при поступлении в школу и в конце четвертого класса?

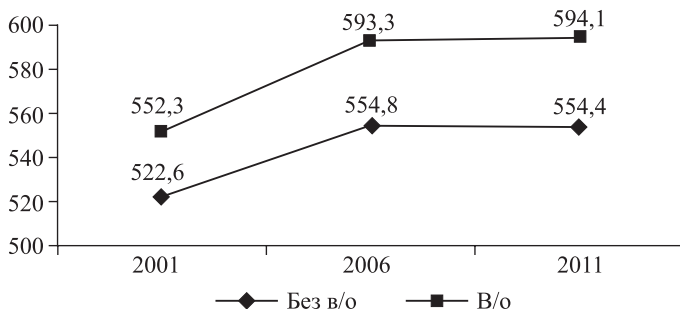
В целом матери с высшим образованием чаще отмечали, что их дети имели высокий уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс (рис. 6). При этом в обоих типах семей наблюдается схожая динамика. В 2001–2006 гг. выросла доля четвероклассников с высоким уровнем дошкольной грамотности при одновременном уменьшении процента детей, которые до школы совсем не были знакомы с чтением и письмом. В 2006–2011 гг. наблюдалось падение относительного числа учащихся, показавших

высокий уровень и выросла доля детей со средним уровнем читательской грамотности при поступлении в 1-й класс. Наиболее сильны эти изменения в семьях, где матери имели высшее образование. Процент четвероклассников, не умеющих читать до школы, остался в 2006–2011 гг. практически прежним.



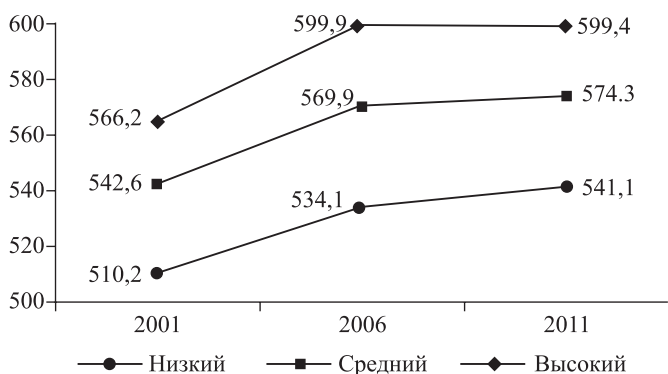
**Рис. 6.** Распределение четвероклассников по образованию матери и уровням грамотности при поступлении в 1-й класс, 2001–2011 гг.

В 4-м классе мы наблюдали сокращение разрыва в уровне читательской грамотности детей в зависимости от наличия у матери высшего образования (рис. 7). При этом в обеих группах учащихся наблюдается рост баллов PIRLS в период 2001–2006 гг. с последующей стагнацией в 2006–2011 гг. В целом за этот период разница в образовательных результатах увеличилась с 30 до 40 баллов.



**Рис. 7.** Динамика баллов PIRLS в зависимости от образования матери

Если посмотреть на динамику результатов PIRLS в разрезе уровня читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс (рис. 8), то можно отметить следующую тенденцию. Баллы всех четвероклассников значительно выросли между 2001 и 2006 гг. При этом темп роста был выше у детей, в большей степени знакомых с чтением и письмом до школы. В 2006—2011 гг. продолжился (но был уже не столь значительным) рост баллов у учащихся, показавших низкий и средний уровень дошкольной грамотности. В группе детей с высоким ее уровнем, напротив, значимых изменений не произошло.

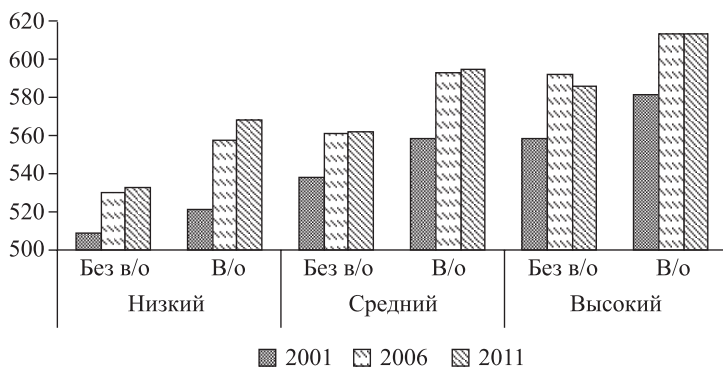


**Рис. 8.** Динамика баллов PIRLS в зависимости от уровня грамотности детей при поступлении в 1-класс, 2001—2011 гг.

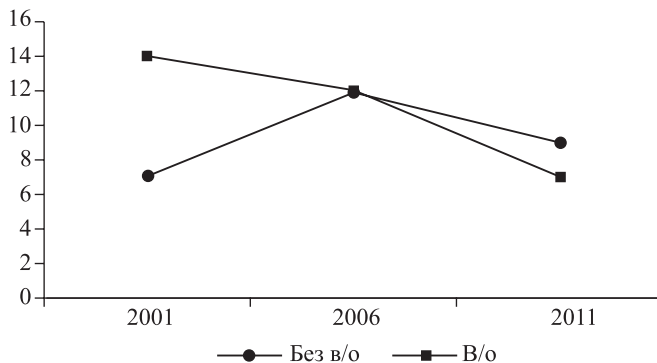
Как показано на рис. 9, наибольший прирост баллов PIRLS (47 баллов) за 2001—2011 гг. наблюдается у четвероклассников с низким уровнем читательской грамотности до школы, матери которых окончили вуз. У детей со средним и высоким уровнями дошкольной грамотности в таких семьях рост результатов теста был ниже (36 и 32 балла соответственно) и имел место в основном между 2001 и 2006 гг.

Если матери не получили высшего образования, а дети показывали до школы низкий и средний уровни читательской грамотности, то прирост баллов PIRLS был сравнительно небольшим (25 баллов) и наблюдался также в основном в 2001—2006 гг. (рис. 9). В этой же группе семей у четвероклассников с высоким уровнем дошкольной грамотности к 2006 г. результаты по чтению выросли примерно на столь-

ко же, что и у детей, матери которых получили высшее образование (33 балла). Однако в дальнейшем их баллы несколько снизились.



**Рис. 9.** Динамика баллов PIRLS в зависимости от образования матери и уровня грамотности детей при поступлении в 1-й класс, 2001–2011 гг.



**Рис. 10.** Процент дисперсии баллов PIRLS, объясняемой различиями в уровне грамотности детей при поступлении в 1-й класс, 2001–2011

Такая динамика привела к изменению роли дошкольной грамотности в объяснении результатов четвероклассников по чтению. В группе учащихся, матери которых получили высшее образование, последовательно сокращался разрыв в баллах PIRLS, соответственно уменьшалась и роль дошкольной грамотности в результатах по чтению в 4-м классе (рис. 10). У детей, матери которых



не имели высшего образования, разрыв в результатах PIRLS в 2001–2006 гг. увеличился, а затем снизился к 2011 г. Соответственно сначала выросла, а затем упала степень, в которой читательская грамотность до школы объясняла результаты четвероклассников в PIRLS.

Как практики обучения чтению до школы связаны с читательской грамотностью при поступлении в первый класс?

У всех детей частое использование родителями любой из практик обучения чтению и письму сопровождается повышением читательской грамотности при поступлении в 1-й класс (табл. 6). При этом, независимо от образования матери, частота занятий письмом наиболее сильно связана с уровнем грамотности ребенка на протяжении всего периода. На 2-м месте по значению в семьях, где мать не окончила вуз, в каждой из волн стоит частое чтение с детьми, на 3-м и 4-м, меняясь периодически местами, игры со словами и с алфавитом. Если у матери есть высшее образование, то в 2001 г. на 2-м месте по силе связи с читательской грамотностью ребенка до школы, также стоит частота чтения. Однако начиная с 2006 г., когда в таких семьях частое чтение с детьми стало повсеместным (более 80% случаев), роль этой практики снизилась. На 2-е и 3-е место по значению, чередуясь, вышли частота игр с алфавитом и со словами. В целом для детей, у матерей которых нет высшего образования, частое использование любой практики важнее.

Таблица 6

**Результаты анализа связи практик обучения чтению и уровня грамотности при поступлении в 1-й класс (порядковая логистическая регрессия, отношение шансов)**

Практики	2001 г.		2006 г.		2011 г.	
	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о
Часто читали	3,10***	2,99***	2,42***	1,99***	3,19***	2,37***
	(0,32)	(0,56)	(0,23)	(0,40)	(0,31)	(0,33)
Часто рассказывали истории	1,88***	1,21	1,58***	1,47***	1,75***	1,63***
	(0,19)	(0,19)	(0,14)	(0,18)	(0,14)	(0,17)

Окончание табл. 6

Практики	2001 г.		2006 г.		2011 г.	
	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о
Часто играли в игры с алфавитом	2,64***	2,14***	2,32***	2,14***	2,78***	2,25***
	(0,23)	(0,35)	(0,19)	(0,26)	(0,28)	(0,28)
Часто обсуждали прочитанное			2,20***	1,94***	2,08***	1,72***
			(0,19)	(0,24)	(0,21)	(0,18)
Часто играли в игры со словами	2,93***	1,86***	2,33***	2,03***	2,33***	2,42***
	(0,27)	(0,31)	(0,19)	(0,24)	(0,21)	(0,28)
Часто писали буквы и слова	3,97***	3,43***	3,94***	2,95***	4,53***	4,05***
	(0,39)	(0,58)	(0,37)	(0,37)	(0,39)	(0,46)

*Примечание.* Для каждой практики построена отдельная модель порядковой логистической регрессии. Таким образом, в ячейках одного столбца представлены оценки связи из разных моделей. В качестве контрольных переменных использованы пол ребенка, длительность посещения им детского сада, количество книг дома и размер населенного пункта — из-за соображений краткости результаты в таблице не приводятся.

В скобках указаны стандартные ошибки.

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

### Как практики обучения чтению до школы связаны с читательской грамотностью в четвертом классе?

Занятия родителей с детьми до школы могут также иметь «отложенные эффекты» на читательскую грамотность в 4-м классе. При этом, как показано в табл. 7, в зависимости от образования матери роль отдельных практик различается. Если у матери есть высшее образование, то не наблюдается значимой связи баллов PIRLS с тем, насколько часто родители играли с детьми в алфавит, а начиная с 2006 г. занимались письмом и играли со словами. В то же время частое чтение книг, рассказывание историй (за исключением 2006 г.) и обсуждение прочитанного до школы сопровождаются более высоким уровнем читательской грамотности в 4-м классе. Наиболее сильна связь баллов PIRLS с частотой чтения. Однако следует отметить, что в 2011 г. сила этой связи снизилась почти в 2 раза по сравнению с 2001 г. Отчасти это может быть вызвано значительным ростом доли детей, с которыми родители читали до школы. Сила связи баллов PIRLS и двух других практик, показавших значимый результат, уменьшилась лишь немного.

Таблица 7

**Результаты анализа связи практик обучения чтению  
и балла PIRLS (регрессионный анализ)**

Практики	2001 г.		2006 г.		2011 г.	
	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о	Без в/о	В/о
Часто читали	0,28***	0,44***	0,31***	0,16*	0,29***	0,24***
	(0,06)	(0,13)	(0,05)	(0,09)	(0,06)	(0,07)
Часто рассказывали истории	0,10*	0,15**	0,09	0,04	0,23***	0,14***
	(0,05)	(0,08)	(0,05)	(0,06)	(0,05)	(0,04)
Часто играли в игры с алфавитом	0,17***	0,15	0,25***	-0,05	0,13***	-0,01
	(0,06)	(0,10)	(0,05)	(0,06)	(0,05)	(0,06)
Часто обсуждали прочитанное			0,23***	0,12*	0,17***	0,11**
			(0,06)	(0,06)	(0,06)	(0,05)
Часто играли в игры со словами	0,23***	0,24***	0,15***	0,07	0,11**	0,04
	(0,05)	(0,08)	(0,04)	(0,06)	(0,05)	(0,05)
Часто писали буквы и слова	0,08	0,14*	0,18***	0,00	0,14***	-0,04
	(0,06)	(0,08)	(0,04)	(0,07)	(0,05)	(0,06)

*Примечание.* Для каждой практики построена отдельная модель линейной регрессии. Таким образом, в ячейках одного столбца представлены оценки связи из разных моделей. В качестве контрольных переменных использованы пол ребенка, длительность посещения им детского сада, количество книг дома и размер населенного пункта — из-за соображений краткости результаты не приводятся в таблице.

В скобках указаны стандартные ошибки.

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

У учащихся, матери которых не окончили вуз, повышение читательской грамотности в 4-м классе сопровождается частым использованием родителями любой из практик (кроме письма в 2001 г. и рассказывания историй в 2006-м). Наибольшее значение на протяжении всего периода здесь также имеет чтение с детьми книг. При этом сила связи остается стабильно высокой. Роль остальных практик меняется в каждой из волн. Если для результатов PIRLS в 2001 г. более важны частые игры со словами и с алфавитом, то в дальнейшем увеличивается роль обсуждения прочитанного (2006–2011 гг.) и рассказывания историй (2011 г.).

## Заключение

На примере чтения мы можем наблюдать, как в зависимости от культурного капитала родителей различаются образовательные

результаты детей. Разрыв в уровне читательской грамотности отмечается как при поступлении в 1-й класс, так и при окончании 4-го. Иными словами, наблюдаемое при поступлении в начальную школу социальное неравенство образовательных результатов сохраняется и при окончании ее. Это так называемый «кумулятивный (накопительный) эффект академического неуспеха» [Маслинский, 2015].

С течением времени ситуация с неравенством результатов по чтению не улучшилась. Напротив, за рассматриваемые 10 лет разрыв в баллах четвероклассников с разным уровнем образования матери только увеличился. Одновременно выросла и роль, которую играет образование матери в объяснении результатов PIRLS. Это несколько тревожная тенденция, учитывая, что на социальный уровень семей дети повлиять не могут.

Один из способов повышения читательской грамотности и одновременно один из каналов сокращения неравенства — занятия родителей с детьми до школы. Анализ показывает, что различаются как частота занятий, так и палитра используемых практик. В семьях с высоким культурным капиталом более частое применение находит любая практика. При этом наибольшие различия, если сравнивать с семьями с меньшим объемом культурного капитала, — в частоте занятий, которые важнее для высоких результатов в отложенной перспективе: в чтении с детьми и рассказывании историй. Эти практики связаны с привитием ребенку интереса к книге, с развитием речевых навыков, увеличением словарного запаса [Sénéchal, LeFevre, 2002], что имеет значение на любом этапе обучения. Для сравнения, письму учат всех детей в 1-м классе — одна из причин, почему частота занятий письмом до школы слабее связана с читательской грамотностью в конце начальных классов.

В семьях с низким объемом культурного капитала со временем стали уделять больше внимания занятиям с детьми в дошкольный период. По частоте занятий такие семьи догоняют родителей с высшим образованием. Однако, во-первых, это в большей степени касается тех практик, которые важны в ближайшей перспективе (подготовить детей к школе), но роль их для отложенного результата (читательской грамотности в конце 4-го класса) сравнительно меньше. Во-вторых, сокращение разрыва в частоте занятий до школы отмечается в основном у четвероклассников 2006 г. Иными словами, оно относится к началу 2000-х годов. Как отмечают отдельные исследователи, в этот период повышались требования к грамотности детей при поступлении в 1-й класс, что повлияло на мотивацию родителей [Тюменева, 2008].

Несколько позже, в середине десятилетия, частота занятий родителей с детьми снизилась. Одновременно снизился и уровень читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс. Причины этих изменений сложно объяснить. При интерпретации же их значения важно учитывать, что сама роль дошкольной грамотности для результатов учащихся по чтению в 4-м классе между последними двумя волнами тоже падает: сокращается разрыв в баллах PIRLS у детей, в разной степени знакомых с чтением и письмом при поступлении в 1-й класс.

Такое сокращение разрыва в результатах по чтению может относиться как к влиянию школы, так и к образовательной среде за ее пределами. Например, ряд исследователей отмечают рост охвата детей дополнительным образованием [Куприянов, Косарецкий, 2013; Косарецкий, Козина, Беликов, 2015]. Кроме того, может иметь значение изменившаяся информационная среда: например, дети больше, чем раньше занимаются поиском информации в Интернете и ее обработкой [Baron, 2015], что не менее важно для читательской грамотности.

Следует также отметить, что динамика разрыва результатов по чтению в 4-м классе различается у детей из семей с разным уровнем культурного капитала. Образовательная история в начальной школе в наибольшей степени служит выравниванию баллов PIRLS учащихся, матери которых получили высшее образование. Кроме того, известно, что родители с большим культурным капиталом охотнее взаимодействуют со школой, особенно во время обучения детей в начальных классах [Адамович, Хавенсон, 2017]. В итоге для таких детей в меньшей степени важен уровень дошкольной читательской грамотности. Но ситуация несколько иная, когда культурный капитал семьи низкий. Для детей из таких семей роль грамотности при поступлении в школу в 2011 г. выше, чем в 2001 г., и выше, чем у учащихся, матери которых окончили вуз. Для этих детей важнее, чтобы с ними часто занимались до школы.

В целом за рассматриваемый период значительно изменилась вовлеченность семьи в занятия с дошкольниками. Эти изменения отчасти носят общий характер и, возможно, связаны со сменой когорты родителей [Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2007]. Родители учеников, принимавших участие в PIRLS в 2001 и 2006 г., родились примерно в начале и второй половине 70-х годов прошлого века. Родители четвероклассников, участвовавших в исследовании 2011 г., скорее всего, родились в 1980-е годы. Школьное

детство этих когорт родителей проходило в разные периоды. При этом у последней когорты оно пришлось на время наиболее сильных социальных изменений в стране в целом и в системе образования в частности. Можно предположить, что эти когорты обладают разным социальным и образовательным опытом, в том числе разными установками по отношению к воспитанию.

В то же время произошедшие изменения не уменьшили различия в образовательных результатах детей из семей с разным объемом культурного капитала. На примере читательской грамотности мы видим, что социальное неравенство в образовании реструктурируется и увеличивается.

## Литература

*Адамович К., Хавенсон Т.Е.* Взаимодействие семьи и школы: практики родительской вовлеченности в образовательный процесс // Архив Магистратуры Института образования Online. 2017. Т. 1.

*Косарецкий С.Г., Козина Н.С., Беликов А.А.* Участие детей в дополнительном образовании на базе общеобразовательных организаций (анализ данных статистики и социологических исследований) // Образовательная панорама. 2015. № 2 (4). С. 15.

*Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г.* Попытка учета перед увеличением охвата (результаты исследования контингента учащихся в учреждениях дополнительного образования детей) // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2 (10).

*Маслинский К.А.* Язык и бедность // Бедность и развитие ребенка. Рукописные памятники Древней Руси. 2015. С. 177–245.

Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.

Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.

*Тюменева Ю.А.* Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4.

*Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4.

*Baker L.* The role of parents in motivating struggling readers // Reading and Writing Quarterly. 2003. Vol. 19. No. 1. P. 87–106.

*Baron N.S.* Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World. Oxford University Press, USA, 2015.

*Bernstein B.* Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. 1971.

*Bus A.G., Van Ijzendoorn M.H., Pellegrini A.D.* Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy // Review of Educational Research. 1995. Vol. 65. No. 1. P. 1–21.

*Dale P.S.* et al. Why does parental language input style predict child language development? A twin study of gene-environment correlation // Journal of Communication Disorders. 2015. Vol. 57. P. 106–117.

*Davis-Kean P.E.* The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of Family Psychology. 2005. Vol. 19. No. 2.

*De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G.* Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective // Sociology of Education. 2000. P. 92–111.

*Entwisle D.R., Alexander K.L.* Family type and children's growth in reading and math over the primary grades // Journal of Marriage and the Family. 1996. P. 341–355.

*Gustafsson J.E., Hansen K.Y., Rosén M.* Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade // TIMSS and PIRLS. 2011. P. 181–287.

*Herbers J.E., Cutuli J.J., Supkoff L.M., Heistad D., Chan C.K., Hinz E., Masten A.S.* Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility // Educational Researcher. 2012. Vol. 41. No. 9. P. 366–374.

*Hoff E.* How social contexts support and shape language development // Developmental Review. 2006. Vol. 26. No. 1. P. 55–88.

*Hoff E.* Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps // Developmental Psychology. 2013. Vol. 49. No. 1. P. 4.

*Hoff E., Laursen B., Tardif T.* Socioeconomic status and parenting // Handbook of Parenting. Vol. 2: Biology and Ecology of Parenting. 2002. Vol. 8. No. 2. P. 231–252.

*Jordan G.E., Snow C.E., Porche M.V.* Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills // Reading Research Quarterly. 2000. Vol. 35. No. 4. P. 524–546.

*Martin M.O., Mullis I.V.S.* (eds.). TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade — Implications for Early Learning. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2013.

*Melhuish E.C.* et al. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school // Journal of Social Issues. 2008. Vol. 64. No. 1. P. 95–114.

*Mora-Figueroa J., Galán A., López-Jurado M.* Effectiveness of a program of family involvement in reading students of 1st primary // Revista de Psicodidáctica. 2016. Vol. 21. No. 2.

*Mullis I.V.S.* et al. TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Vol. 1. AK. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012.

*Myrberg E., Rosén M.* Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden // *British Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 79. No. 4. P. 695–711.

*Netten A.* et al. Sociocultural and educational factors for reading literacy decline in the Netherlands in the past decade // *Learning and Individual Differences*. 2014. Vol. 32. P. 9–18.

*Sammons P., Elliot K., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B.* The Impact of Preschool on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception. 2004.

*Sénéchal M., LeFevre J.A.* Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study // *Child Development*. 2002. Vol. 73. No. 2. P. 445–460.

*Sirin S.R.* Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research // *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75. No. 3. P. 417–453.

*Slavin R.E., Lake C., Chambers B., Cheung A., Davis S.* Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. No. 4. P. 1391–1466.

*Spörer N., Schünemann N.* Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading // *Learning and Instruction*. 2014. Vol. 33. P. 147–157.

*Tulkin S.R., Cohler B.J.* Childrearing attitudes and mother-child interaction in the first year of life // *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1973. Vol. 19. No. 2. P. 95–106.

*Van Voorhis F.L., Maier M.F., Epstein J.L., Lloyd C.M.* The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills // MDRC. 2013.

*White H.* Maximum likelihood estimation of misspecified models // *Econometrica: Journal of the Econometric Society*. 1982. Vol. 50. No. 1. P. 1–25.

## Приложение 1

Таблица

### Описательная статистика

Переменная	2001 г.		2006 г.		2011 г.	
	Сред- нее	Ст. откл.	Сред- нее	Ст. откл.	Сред- нее	Ст. откл.
<i>Читательская грамотность детей</i>						
Низкий уровень грамотности при поступлении в школу (да/нет)	0,51	0,50	0,32	0,47	0,31	0,46



Окончание таблицы

Переменная	2001 г.		2006 г.		2011 г.	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Средний уровень грамотности при поступлении в школу (да/нет)	0,33	0,47	0,38	0,49	0,45	0,50
Высокий уровень грамотности при поступлении в школу (да/нет)	0,16	0,36	0,30	0,46	0,24	0,43
Читательская грамотность в четвертом классе (баллы PIRLS)	527,9	79,9	564,7	87,3	568,4	74,8
<i>Практики занятий с детьми в семье</i>						
Часто читали (да/нет)	0,65	0,48	0,71	0,45	0,72	0,45
Часто рассказывали истории (да/нет)	0,43	0,50	0,49	0,50	0,52	0,50
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)	0,54	0,50	0,63	0,48	0,69	0,46
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)			0,56	0,50	0,59	0,50
Часто играли в игры со словами (да/нет)	0,43	0,50	0,49	0,50	0,51	0,50
Часто писали буквы и слова (да/нет)	0,58	0,49	0,67	0,47	0,68	0,47
<i>Характеристики детей и родителей</i>						
Девочка (да/нет)	0,49	0,50	0,51	0,50	0,49	0,50
У матери высшее образование (да/нет)	0,22	0,41	0,31	0,46	0,41	0,49
Дома 0–25 книг (да/нет)	0,22	0,41	0,20	0,40	0,23	0,42
Дома 26–100 книг (да/нет)	0,35	0,48	0,37	0,48	0,40	0,49
Дома более 100 книг (да/нет)	0,43	0,49	0,43	0,49	0,37	0,48
Населенный пункт: город (да/нет)	0,34	0,48				
Население более 500 тыс. чел. (да/нет)			0,25	0,43	0,32	0,47
Население от 100 до 500 тыс. чел. (да/нет)			0,21	0,41	0,23	0,42
Население от 15 до 100 тыс. чел. (да/нет)			0,24	0,43	0,24	0,43
Население менее 15 тыс. чел. (да/нет)			0,29	0,46	0,21	0,40
Учащийся посещал детский сад более 3 лет (да/нет)	0,65	0,48	0,62	0,49	0,71	0,46
Число наблюдений	4093		4720		4461	

# НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ И ПРОЦЕССАХ: НАЧАЛЬНАЯ И ОСНОВНАЯ ШКОЛА

---

## 2.1. Социокультурное воспроизводство в поле школы: исторический ракурс

Социальная дифференциация в школьном образовании возникла в нашей стране отнюдь не только в настоящее время. Дело в том, что отдельные школьные институции могут брать на себя функции привилегированных учебных заведений не только совершенно открыто, как это имеет место при социально дифференцированной структуре системы образования. Соответствующие функции могут выполняться и латентно. Именно так происходило в России в 1960–1980-е годы, когда при жестком государственном и идеологическом контроле за унификацией общеобразовательной школы в действительности она не была единой. Существовала институция — малочисленные специальные школы с углубленным изучением иностранного языка, которые под действием образовательных запросов социально привилегированных слоев превратились в избранные учебные заведения и осуществляли социокультурное воспроизводство тогдашних элит. На примере их изучения показано, как проявлялось социальное неравенство в школе тех лет.

### Теоретические основы исследования

Социологическое изучение социального неравенства в образовании, как правило, опирается на обширную англо-американскую традицию эмпирических исследований в этой области, берущую начало с «Доклада Коулмана» [Coleman et al., 1966]. Вместе с тем теоретическую основу таких исследований прежде всего составляют теория воспроизводства системы образования и кон-

цепция культурного капитала П. Бурдьё. Именно он впервые вскрыл социальные неравенства в образовании и показал, что наряду с обеспечением социализации молодого поколения, трансляции знаний и профессиональных навыков, система образования всегда и неизбежно выполняет роль социокультурного воспроизводства [Bourdieu, Passeron, 1964]. Он показал, что репродуктивная функция школы — это следствие практик привилегированных классов, обеспечивающих свое социальное воспроизводство. В любом обществе высшие социальные слои, элиты, стремятся монополизировать свои позиции и передать их своим потомкам. Система образования становится ключевым моментом в их стратегиях по обеспечению преемственности от поколения к поколению. Благодаря существованию при формальном равенстве уровней обучения привилегированных каналов подготовки и учебных заведений, семьи элит, используя свои социально-экономические и культурные капиталы, способны предоставлять своим детям качественное образование, что позволяет им занимать более продвинутые социальные позиции [Bourdieu, Passeron, 1970].

В концепции культурного капитала П. Бурдьё вскрывает латентные механизмы, обеспечивающие передачу и закрепление социокультурных преимуществ. Действие объективной школьной селекции складывается в пользу социально и культурно продвинутых слоев населения. Проявляющиеся неравенства академических успехов школа относит только к неравенству способностей и естественных дарований. При этом «естественными» причинами, связанными с индивидуальными природными способностями людей, она подменяет социальные причины культурных неравенств перед школой, т.е. неравных возможностей родителей создать культурную среду, которая содействовала бы развитию таких способностей детей, которые вознаграждаются в образовательной системе [Bourdieu, 1979a].

Эти различия инкорпорированного культурного капитала система образования закрепляет институционально — дипломами, званиями, титулами. Именно эти инструменты обеспечивают легитимацию усвоенным индивидом умениям, знаниям, навыкам и тем самым гарантируют материальные и символические выгоды, на которые приобретенный культурный капитал может быть обменян на рынке труда [Bourdieu, 1979b].

Культурный капитал неравномерно распределен между различными классами и социальными группами. В результате дети из раз-

ных классов и слоев добиваются неодинаковых выгод на школьном рынке [Bourdieu, 1966]]. Передача, воссоздание культурного капитала происходит сложнее, чем наследование экономического капитала; он передается опосредованно и косвенно, первоначально аккумулируясь в родительской семье и далее нарастая благодаря получению наследниками качественного образования. Вот почему образовательные стратегии элит всегда связаны с обращением к таким учебным заведениям, которые отличаются от массовых и реально обеспечивают преимущества в обучении и подготовке.

### **Специальная школа с углубленным изучением иностранного языка**

История этой школы и ее функция, связанная с социокультурным воспроизводством, стали предметом особого внимания социологов в первой половине 1990-х годов, когда система школьного обучения начинает быстро делиться на множество разнообразных типов и видов, потоков обучения. Лицеи, гимназии открыто признавали, что они опираются на опыт работы «спецшкол», особенно в отношении отбора при приеме на учебу, методов учебной и внешкольной деятельности.

Социологическое исследование средних школ с углубленным изучением иностранного языка, материалы которого здесь представлены, было проведено автором в Москве в два этапа. В 1993 г. на выборке из школ, различающихся по расположению в пространстве города и языку обучения<sup>10</sup>, изучался опыт деятельности этих школ на базе интервью (24) с администрацией, педагогами, родителями учащихся, информации классных журналов, документов, полевых наблюдений.

В 1994 г. была составлена выборка из 6 школ центра города<sup>11</sup>, поскольку полученные результаты свидетельствовали о том, что именно они демонстрировали наилучшую педагогическую резуль-

---

<sup>10</sup> Немецкая школа № 3 (созданная в 1954 г. в кварталах, где жилье получала управленческая и культурная элита тех лет), французская школа № 16 (расположенная с 1963 г. внутри Бульварного кольца), английская школа № 76 (с 1970 г.) и английская школа № 81 (с 1975 г.), расположенные в типичных зонах жилой застройки срединных районов города.

<sup>11</sup> Из 23 школ внутри Садового кольца отобраны: французская школа № 12, английские школы № 19, 20, 29, 72 и 50.

тативность и репутацию. Исходя из логики символического, особый престиж этих школ был отнесен к скрытому социальному господству их пользователей, а значит, на их примере наиболее адекватно могли изучаться механизмы социокультурного воспроизводства элит. Были опрошены выпускники (417 учащихся): в мае о профессиональных ориентациях и осенью — о реальном выборе.

### Механизмы селекции

Проведенное качественное и количественное исследование обнаруживает в деятельности специальных школ различные механизмы селекции. Прежде всего, они проявляются в их размещении в пространстве города.

После принятия Постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» в Москве к 1964 г. работало 76 специальных школ иностранного языка. В середине 1980-х годов их было 89 и таким их число оставалось к началу 1990-х. Размещение школ в пространстве города складывалось под воздействием социальной городской сегрегации и отражало специфику расселения в черте города представителей групп, наделенных социальными и культурными преимуществами (табл. 8). В центральных районах города, где среди занятых существенно выше доля лиц с высшим образованием и ниже доля рабочих, спецшкол больше и они создавались раньше. В периферийных районах, с большей численностью жителей, с существенной долей рабочих среди занятых и меньшим удельным весом лиц с высшим образованием, таких школ гораздо меньше и они появились в конце 1970-х и в 1980-е годы.

Характер размещения спецшкол свидетельствует об имевшей место практике лоббирования со стороны привилегированных и господствующих в социальном и культурном отношении групп населения, которые, мобилизуя свои ресурсы, «притягивали» к своему месту жительства организацию конкретной спецшколы. По результатам исследования субъективных представлений о наиболее престижных пространствах проживания (символизирующих принадлежность к объективно занимающим привилегированное положение) [Вешнинский, 1988, с. 91–103] таковыми являлись исторический центр и линейно-радиальные направления: юго-западное (Ленинский, Комсомольский проспекты), западное (Кутузовский проспект), северо-западное (Ленинградский про-

спект) и северное (проспект Мира). Именно эти районы и стали местом размещения большей части (44) спецшкол. Только внутри Садового кольца было 23 школы. Несколько конкретных примеров связи между школой и микрорайоном. Школа № 27 располагалась между домами-кварталами № 26 и № 30 по Кутузовскому проспекту, где жили работники структур ЦК КПСС и сопоставимых организаций. Школа № 69 размещалась рядом со станцией метро «Аэропорт» — микрорайоном домов писателей, кинематографистов, артистов Большого театра. Школа № 20 находилась вблизи жилой «сталинской высотки» на Кудринской площади.

Таблица 8

**Число спецшкол в ряде административных районов Москвы**

Административные районы	Среди занятых жителей района, %		Число спецшкол
	лиц с в/о	рабочих	
1. Внутренний пояс города			
Дзержинский	47	32,0	6
Краснопресненский	48	33,4	6
Киевский	46	32,3	6
Октябрьский	50	35,4	7
2. Внешний пояс города			
Красногвардейский	25	50,2	3
Железнодорожный	27	50,4	2
Солнцевский	20	55,1	2
Советский	25	51,3	1
Люблинский	20	55,9	—

Источники: [Московские лицеи..., 1991, с. 54–69; Данные МСУ, 1993].

В полной мере различные элементы социальной селекции проявляют себя в деятельности отдельной школы.

Особые методы и организация углубленного обучения иностранному языку обеспечивают в специальной школе уникальность предоставляемых образовательных услуг, что превращает их в дефицитные, а поступление в 1-й класс — в наиболее решительный этап доступа. Превышение спроса над предложением вело к приему по конкурсу. Открыто отбирались дети, «хорошо подготовленные к учебе», «умственно и физически развитые», тем самым способные выдержать дополнительную учебную нагрузку.

Это позволяло обходить общие правила приема детей в 1-е классы, обязывающие охватывать всех детей своего микрорайона. Спецшкола могла отбирать среди них только лучших в культурном отношении и дополнять набор детьми «со стороны», которые соответствовали бы выдвигаемым школой требованиям. Де факто спецшкола отвоевала себе право приема детей независимо от их места жительства. Среди обследованных учеников 11-х классов спецшкол доля тех, чей пеший маршрут в школу составлял до 15 минут (т.е. живших в микрорайоне), равнялась 49%, остальные тратили на дорогу до одного часа.

Состояние родителей за особые культурные ресурсы, предоставляемые спецшколой, порождало практику обходных маневров прохождения вне конкурса (протекций, предоставления услуг школе благодаря символической власти своего социального положения и т.п.). Семьи, наделенные бюрократическим и социальным капиталом, становились победителями в силовых схватках такого рода. Недаром подобную практику народная молва резюмировала формулой: «В этих спецшколах не конкурс детей, а конкурс родителей». Под давлением повышенного спроса принцип культурной дифференциации трансформировался в принцип социальной селекции, что превратило эти школы в привилегированные.

Отсев учащихся во время учебы часто складывался не в пользу детей из микрорайона: они отчислялись, как правило, в 3–6-х классах из-за неуспеваемости по иностранному языку, что вскрывало связь его благополучного освоения со степенью развития родного языка и общей культуры, более характерных для детей из семей интеллигенции. Новичков было мало, ими становились «отличники» и «хорошисты», которые с помощью репетиторов нагоняли уровень знаний по иностранному языку. Ими вновь оказывались дети из материально и культурно продвинутых слоев населения.

Тот же характер отсева и набора наблюдался при переходе из 9-го класса в старшие. Обработка данных классных журналов школ центра города позволяет сравнить состав трех контингентов учащихся: выпускников 11-х классов; покинувших школу с 8-го по 11-й класс; пришедших в школу за этот период. Число учащихся с 8-го по 11-й класс сократилось на 23,6%, а среди 11-классников 15,7% составили вновь прибывшие за этот период.

Как показывают данные, приведенные в табл. 9, преобладающую долю отцов учащихся 11-х классов составляют относящиеся к господствующим и привилегированным слоям: 38,2% — совокуп-

ная группа руководителей и 46,7% — совокупная группа дипломированных специалистов. Лиц без высшего образования исключительно мало: 1,4% служащих и 4,6% квалифицированных рабочих. Половина специалистов с высшим образованием — их продвинутая часть: занятые в науке, культуре и искусстве, внешней политике и сфере внешнеэкономических отношений. Тот факт, что к 11-му классу достаточно высокой (23,4%) оказалась доля отцов-руководителей негосударственного сектора, объясняется начавшейся в начале 1990-х быстрой социальной реконверсии элит. Те отцы, кто в 1994 г. находились в этой группе, 3 года назад (по журналам 8-го класса) относились к руководителям госсектора и дипломированным специалистам.

Таблица 9

**Социально-профессиональный статус отцов различных групп учащихся обследованных спецшкол г. Москвы, 1994 г. (в %)**

Статус отца	Учащиеся		
	11-го класса	покинули школу с 8-го по 11-й класс	поступили в школу с 8-го по 11-й класс
Руководители в негосударственном секторе	23,4	1,4	37,5
Руководители высшего уровня в государственном секторе	4,6	2,8	8,3
Руководители подразделений в государственном секторе	10,2	12,7	4,2
Дипломаты, специалисты, занятые в сфере внешнеэкономических отношений	9,1	11,3	12,6
Специалисты, занятые в искусстве и культуре	4,6	8,4	12,4
Преподаватели вузов и научные работники	9,6	12,7	8,4
Прочие специалисты с высшим образованием	17,8	23,9	8,2
Инженеры	5,6	5,6	—
Военные	4,6	7,0	4,2
Служащие	1,4	1,4	—
Квалифицированные рабочие	4,6	8,4	—
Отца нет	4,0	2,8	—
Нет информации	0,5	1,6	4,2
Всего	100,0	100,0	100,0



Учитывая процессы социальной реконверсии, состав покидавших школу с 8-го по 11-й класс не сильно отличается от такового всех учащихся. Между тем среди покидающих школу учащихся выше был процент у тех, чьи отцы относились к «ординарным» работникам с высшим образованием, военным и квалифицированным рабочим. Среди пополнивших школу учащихся у половины отцы были руководителями (главным образом, негосударственного сектора — 37,5%) и 42% — дипломированными специалистами. Причем «ординарных» специалистов было мало, а инженеры вообще отсутствовали. Также отсутствовали и без того малочисленные доминирующие группы (служащие и квалифицированные рабочие). Если в целом привилегированные группы среди отцов учащихся (все руководители и все специалисты) к выпуску из 11-го класса составляли 84,9%, то среди покинувших школу с 8-го по 11-й класс их было чуть меньше (78,8%), а среди принятых — больше (91,6%). Таким образом, социокультурная селекция продолжалась и на уровне старших классов. Под ее воздействием в спецшколах центра города складывался контингент учащихся — выходцев преимущественно из привилегированных слоев, и где очень незначительная доля приходилась на социально доминирующие группы (причем последние не были самыми обездоленными).

### Культурный капитал в действии

Социокультурная селекция является не только сущностной характеристикой деятельности спецшколы, но она становится условием и стимулом всего расширенного воспроизводства культурного капитала в ходе этой деятельности.

Отобранный состав учащихся предоставлял преимущества в работе учителя. Педагог освобождался от работы с учениками, не понимающими материал, от усилий по устранению влияния семейных затруднений на поведение и учебу школьника. Нагрузка на одного учителя в спецшколе была меньше, чем в массовой: по результатам обследования среднее число учащихся, приходившееся на одного учителя, составляло 12,8 человека в школе № 12, соответственно 12,9 в школе № 19; 14,7 в школе № 20; 15 в школе № 29; 15,5 в школе № 50 и 16,2 человека в школе № 72. В городских школах России этот показатель составлял 20 учащихся на одного учителя [Российская школа..., 1993, с. 25].

В спецшколе существовала 15%-я надбавка в зарплате всех учителей, что позволяло администрации отбирать наиболее опытных, с лучшим образованием, имевших дополнительную квалификацию и т.п.<sup>12</sup> Благодаря этому учителя спецшкол смогли на рубеже 1980–1990-х годов очень быстро ответить на запрос, выдвинутый реформой среднего образования тех лет относительно инновационной педагогической деятельности. В обследованных школах были выявлены многочисленные примеры такой практики<sup>13</sup>. Эти инновации существенно расширяли базу накопления культурного капитала учащимися, поскольку были нацелены прежде всего на формирование гуманитарной культуры и ее ценностей, восполняли пробелы программы базовых предметов.

Отличия в методах преподавания и организации всего процесса обучения иностранному языку наряду с классными занятиями охватывали широкую практику разговорного языка во внеурочной деятельности: визиты иностранных делегаций и гостей; поездки в иностранные лицеи учащихся, отобранных по конкурсу; кружки поэзии, ансамбли народных песен, организация театральных постановок на иностранном языке и т.п. Спецшкола обеспечивала достаточно большое пространство интенсивной коммуникации, служившей совершенствованию знаний иностранного языка учащихся и преподавателей.

В целом взаимодействие двух групп социальных агентов спецшколы — учащихся и преподавателей — происходило таким об-

---

<sup>12</sup> В английской школе № 19 среди 54 учителей 1 был награжден званием Заслуженного учителя РСФСР, 4 имели степени кандидатов наук, 1 — звание «Учитель года», 4 — «Учитель-методист», 20 учителей были Отличниками народного просвещения, 11 — старшими учителями и 1 — воспитателем-методистом. В английской школе № 20 учитель истории имел дополнительно высшее музыкальное образование, учитель географии — степень кандидата наук и был автором оригинального учебника, учитель биологии имел помимо педагогического среднее медицинское образование.

<sup>13</sup> Введение современного содержания в преподавание базовых предметов, разработка новых курсов и дисциплин («Мировая культура», «Основы искусствознания», «История и искусство Москвы», основанная на применении знаний иностранного языка, «Основы культуры общения», «Литература страны изучаемого языка», «Русская литература в зарубежье», «Философская мысль в России» — школы № 19, № 29, № 50), применение авторских методов в преподавании предметов (интегральный курс экономики, экологии и культуры и соответствующий учебник, созданный учителем школы № 20), интегральные курсы в начальной школе (школа № 12) и др.

разом, что культурный капитал одной группы стимулировал культурный капитал другой и вместе они усиливали друг друга.

Благодаря особому социальному составу учащихся формировалась общность учеников, их родителей и учителей, гораздо более гомогенная и солидарная в своих диспозициях и ожиданиях, нежели в обычных школах. Это стимулировало «помощь» родителей школе. Она была неодинакова в разные периоды. В 1960–1970-е годы вся внеурочная культурная деятельность осуществлялась педагогами. Тогда значительным было участие родителей в помощи учителю в организации праздничных вечеров, походов, экскурсий, посещений театров, выставок, музеев. В следующем десятилетии нормой становятся небольшие материальные вложения в используемое оборудование классов, внеурочную деятельность. Когда в перестройку школа получила автономию в привлечении материальных ресурсов на дополнительное обучение, за счет частичного финансирования родителей уже обеспечивалась определенная часть дополнительных учебных дисциплин и внеурочная деятельность.

В спецшколе всегда присутствовал бюрократический капитал родителей, который обеспечивал конкретному учебному заведению получение официальным путем необходимых резолюций о выделении дополнительных государственных субсидий (на качественный ремонт, приобретение современного учебного оборудования, внеклассную деятельность), получении мест при поездках делегаций за рубеж и т.п.<sup>14</sup> С началом реформ все вложения в школу стали приобретать денежный характер, и бюрократический капитал родителей во многом уступил свое место экономическому. Капитал спонсоров участвует в финансировании отдельных видов школьной и внеклассной деятельности, родители приглашаются к участию в определении содержания культурной подготовки, выбору дополнительных дисциплин и т.п. В разные периоды по-разному социальный, культурный, бюрократический и экономический капитал родителей инвестировался в наращивание культурного капитала спецшколы и тем самым в дополнительное увеличение его накопления их детьми.

---

<sup>14</sup> Например, школе № 20, расположенной на дефицитной в градостроительном плане территории города — внутри Садового кольца, — был сохранен принадлежащий ей прилегающий небольшой сад, а в начале 1990-х годов построен школьный бассейн.

## Траектории выпускников спецшколы

Исключительно высокие результаты образовательной и культурной подготовки в спецшколе обнаруживаются в карьерах ее выпускников. Для подавляющего большинства их начало связано с поступлением в вузы.

Сравнение результатов приема в вузы выпускников спецшкол и выпускников образовательных школ<sup>15</sup> г. Москвы в 1994 г. (табл. 10) показывает исключительно высокий процент доли поступивших у первых (85,2%) — существенно больший, чем у вторых (54,2%). Важное отличие — то, в каких конкретно вузах и по каким специальностям они начинали учиться. Их выбор концентрировался на уникальных, престижных, ведущих вузах, в них поступили 44% окончивших обследованные спецшколы. Основная часть выпускников обычных школ поступала в массовые на тот период — технические неведущие вузы (25,7% всех школьников и 47% всех поступивших). Из выпускников спецшколы туда не пошел никто, а в главный вуз страны — МГУ — были приняты 13,7% учащихся. Преимущество материального положения части учащихся спецшкол проявилось в достаточно высокой доле тех, кто поступил в негосударственные вузы (16,0%). Высокая доля «прочих вузов» обязана главным образом выбору нетехнических и не причисленных к ведущим учебных заведений, а также выбору творческих специальностей и отъездом на учебу за границу.

В отраслевом отношении выбор выпускников спецшкол концентрировался на тех сферах деятельности, которые с переходом к рыночной экономике стали особенно актуальными и социально высоко ценимыми — экономика, финансы, политика, право, гуманитарные специальности. Этим профессиям обучались 67% всех принятых в вузы. Самыми массовыми — 36% всех поступивших — были гуманитарные специальности, где наиболее реализовался накопленный культурный капитал. Профессии политики и права (9%) выбирали главным образом дети дипломатов и специалистов внешнеэкономической сферы деятельности, а экономические профессии (22%) — выходцы из всех групп дипломированных специалистов. В целом высокий уровень подготовки в спецшколе под-

---

<sup>15</sup> Данные социологического обследования выпускников средних школ Москвы 1994 г., осуществленного Институтом социологии РАН (при участии автора).

твердили поступившие на обучение по специальностям естественных наук — 14%, педагогики и медицины — 6%, на технические — 4%.

Таблица 10

**Поступившие в вузы выпускники школ г. Москвы,  
опросы 1994 г. (в %)**

<b>Вуз</b>	<b>Спецшкола</b>	<b>Обычная школа</b>
МГУ им. М.В. Ломоносова	13,7	1,9
МГИМО	4,6	0,2
Финансовая академия, Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова, Российская академия управления им. С. Орджоникидзе	8,0	1,6
Мос. гос. лингвистический ун-т, Российский гос. гуманитарный ун-т	9,7	2,8
Мос. гос. педагогический ун-т им. В.И. Ленина, Мос. медицинская академия им. И.М. Сеченова, Мос. медицинский ун-т	5,1	2,5
Ведущие технические вузы	2,9	4,6
Остальные технические вузы	—	25,7
Новые негосударственные вузы	16,0	6,5
Прочие вузы	25,2	9,0
Всего	85,2	54,2

**Социальные аспекты трансформации школы  
в 1990-е годы**

Происходившие в 1990-е годы изменения общеобразовательной школы со всей очевидностью подтвердили действие механизмов социокультурной селекции, вскрытых теориями социального воспроизводства и культурного капитала, а также проявившихся в эволюции деятельности спецшкол.

Перемены в общеобразовательной школе в ходе последовательных этапов реформирования конца 1980-х — начала 1990-х годов отражали процессы общественной демократизации тех лет. Ее основу в школе составлял поворот к ребенку, ориентация на учет интересов, потребностей и способностей учащихся, который обеспечивался ликвидацией монополии государства на образование, децентрализацией, самостоятельностью образовательных учреж-

дений, правом на творчество в учебном процессе, а также правом учащихся на выбор школы.

Общественное мнение тех лет представляло трансформацию школы исключительно в сочетании с педагогической проблематикой — изменением содержания, форм и методов обучения, проявлением их многообразия, раскрепощением педагогического поиска. Вне рамок осознания как сообществом работников народного образования, так и широкой общественностью оставались связи массовой практики этих нововведений с динамикой социального контекста, изменениями соотношения общественных сил, социальных классов и групп. Оставались латентными социальные процессы, стоявшие за нараставшим школьным разнообразием, и социальные функции, которые неизбежно стала выполнять складывавшаяся дифференциация учебных заведений, потоков, профилей обучения и т.п.

#### Изменение спроса — изменение предложения

Социологический подход к пониманию осуществлявшихся трансформаций общего среднего образования позволяет отличать от педагогического видение происходивших процессов. Если система школьного образования начинала довольно быстро меняться, то это происходило потому, что она неизбежно приспособлялась к запросам социальной системы общества, которая испытывала радикальные трансформации. Быстрые перемены последней проявлялись в целом веере новых социальных сил, которые обнаружили себя как на поле политической власти, так и в экономической, культурной, социальной власти, где в результате восстановления частной и смешанной собственности образовались новые группы господствующих и привилегированных и одновременно происходила социальная реконверсия прежних элит. Все они формировали свои специфические интересы и, в частности, запросы в отношении образовательных институций, которые могли бы обеспечить их социальное воспроизводство. Именно под напором новых образовательных стратегий этих групп семей школьная система трансформировалась прежде всего с точки зрения дифференциации типов учебных заведений и диверсификации программ и методов обучения.

Открывались общеобразовательные учреждения разных видов, призванные по замыслу реформаторов удовлетворять потреб-

ности учащихся в соответствии с их способностями и запросами. Уже в 1993/1994 уч.г. из общего числа 34,8 тыс. средних школ 7,9 тыс. школ было с углубленным изучением некоторых предметов, 447 лицеев, 743 гимназии и 368 частных и негосударственных образовательных учреждений [Росстат, 1994, с. 115].

### «Личностно-ориентированная» педагогика

«Свобода и плюрализм в образовании», «адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся» [Закон РФ № 3266-1, ст. 2] воплощались в том, что государство открыто стало поощрять наиболее способных и одаренных. Гимназии, лицеи, специальные школы, институционально предназначенные для обучения детей, склонных к умственной деятельности и внутренне мотивированных к усиленному обучению, материально стимулировались [Словарь-справочник, 1995, с. 40, 92]. Им официально придавался повышенный статус, разрешавший комплектовать контингент учащихся на конкурсной основе, получать финансовые надбавки и формировать ставки учителей [Положение МО., 1992].

Установки Министерства образования о том, что «смысл дифференциации не в “сортировке” учеников, а в создании условий обучения, адекватных качественной специфике их способностей» [Школе противопоставлены эволюции, 1997, с. 23], сталкивались с массовой практикой, где технологии обучения и оценивания успехов/провалов в учебе продолжали базироваться на выявлении *уровней* подготовки и интеллектуального развития учащихся. Организационные преобразования в целях адаптации к различиям в интересах и способностях превращались в разделение детей на одаренных и лишенных дарований, порождали селекцию.

### Селекция как механизм введения новшеств

Представительное обследование характера и направленности вводимых в средней школе инноваций (опрос учителей городских и сельских школ страны на базе республиканской квотной выборки) [Инновации в школе, 1993, с. 63–88] выявило в качестве наиболее распространенных инновации, связанные, во-первых, с *урвневой дифференциацией детей* (деление на — по-разному называемые — «сильные», «средние» и «слабые» классы); во-вторых,

с профилизацией обучения: выборе общего уклона школы (экономического, педагогического и т.д.), открытии классов различного профиля (физико-математические, бизнес-классы, медицинские, юридические и т.п.). Новые образовательные программы вводили 42% школ, из них 2/3 в форме уровневой дифференциации и профильной специализации, которые осуществлялись путем «дифференциации детей, но не способов, методов и средств обучения» [Инновации в школе, 1993, с. 64–66].

Причины предпочтения данных форм нововведений заключались во внутренних стимулах труда педагога и системе его поощрения. Учителю легко и привлекательно работать с более продвинутыми учениками, с теми, кто адекватно усваивают предлагаемый материал и отвечают своими успехами, санкционируя тем самым результативность педагогических усилий. Через систему аттестации кадров, распределения учебной нагрузки, престиж у администрации более успешный учитель получал преимущества в оплате труда.

Перемены, внесенные реформой 1990-х годов в систему оплаты труда учителей, способствовали ориентации школы и педагогов на повышенный уровень общего образования. Речь идет не только о гимназиях, лицеях, спецшколах, где более высокие нормативы финансирования прямо были связаны с их статусом. Учитель общеобразовательной школы стал также и материально, и квалификационно поощряться за сложный и напряженный труд. Введенная аттестация педагогических работников стимулировала проявление знаний и умений в рамках сложных образовательных программ [Аттестация работников..., 1995]. Находящееся в ведении школ установление доплат и надбавок также давало возможность направлять средства «как на оплату дополнительных видов работ, так и на установление надбавок за сложность, напряженность и высокое качество» [О порядке доплат..., 1993, с. 211]. Кроме того, дополнительные финансовые ресурсы, которые смогли привлекать школы, распределялись по той же схеме приоритетов. В результате учителя утрачивали профессиональный интерес к обычному, «неконкурентоспособному» ученику. Материальный стимул породил массовый характер выдвижения со стороны педагогов своих особых, новых программ и технологий обучения. В 1993 г. каждый четвертый учитель России (30% в городе и 17% в селе) работал в условиях проверки и отработки новых образовательных программ, организационных и педагогических техноло-



гий. Эти инициативы «снизу» часто оборачивались стихийностью, бессистемностью «новаций», их недостаточной социальной и научной обоснованностью [Иновации в школе, 1993, с. 63–65].

Стимулирование учителя и школы к предоставлению повышенного уровня образования порождало запрос на продвинутого ученика, способного к усвоению новых, более сложных, дополнительных программ и технологий обучения. Отбор детей в школах на всех ступенях обучения становится необходимым условием введения новшеств, материального стимулирования учителя, повышения официального статуса школы. Массовость подобной практики доказывают последовавшие санкции Министерства образования на эти явления — приказы и Постановления о запрете отбора и отчислений [О реализации прав..., 1993, с. 278–279; О нарушениях закона, 1995, с. 241–249].

Школы, стремившиеся улучшить свое статусное положение, стали использовать отбор детей при приеме в 1-й класс. Это позволяло разворачивать образовательные программы повышенной сложности, особых технологий обучения и в результате добиваться повышения институционального статуса (школы-лаборатории, школы с углублением преподавания, гимназии и проч.), что уже официально давало право на прием учащихся по конкурсу. Большинство школ без намерения повысить статус также прибегали к отбору в 1-й класс или как минимум к отказу в приеме детей из неблагополучных семей, к инспекции социально-экономического положения родителей (требование при приеме справок с места работы родителей с указанием зарплаты). Эти приемы служили не только средством улучшения показателей педагогической деятельности. С началом экономических реформ и сокращением бюджетного субсидирования началась погоня за дополнительным финансированием — за счет платных услуг, средств спонсоров, оплаты с родителей. Преимущества в использовании дополнительных источников финансирования получали те школы, которым удавалось достичь привилегий в виде продвинутого по социально-экономическому происхождению состава учащихся. И вновь о широком распространении такой практики свидетельствует квалификация Министерством образования в специальном письме подобных явлений как неправомерных нарушений [О нарушениях при приеме..., 1998, с. 3–5].

В результате в 1990-е годы складывалась по меньшей мере трехслойная система учебных учреждений среднего образования,

где сосуществовали, во-первых, элитные гимназии, лицеи, спецшколы, во-вторых, школы с частично оплачиваемыми услугами или отдельными привилегиями в образовании и, в-третьих, массовые общеобразовательные школы. Схематичное деление школ на три группы и стоящие за ними разные типичные образовательные траектории отражали их социальную дифференциацию, когда разные типы школ обеспечивали доступ к продвинутым социальным позициям, к различным статусам подчиненных среди господствующих слоев и к положению доминируемых.

## Выводы

История деятельности школ с углубленным изучением иностранного языка и реформирование общеобразовательной школы в 1990-е годы показывают, как организационные и педагогические преобразования, которые поначалу представляются в виде прогрессивных изменений содержания, методов и организации обучения, оказываются не социально нейтральными, если в результате их применения появляется иерархия по качеству предоставляемого образования.

Придание спецшколе преимуществ в обучении в виде лингвистического совершенствования превратило ее в привилегированное учебное заведение, породило латентную социокультурную селекцию учащихся и стратегии использования этой институции в качестве инструмента социокультурного воспроизводства тогдашних элит. Отбор при приеме и во время учебы более способных к усвоению углубленной школьной программы оборачивался формированием контингента учащихся, которые в своем большинстве происходили из семей, наделенных в большей степени культурными и социальными ресурсами. В соответствии с теорией культурного капитала, последний более полно и эффективно в советское время передавался детям в семьях интеллигенции и управленческих элит. Инкорпорированный культурный капитал таких детей в школе высоко оценивался в виде ученических успехов и достижений; он существенно накапливался по мере получения привилегированного образования в спецшколе; обеспечивал по ее окончании продвинутое начало карьеры — поступление большей части выпускников в ведущие, наиболее престижные вузы.

Имевшее место лоббирование со стороны социальных и культурных элит размещения конкретных спецшкол в кварталах свое-

го преимущественного проживания, практика их представителей протезирования доступа своих детей в эти школы, а также «помощь» своими разнообразными ресурсами в улучшении их деятельности свидетельствовали об использовании этими социальными слоями привилегированной институции для передачи потомкам своих социокультурных преимуществ. Подтверждая теорию воспроизводства системы образования, спецшколы под давлением запросов тогдашних элит превратились в избранные учебные заведения, осуществлявшие социальную преемственность от поколения к поколению.

Трансформации общеобразовательных школ в 1990-е годы, сталкиваясь с запросами социально все более дифференцированных потребителей, превращались в пространство выражения их социальных различий. Под этим давлением и в результате механизма социальной селекции учебные заведения и потоки обучения структурировались, предоставляя образование разного качества. Эти преобразования можно обобщенно описать в виде действий между институциями, находящимися в состоянии конкурентной борьбы за удержание или улучшение своего положения относительно предоставления большего специфического капитала — знаний. Самыми важными преимуществами, обеспечивающими победу, являются умения педагогов транслировать знания и способность учеников их воспринимать.

Высокая эффективность педагогических усилий достигается тогда, когда они обращены к тем, кто наиболее адекватно их воспринимает, — учащимся, наделенным культурным капиталом более других. Чтобы привлечь таких учеников (которые предъявляют высокие требования к качеству обучения и имеют возможности выбора), школы должны предоставить высококомпетентного учителя. Все ресурсы части школ фокусировались на предложении повышенного уровня образования. Так они становились держателями доминирующих позиций, предоставляющими редкое, наиболее высоко ценимое образование. Вследствие такого отбора в системе средних школ образовались два полюса: на одном концентрировались ученики и учителя с высоким культурным капиталом, а на другом «сильные» ученики и учителя вымывались, и там шла негативная селекция. Все школы в 1990-е годы испытывали на себе действие тенденции движения к тому или другому полюсу, и в этом их социокультурном структурировании находила отражение теория социального воспроизводства системы образования.

## Литература

Аттестация педагогических и руководящих работников учреждений образования: информационно-методический сборник. Вып. 1. М., Московский Департамент образования. Городская аттестационная комиссия, 1995.

*Вешинский Ю.Г.* Социально-эстетические предпочтения москвичей (оценка городской среды различных частей территории Москвы) // Социальные проблемы архитектурно-градостроительного развития Москвы. М., 1988.

Данные Московского статистического управления (предоставлены автору в 1993 г.).

Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании». <[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/)> (дата обращения 18.04.2017).

Инновации в школе: характер и результаты // Общее среднее образование России: сб. нормативных документов. 1992–1993. Т. 1. Министерство образования РФ. М.: Просвещение, 1993.

Московские лицеи, гимназии и школы с углубленным изучением ряда предметов. Справочник. М.: Московский центр межнационального и сравнительного образования, 1991.

О нарушениях закона РФ «Об образовании» (приказ МО РФ от 02.06.1994 № 179) // Общее и среднее образование России: сб. нормативных документов. 1994–1995. Министерство образования РФ. М.: Просвещение, 1995.

О нарушениях при приеме детей в первые классы общеобразовательных учреждений (письмо МО РФ от 19.06.1998 № 06-51-138ин/14-06) // Вестник образования. 1998. № 8.

О порядке установления доплат и надбавок работникам учреждений образования (письмо МО РФ от 09.04.1993 № 67) // Общее и среднее образование России. 1992–1993. Т. 2. Министерство образования РФ. М., 1993.

О реализации прав подростков на получение среднего (полного) общего образования (письмо МО РФ от 16.06.1993 № 455/11) // Общее среднее образование России. 1992–1993. Т. 1. Министерство образования РФ. М.: Просвещение, 1993.

Положение Министерства образования о лицеях и гимназиях // Учительская газета. 1992. № 1.

*Полонский В.Н.* Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995.

Российская школа на рубеже 90-х годов: социологический анализ. М.: ЦСО, 1993.

Российский статистический ежегодник: 1994: стат. сборник. Первичные материалы Госкомстата РФ. М.: Госкомстат России, 1994.

Школе противопоказаны эволюции (интервью с зам. министра образования В. Шадриковым) // Народное образование. 1997. № 7.

*Bourdieu P., Passeron J.C.* Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

*Bourdieu P., Passeron J.-C.* La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

*Bourdieu P.* La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Ed. de Minuit. 1979a.

*Bourdieu P.* Les trois états du capital culturel // Actes de la recherche en sciences sociales. 1979b. No. 30.

*Bourdieu P.* L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture // Revue française de sociologie. 1966. No. 7.

*Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.* Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

## **2.2. Фиксация неравенства в начальных классах: обучение в «обычных» и «престижных» школах**

Школьное образование может стать инструментом сглаживания (или, наоборот, усиления) неравенства в образовательных возможностях. Качественная работа школы призвана компенсировать последствия низкого социально-экономического статуса семьи ребенка, но для того чтобы понять, как именно школа и ее характеристики сказываются на достижениях детей, необходимо детальное исследование этого вопроса. В России тема вклада школы в учебные достижения ребенка приобрела особую актуальность в связи с отменой юридического деления школ по статусам после принятия нового Федерального закона об образовании в 2013 г. Задачей данного исследования стало изучение прогресса учеников в течение трех лет обучения в начальных классах школ с разным статусом. Наше исследование проведено на репрезентативной выборке школьников начальных классов Красноярска и Казани, когнитивное развитие которых оценивалось в начале и в конце 1-го класса и в начале 3-го класса. Выборка была стратифицирована по типу школы (общеобразовательная, гимназия, лицей или школа с углубленным изучением предметов) и ее местоположению (район города). Всего были обследованы 2741 первоклассник 2014 г. набора из 57 школ Красноярска и Казани.

## **Введение в проблему исследования. Эффекты школы и трудный выбор семей**

Поступление ребенка в школу — важное событие в жизни всей семьи первоклассника. Стратегии, по которым родители решают, в какую школу отдать ребенка, зависят от многих факторов: самого ребенка и его способностей, социально-экономического и культурного капитала семьи, наконец, от наличия возможности выбора школы и учителя в ней.

Ричард Брин и Джон Голдторп (1997) предложили модель, объясняющую выбор родителями образовательной траектории ребенка, основанную на трех широко известных эмпирических феноменах: 1) при выборе образовательного пути ребенка родители стремятся избегать потенциального снижения социального статуса семьи, чтобы дети получили образование не ниже, чем у родителей, 2) родители ориентируются на вероятность успеха, т.е. учитывают личные способности ребенка и его предыдущую образовательную историю, 3) родители оценивают свои ресурсы относительно возможных затрат. В сумме три эти фактора способствуют воспроизводству социального неравенства между различными классами общества (более высокие социальные классы изначально более образованы, могут обеспечить ребенку лучшую подготовку и справиться с расходами на образование, и наоборот) [Breen, Goldthorpe, 1997]. Таким образом, можно ожидать, что уровень навыков ребенка, образование и статус профессии его родителей, а также социально-экономический статус (СЭС) семьи могут выступать предикторами выбора образовательных траекторий детей.

Итак, выбор образовательной траектории ребенка, а именно школы, в которой он будет учиться, может зависеть от характеристик ребенка и его семьи. Насколько важен фактор школы в дальнейших учебных достижениях ребенка? «Эффект школы» (т.е. вклад межшкольных различий в образовательные достижения учащихся, при котором дети, учащиеся в разных школах, показывают различные результаты при прочих равных факторах) исследуется с 1960-х годов, когда социолог Джеймс Коулман провел исследование, охватившее более 650 000 американских школьников, и опубликовал данные о том, что семейный бэкграунд и СЭС учащихся были гораздо более важными факторами для их учебных достижений, чем материальное положение школы [Coleman, 1966]. Почти в то же время в Британии был опубликован аналогичный

документ, так называемый «Отчет леди Плауден» (Plowden Report, 1967; по имени председателя Центрального образовательного совета Англии леди Бриджит Плауден), авторы которого сообщали, что в результаты детей вклад различий между школами незначителен по сравнению с сильными эффектами личной истории учащихся. Отчеты Коулмана и леди Плауден оказали существенное влияние на образовательную политику не только в США и Британии, но и во многих странах, поскольку на их основании был сделан вывод о незначимости различий в достижениях школьников в зависимости от уровня финансирования школы. Однако в последующие годы в области исследований образования произошли существенные методологические изменения, в частности, стали использоваться лонгитюдные данные, в школах помимо материальных ресурсов оценивались учительские практики, стали применяться более точные методы статистического анализа данных (например, многоуровневый регрессионный анализ). Новые результаты показали несомненную важность «эффекта школы». Вышедшая по результатам одного из таких исследований книга британского исследователя Питера Мортимора так и называется «Выбор школы имеет значение» [Mortimore et al., 1988] и показывает сильный «эффект школы» на данных лонгитюдного исследования лондонских начальных школ.

В России тема вклада выбранной школы в учебные достижения ребенка приобрела особую актуальность в связи с принятием нового закона «Об образовании» 2013 г.

Проблема выбора школы является преимущественно урбанистским феноменом, поскольку в сельской местности зачастую нет возможности выбирать школу из-за отсутствия альтернативы. Кроме того, образовательная политика государства, регламентирующая возможность выбора школы, тоже может внести свой вклад. За последние 30 лет более чем 2/3 стран ОЭСР расширили возможности выбора школы родителями [Musset, 2012]. Сторонники политики «выбора школ» часто утверждают, что внедрение рыночных механизмов в образование может дать равный доступ к высококачественному обучению для всех категорий учащихся [Feinberg, Lubienski, 2008]. Для состоятельных семей выбор школы был доступен всегда, например, благодаря потенциальной мобильности в проживании, возможности посещения частных школ. Предоставление выбора школы для всех, включая учащихся с низким доходом, этнических меньшинств и др., концептуализируется

как шаг к увеличению справедливости [Feinberg, Lubienski, 2008]. Помимо этого, в ситуации конкуренции между школами за лучших учеников, возможно усиление стремления школ к большей привлекательности, эффективности, или инновационности своих образовательных программ и подходов [Hoxby, 2006].

Гипотезы о повышении эффективности обучения в школе в результате наличия возможности выбирать школу частично подтверждаются эмпирическими данными. Например, результаты лонгитюдного исследования (участники которого отслеживались до возраста 25 лет) расширения выбора школ в Швеции показали, что повышенная возможность выбирать школу оказывает небольшой, но статистически значимый эффект на оценки в конце обучения в школе, но не оказывает никакого эффекта на более отдаленные результаты, такие как учеба в университете, работа, здоровье, история правонарушений [Wondratschek et al., 2013].

Вместе с тем критики политики выбора предполагают, что выбор школы может, напротив, усугубить неравенство, поскольку он увеличивает «сортировку» учащихся между школами на основе их социально-экономического статуса, их этнической принадлежности, а также их способностей, и ведет к тому, что контингент и качество обучения в школах становятся все более далекими от идеи равенства. По опыту зарубежных стран (Германии, США, Англии и Финляндии) было показано, что при возможности свободно выбирать школу происходит кластеризация детей с более высоким СЭС в отдельных школах [Poder et al., 2016; Söderström, Uusitalo, 2010].

Тем не менее в этих странах предпринимаются попытки справиться с данной проблемой, например, в некоторых штатах США существует политика поддержания в школах расового, этнического и социально-экономического баланса контингента обучающихся за счет программ контролируемого выбора. Подобные программы дают возможность родителям выбирать школу для своего ребенка не только в своем административном районе, в то же время они предписывают школам принимать разный контингент учеников согласно важным социально-демографическим параметрам в заданных жестких или гибких границах [Ehlers et al., 2014].

Стоит отметить, что в большинстве стран ОЭСР выбор начальной школы все же ограничен школами, действующими внутри определенной географической зоны, в которой проживает семья [Musset, 2012]. В современной России, согласно законода-



тельству, родители имеют право выбирать для ребенка школу, но при избыточном количестве заявлений на прием в одной и той же школе предпочтение отдается тем, кто живет ближе, у кого братья или сестры учатся в этой школе, детям многодетных семей, детям военнослужащих и проч. Российские мониторинговые исследования показывают, что с учетом всех этих ограничений больше половины российских семей (57%) не имеют возможности выбрать школу для своего ребенка [Мониторинг экономики образования, 2015, № 5 (87)]. Причем значимо большую часть тех, кто сообщил, что не имел возможности выбирать для ребенка школу, составили представители наименее защищенных слоев населения: семьи с низким достатком, жители сел, семьи, в которых дети плохо учатся, семьи, в которых родители не имеют высшего образования. Из тех, кто мог выбирать школу, 47,8% ориентировались на близость к дому, 62,5% — на наличие в школе «хороших квалифицированных преподавателей», для 27% было важно, что обучение бесплатно или доступно по оплате для семьи [Там же, 2015, № 6 (88)].

Согласно данным Мониторинга экономики образования, в сентябре 2012 г. семеро из каждых десяти российских дошкольников (70%) пошли учиться в обычные школы, 26% — в школы, гимназии и лицеи с углубленным или профильным изучением предметов, 3% — в гимназии и лицеи без углубленного или профильного изучения предметов, 1% — в школы-экстернаты, в учебные заведения для детей с ослабленным здоровьем и другие школы [Там же].

В 2013 г. (после того, как были собраны данные, приведенные выше) в Российской Федерации был принят новый Закон об образовании № 273, согласно которому (ст. 23 п. 2) все общеобразовательные организации, работающие по образовательным программам начального общего, основного общего и(или) среднего общего образования, были объединены в одну категорию, иными словами, на юридическом уровне все школы были уравнены в статусе. При этом все школы могут реализовывать программы повышенного уровня, например, в виде тематических («профильных») классов. Обучение по программам повышенного уровня связано в первую очередь с увеличенным финансированием в сравнении со стандартными программами.

Целью юридической отмены фиксации статусов школ было обеспечить дифференцированные возможности обучения в школах шаговой доступности для детей с разными образовательными потребностями. Несмотря на юридическое устранение деления

школ на категории, в названиях школ, как правило, сохранились слова «гимназия», «лицей», «школа с углубленным изучением...», а главное, сохранилась репутация школы в глазах населения. Чтобы понять, что сегодня стоит за представлениями родителей об обучении в специализированных школах, гимназиях и лицеях по сравнению с обычными общеобразовательными школами, следует вернуться к истории обособления школ этих типов. Школы с углубленным изучением отдельных предметов стали появляться в СССР с 1958 г. и изначально создавались как элитарные учебные учреждения, ориентированные на усиленную интеллектуальную подготовку учащихся. Первые гимназии и лицей стали массово появляться на рубеже 1980-х и 1990-х годов в качестве вызова «единой школе» [Каспржак, 2010; Стрельцов, 2014]. Они ориентировались «на обучение, воспитание и развитие учащихся, склонных к умственному труду» [Каспржак, 2010] и предполагали входную селекцию. В зависимости от взглядов учредителей гимназии и лицеи развивались в идеологии «элитного образования», «качественного образования», «гуманизации школьной среды», «профильного образования» (физико-математического, химико-биологического, лингвистического и т.д.) или даже конфессиональной школы. Многие гимназии и лицеи создавались при вузах. Разделения между лицеями и гимназиями изначально не было [Стрельцов, 2014]. Таким образом, несмотря на большую вариативность, гимназии и лицеи как тип школ стали символизировать для общественности высокую образовательную планку, инновативность педагогических подходов, усиленный общекультурный компонент обучения и более уважительное отношение к учащимся.

Демонстрируя в своих исследованиях наличие несомненного «эффекта школы» (т.е. того, что принадлежность к определенной школе связана с более высокими или низкими результатами ученика при прочих равных условиях), авторы ряда зарубежных исследований не смогли установить четкие параметры, по которым можно было бы надежно предсказать эффекты школы. Иными словами, в большинстве иностранных исследований такие очевидные характеристики, как тип школы и ее местоположение, оказывались незначимыми факторами (например: [Bondi, 1991; Tymms, Merrell, Henderson, 1997]).

В России ситуация несколько иная, и, например, в исследованиях старшеклассников (9-й класс и старше) успеваемость учащихся из разных типов школ значимо различается [Рощина, 2012].

Лучше всего учатся по всем предметам дети из школ с повышенным статусом, среднее положение занимают школьники из обычных школ, хуже всего успеваемость у учащихся школ-интернатов. При этом значимых различий между школами в городах и сельской местности выявлено не было, но авторы подчеркивают, что учащиеся школ с повышенным статусом помимо доступа к программам повышенного уровня имеют еще и возможности дополнительных инвестиций в свое образование, таких как занятия с репетитором, посещение дополнительных занятий и курсов. Аналогичные исследования для начальной школы доступны для результатов международных исследований, например, согласно данным TIMSS-2003 г., результаты значимо выше у четвероклассников, которые учатся в гимназиях и лицеях, чем у их ровесников из других типов образовательных учреждений [Отчет TIMSS-2003, 2004]. В рамках теста SAM (Student Achievement Monitoring) тип образовательного учреждения тоже оказался значим, однако ученики гимназий или специализированных школ показали более высокие результаты по сравнению с учениками общеобразовательных школ только «на продвинутом» уровне обучения. Иными словами, в гимназии ученик будет учиться лучше, только если уровень его подготовки самый высокий по сравнению со всеми группами учащихся [Карданова, Пономарева, 2014]. Исследований, в которых было бы показано, существует ли различие в достижениях между учащимися разных типов школ с самого начала обучения или в какой момент оно появляется, проведено на настоящий момент не было.

Рассматривая, что именно может составлять «эффект школы», исследователи учитывают несколько групп факторов: учителей, методик, ресурсов, учащихся. На факторах учащихся мы остановимся подробнее. По результатам ряда исследований было показано, что средний уровень способностей учеников в классе положительно связан с их индивидуальными достижениями как в начальной школе [McLean et al., 2016], так и в средней школе [De Fraigne et al., 2003; Ding, Lehrer, 2007]. Наличие «эффекта качества класса» было доказано также в квазиэкспериментальных исследованиях [Hanushek et al., 2003; Vardardottir, 2013]. Положительная корреляция наблюдается и между средними показателями СЭС класса (школы) и достижениями учащихся [Bellin, Gunzenhauser, 2010; Driessen, 2002; Perry, McConney, 2010; Willms, 2006]. Русскоязычные исследования по связи композиционного эффекта школ с инди-

видуальными достижениями учеников проводились преимущественно для студентов вузов или учащихся старших классов школ [Ястребов и др., 2013; Попова, Шеина, 2017].

## Задачи исследования

Данное исследование делает попытку оценить «эффект статуса школы» для учащихся младших классов общеобразовательных школ и ответить на ряд вопросов:

1. Как статус школы связан с имеющимися у школы ресурсами: материальными и человеческими?
2. Как статус школы связан с характеристиками семей учащихся?
3. Как статус школы связан с успеваемостью учащихся — при контроле прочих теоретически значимых индивидуальных и групповых факторов (таких как СЭС семей, уровень подготовки учащихся, их пол, характеристики учителя и проч.)?
4. Если различия между школами разных статусов существуют, когда они начинают проявляться?

## Методология исследования

### Выборка исследования и описание инструментов

Исследование проводилось на данных трех срезов — обследований школьников начальных классов из Красноярска и Казани. Вскоре после поступления в 1-й класс, в октябре 2014 г., и в конце первого школьного года, в мае 2015 г., школьники были обследованы с помощью инструмента стартовой диагностики и оценки прогресса учащихся за первый год обучения в школе iPIPS [Иванова, Нисская, 2015]. Инструмент позволяет оценить стартовые навыки детей при поступлении в школу. В частности, по чтению детям предлагались блоки заданий нарастающей трудности: представления о чтении (детей просили показать начало, конец предложения, точку), знание букв, чтение отдельных слов, чтение короткой истории (так называемое механическое чтение) и чтение на понимание. В конце 1-го класса оценивание начиналось примерно с того, на чем оно закончилось осенью, таким образом прогресс ребенка можно было наглядно увидеть и интерпретиро-

вать. Обследование первоклассников с помощью инструмента iPIPS предполагало также сбор контекстных данных с помощью анкет для учителей и родителей.

В начале 3-го класса у этих же детей оценивались навыки чтения информационных текстов. Тесты по чтению были разработаны российскими специалистами Института психологии и педагогики развития (г. Красноярск) и Психологического института РАО (г. Москва). В них основным показателем индивидуального прогресса учащегося является уровень, который рассчитывается исходя из первичного балла, набранного учеником. Учащиеся выполняли задания по чтению двух уровней сложности: базового и повышенного.

Выборка 1-х классов состояла из 2741 ребенка (50,5% мальчиков) и была составлена как репрезентативная, стратифицированная по статусу школы и району в каждом городе. Под школами повышенного статуса в данном исследовании понимаются школы, в названиях которых используются слова «гимназия», «лицей» или «школа с углубленным изучением отдельных предметов». После выбора школы по заданному параметру, согласно ее размеру, случайным образом отбирались классы, учащиеся которых и принимали участие в исследовании. От родителей всех участвующих детей было получено согласие на проведение оценивания. Процент отказа от участия был минимален и составил менее одного процента выборки.

К моменту обследования в 3-м классе изначальная выборка уменьшилась до 2194 человек. В табл. 11 показано распределение учеников по школам различного типа в обоих городах.

Таблица 11

### Характеристики выборки учащихся

Город	СОШ		Повышенный статус		Кол-во учеников	
	кол-во школ	кол-во классов	кол-во школ	кол-во классов	2014 г.	2016 г.
Казань	15	28	15	25	1438	1151
Красноярск	15	44	12	22	1303	1043

Предварительный анализ показал, что по основным социально-экономическим характеристикам оставшаяся на момент обследования в 3-м классе выборка значимо не отличалась от первоначальной.

## Методы анализа

Поскольку наши данные включали первоклассников, отобранных по школам, необходимо было учесть иерархический характер выборки. С этой целью применен многоуровневый регрессионный анализ, который проведен с помощью программы HLM 6.08 (1994–2009 HLM Software). Использование обычного регрессионного анализа на данных, которые имеют иерархическую кластеризованную структуру, может привести к серьезным статистическим проблемам, например, нарушению требования независимости остатков или гетерогенности. Применение многоуровневой регрессии позволяет учесть тот факт, что ученики, обучающиеся в одном классе или школе, имеют больше сходства по некоторым характеристикам, чем ученики, обучающиеся в разных классах. Кроме того, многоуровневая регрессия позволяет включать в анализ одновременно переменные разных иерархических уровней и оценивать стандартные ошибки для соответствующих переменных, учитывая их происхождение (откуда получена переменная — с индивидуального уровня или с группового) (например: [Raudenbush, Bryk, 2002]).

## Описание переменных

Достижения детей по чтению были оценены в трех точках: на старте обучения в школе, в конце 1-го класса и ближе к середине 3-го класса. В качестве зависимых переменных в регрессионном анализе использовались баллы по 100-балльной шкале в конце 1-го класса (баллы были получены путем шкалирования результатов, полученных с помощью инструмента iPIPS, в рамках дихотомической модели Раша [Wright, Stone, 1979]; при этом баллы первого и второго замера находятся на одной метрической шкале) и в 3-м классе (используются первичные баллы учащихся, ученик мог набрать максимум 19 баллов).

Баллы по чтению (iPIPS) на начало обучения используются в качестве независимой переменной; для целей последующего анализа эти баллы стандартизируются. Независимые переменные, используемые в регрессионном анализе на уровне учеников: переменные пола учеников и таких характеристик их семьи, как количество книг в доме, образование родителей, материальное положение семьи (табл. 12).

Таблица 12

**Описательные характеристики учащихся**

Показатели	Кол-во	Среднее	Ст. откл.	Мин.	Макс.
1. Чтение при поступлении в школу	2741	50,13	10,15	11,45	85,31
2. Чтение в конце 1-го класса	2431	60,20	12,71	20,00	93,00
3. Чтение в 3-м классе	2194	9,77	4,10	0,00	19,00
4. Пол (девочки)	2741	0,49	0,50	0,00	1,00
5. Образование родителей (0 = родители без в/о; 1 = если один из родителей с в/о)	2540	0,68	0,47	0,00	1,00
6. Материальное положение (0 = затруднения с покупкой мелкой бытовой техники и ниже; 1 = нет затруднений с покупкой мелкой бытовой техники)	2434	0,17	0,38	0,00	1,00
7. Количество книг дома (0 = менее 25; 1 = 25 и более)	2510	0,22	0,41	0,00	1,00

В качестве независимых переменных на уровне школы использованы: стаж работы учителей, средний уровень детей в классе по чтению на начало обучения, средний уровень образования родителей детей в классе, среднее материальное положение родителей детей в классе (табл. 13).

Таблица 13

**Описательные характеристики на уровне школы и класса**

Показатели	Кол-во	Среднее	Ст. откл.	Мин.	Макс.
1. Тип школы (0 = обычные школы, 1 = повышенный статус)	119	0,39	0,49	0,00	1,00
2. Стаж педагога	118	20,93	11,91	1,00	45,00
3. Средний уровень детей в классе по чтению (z-балл)	119	-0,03	0,44	-1,20	1,26
4. Доля родителей с в/о	119	66,31	21,89	12,50	100,00
5. Доля родителей с низким материальным положением	119	16,97	12,08	0,00	50,00

Средний уровень детей в классе по чтению на начало обучения рассчитывался как усредненное значение стандартизированных баллов всех учеников в классе в начале 1-го класса.

Показатель стажа педагогов был получен на основе их ответов на вопросы анкеты о том, сколько лет они преподают в школе (в годах).

Средний уровень образования родителей детей в классе и среднее материальное положение родителей детей в классе рассчитывались как доля в классе родителей с соответствующим показателем.

## Последовательность анализа

### *Первый класс*

Для оценки эффекта школьных характеристик при учете семейных и личностных факторов, а также стартовых навыков детей при поступлении в школу, построено несколько регрессионных моделей.

*Нулевая модель.* Данная модель не включает никаких предикторов, но позволяет оценить предсказанное среднее зависимой переменной (балл детей по чтению в конце 1-го класса) и дисперсию на уровне класса и учеников. Полученные значения используются для расчета коэффициента интраклассовой корреляции. Он показывает долю дисперсии зависимой переменной, которую можно объяснить иерархической структурой выборки, в нашем случае группировкой детей по классам и школам [Нох, Moerbeek, van de Schoot, 2010].

*Модель 1.* В эту модель мы включили переменную «тип школы». Результаты данной модели показывают, как тип школ связан с результатами детей по чтению в конце первого года обучения в школе.

*Модель 2.* В данную модель добавлены переменные на индивидуальном уровне: пол ребенка, его баллы по чтению при поступлении в школу, а также материальное положение семьи и образовательные ресурсы семьи в виде количества книг дома и образования родителей. Включение в модель балла учеников при поступлении в школу позволяет нам оценить прогресс учащихся по чтению в 1-м классе с учетом семейных характеристик, а также оценить, в какой степени учащиеся из разных типов школ различаются в образовательных достижениях с учетом семейных характеристик и уровня подготовленности при поступлении в школу.

*Модель 3.* В модель добавлены переменные на уровне класса: характеристики педагога (стаж) и агрегированные групповые показатели СЭС класса (пропорция детей, у которых родители имеют высшее образование, и пропорция детей из семей с низким материальным статусом). Это позволяет нам точнее оценить эффект типа школы, так как учитывает агрегированные социально-



экономические характеристики класса (поскольку возможно неслучайное распределение учеников по типу школы: в гимназии идут дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом, включая агрегированные характеристики СЭС на уровне класса, мы можем учесть этот факт). Также в эту модель мы добавили еще одну агрегированную переменную — средний уровень учащихся в классе по чтению. Это позволяет оценить, в какой степени агрегированные социально-экономические факторы будут значимы при учете среднего уровня подготовленности учеников при поступлении в школу. В итоге можно точно установить различия между учениками из школ разного типа.

Помимо этого, мы проанализировали возможные эффекты взаимодействия, для того чтобы оценить, в какой степени эффект типа школы будет различаться для детей в зависимости от образовательного и материального статуса их семей.

*Модель 4.* В модель добавлена переменная взаимодействия между статусом школы и уровнем образования родителей ребенка. Модель позволяет оценить, в какой степени прогресс ребенка в школах разного типа может различаться в зависимости от образования родителей.

*Модель 5.* В модель добавлена переменная взаимодействия между статусом школы и материальным положением семьи ребенка. Эта модель позволяет оценить, в какой степени прогресс ребенка в школах разного типа может различаться в зависимости от материальных ресурсов семьи.

### *Третий класс*

Серия моделей для 3-го класса полностью повторяет анализ для 1-го, но здесь в качестве зависимой переменной мы рассматриваем баллы детей в 3-м классе.

Таким образом, мы можем оценить динамику результатов ребенка по чтению за первые три года обучения в школе и увидеть, как со временем меняются эффекты индивидуальных и школьных характеристик для его достижения.

## **Анализ данных**

Даже простой анализ описательной статистики в разрезе школ разного типа позволяет увидеть, как сильно отличаются «обыч-

ные» школы от «статусных» по своим ресурсам и контингенту поступивших учеников. Так, в школы повышенного статуса изначально приходят в среднем более подготовленные дети, которые чаще посещали дополнительные развивающие занятия до школы и имеют более образованных родителей (табл. 14).

Таблица 14

**Характеристики контингента учащихся в школах разного типа**

Тип школы	Балл по чтению при поступлении	Развивающие занятия до школы, %	Семьи, где оба родителя имеют в/о, %	Семьи, где дома более 100 книг, %
Обычные СОШ	48,7	68,6	32,4	23
Школы повышенного статуса	51,9	80,5	45,6	34

В школах повышенного статуса в среднем почти нет учителей со стажем менее пяти лет, в то время как в обычных школах их почти треть. В школах повышенного статуса, судя по ответам учителей на вопросы анкеты, в несколько большей степени созданы комфортные условия образовательной среды: в большем количестве имеются предметы и пространства школьной рекреации, где ребенок может поиграть или отдохнуть на перерыве, чаще имеется мягкая мебель для детей, учебные лаборатории для занятий и проведения научных экспериментов (табл. 15)<sup>16</sup>.

Таблица 15

**Различия ресурсов в школах разных типов**

Тип школы	Учителей со стажем работы до 5 лет, %	Наличие в школе предметов и пространств рекреации для ребенка, %	Наличие в школе мягкой мебели, которой дети могут пользоваться, %	Наличие в школе учебных лабораторий, %
Обычные СОШ	27,4	42,9	21,4	30
Школы повышенного статуса	4,4	57,1	33,3	47,6

<sup>16</sup> Данные, используемые в табл. 15, получены с помощью анкет, которые учителя заполняли в конце 1-го класса. Семь учителей выборки не ответили на вопросы анкеты. Чтобы избежать сокращения выборки, данные результаты не включены в основной анализ.

## Факторы, предсказывающие достижения детей по чтению в конце первого года обучения в школе

В табл. 16 представлены результаты регрессионного анализа достижений детей по чтению в конце 1-го класса.

Таблица 16

### Предикторы достижений детей по чтению в конце 1 класса

Показатель	Модель					
	нулевая	1	2	3	4	5
Константа	60,07** (0,53)	58,85** (0,66)	59,63** (0,60)	57,77** (1,88)	57,71** (1,79)	57,98** (1,80)
<i>Уровень 1</i>						
Пол (девочки)			1,07** (0,37)	1,06** (0,38)	1,06** (0,37)	1,05** (0,37)
Высшее образование родителей			0,32 (0,41)	0,15 (0,45)	0,67 (0,52)	0,16 (0,43)
Дома менее 25 книг			-1,61** (0,45)	-1,59** (0,48)	-1,59** (0,44)	-1,60** (0,43)
Низкое материальное положение			0,45 (0,51)	0,45 (0,52)	0,44 (0,53)	-0,34 (0,62)
Чтение при поступлении в школу (z-баллы)			8,36** (0,24)	8,29** (0,24)	8,28** (0,25)	8,29** (0,25)
<i>Уровень 2</i>						
Статус школы (гимназии, лицеи, УИОП)		3,13** (1,06)	0,43 (0,76)	-0,16 (0,79)	0,50 (1,18)	-0,50 (0,97)
Стаж учителя (в годах преподавания)				-0,05 (0,03)	-0,05 (0,03)	-0,05 (0,03)
Процент семей с высшим образованием родителей				0,04 (0,02)	0,04 (0,02)	0,04 (0,02)
Процент семей с низким материальным положением				0,04 (0,03)	0,04 (0,03)	0,04 (0,03)
Средний уровень класса по чтению (при поступлении в школу)				1,14 (1,04)	1,17 (0,95)	1,19 (0,98)
Взаимодействие образования родителей и статуса школы					-0,91 (0,88)	
Взаимодействие материального положения семьи и статуса школы						2,07 (1,07)

Окончание табл. 16

Показатель	Модель					
	нулевая	1	2	3	4	5
<i>Дисперсия</i>						
Межгрупповая		0,07	0,59	0,61	0,61	0,61
Внутригрупповая		0,00	0,46	0,46	0,46	0,46
ICC	0,16					
Deviance	18883,66	18875,02	15392,23	15398,14	15397,33	15394,23

*Примечание.* В таблице отражены нестандартизированные коэффициенты регрессии.

Результаты нулевой модели показывают, что средний балл по чтению по выборке в конце 1-го класса составляет около 60 баллов. При этом мы видим ощутимые различия в достижениях детей по классам: коэффициент интраклассовой корреляции имеет значение 0,16<sup>17</sup>.

Модель 1 демонстрирует, что баллы детей связаны с тем, в какую школу они ходят: в статусных школах результаты по чтению в конце первого года обучения в среднем выше на 3,16 балла (это порядка 0,32 ст. отклонения). Но в модели 2 при включении индивидуальных характеристик мы видим, что различия между школами разного типа становятся незначимыми. Различия между школами повышенного статуса и обычными общеобразовательными школами к концу первого года обучения могут быть связаны с разным уровнем подготовленности детей при входе в школу и различиями в образовательном и материальном статусе семей. Что касается индивидуальных характеристик, то значимый эффект имеют баллы на входе в школу, пол ребенка и количество книг в доме. В частности, мы видим, что девочки имеют значимо более высокие баллы, чем мальчики. Так же как и дети, которые уже в начале обучения демонстрировали хорошие навыки чтения. Дети из семей, где в доме почти нет книг, читают значимо хуже.

Результаты модели 3 свидетельствуют, что при учете индивидуальных показателей ни эффект школы, ни агрегированные показатели социально-экономического статуса родителей и уровня класса по чтению не имеют значимой связи с достижениями ребенка в конце первого года обучения.

<sup>17</sup> При этом коэффициент интраклассовой корреляции практически не меняется за 1-й класс, для показателей детей по чтению в начале обучения в школе он составил 0,15.

Анализ результатов моделей 4 и 5 показал, что переменные взаимодействия также не имеют статистической значимости. Это говорит о том, что отсутствие различий в достижениях первоклассников, обучающихся в школах разного типа, характерно для всех учеников, независимо от экономического и образовательного статуса их семей.

Таким образом, в конце 1-го класса продвижение ребенка в чтении в большей степени зависит от его начального навыка чтения, пола и культурного капитала семьи в виде книг дома. Этот факт не меняется в зависимости от того, в статусной школе учится ребенок или в обычной.

### Факторы, предсказывающие достижения детей по чтению в третьем классе начальной школы

В 3-м классе результаты регрессионного анализа выглядят несколько иначе: неравенство на уровне школ начинает проявляться более явно (табл. 17).

Таблица 17

#### Предикторы достижений детей по чтению в 3-м классе

Показатель	Модель					
	нулевая	1	2	3	4	5
Константа	9,68** (0,16)	9,12** (0,19)	8,71** (0,24)	7,28** (0,68)	7,25** (0,68)	7,29** (0,61)
<i>Уровень 1</i>						
Пол (девочки)			0,55** (0,17)	0,54** (0,16)	0,54** (0,16)	0,54** (0,17)
Высшее образование родителей			0,69** (0,20)	0,68** (0,19)	0,82** (0,24)	0,68** (0,20)
Дома менее 25 книг			-0,55** (0,20)	-0,55** (0,20)	-0,55** (0,20)	-0,55** (0,20)
Низкое материальное положение			-0,07 (0,20)	-0,15 (0,22)	-0,15 (0,24)	-0,20 (0,27)
Чтение при поступлении в школу (z-баллы)			1,89** (0,08)	1,90** (0,09)	1,89** (0,09)	1,90** (0,08)
<i>Уровень 2</i>						
Статус школы (гимназии, лицеи, УИОП)		1,42** (0,27)	0,67* (0,26)	0,60* (0,24)	0,87* (0,37)	0,58* (0,24)
Стаж учителя (в годах преподавания)				0,03* (0,01)	0,03* (0,01)	0,03* (0,01)

Окончание табл. 17

Показатель	Модель					
	нулевая	1	2	3	4	5
Процент семей с высшим образованием родителей				0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Процент семей с низким материальным положением				0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)
Средний уровень класса по чтению				-0,18 (0,37)	-0,18 (0,37)	-0,18 (0,37)
Взаимодействие образования родителей и статуса школы					-0,36 (0,41)	
Взаимодействие материального положения семьи и статуса школы						0,14 (0,47)
<i>Дисперсия</i>						
Межгрупповая		0,23	0,41	0,47	0,47	0,47
Внутригрупповая		0,00	0,23	0,23	0,23	0,23
ISS	0,12					
Deviance	12182,71	12163,63	10347,91	10360,04	10357,41	10357,88

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ .

Результаты нулевой модели для 3-го класса показывают, что средний первичный балл по чтению по выборке составляет около 10 баллов. Коэффициент интраклассовой корреляции по сравнению с 1-м классом немного снижается до значения 0,12.

Все модели, начиная с модели 1, свидетельствуют, что баллы детей в 3-м классе значимо связаны с тем, в какой школе и в каком классе они учатся, даже при учете навыков детей по чтению при поступлении в школу. Учащиеся 3-х классов школ с повышенным статусом демонстрируют более высокие показатели в чтении по сравнению с учащимися обычных общеобразовательных школ на 1,45 балла (что составляет примерно 0,36 ст. отклонения).

В отличие от ситуации в 1-м классе, при добавлении в модель индивидуальных характеристик (модель 2), эти различия хотя и сокращаются, но остаются значимыми (0,67 балла, около 0,2 ст. отклонения). Результаты модели 2 также показывают, что по-прежнему девочки имеют значимо более высокие баллы, чем мальчики (0,55 балла, или 0,14 ст. отклонения), и что навык чтения ребенка при поступлении в школу по-прежнему является сильным предик-

тором дальнейших достижений (около 0,5 ст. отклонения). Помимо этого, характеристики семейного бэкграунда, такие как количество книг в доме и образование родителей, статистически значимо связаны с прогрессом ребенка в чтении. Дети из семей с низким культурным капиталом читают значимо хуже (на 0,14 ст. отклонения), а дети из семей, где по крайней мере один из родителей имеет высшее образование, читают лучше (почти на 0,2 ст. отклонения). Материальное положение семьи не является важной характеристикой ни в 1-м, ни в 3-м классе.

На уровне класса значимым оказывается стаж педагога (модель 3). В среднем дети, которые обучаются у более опытных учителей, имеют небольшое преимущество. Ни средний образовательный и экономический статус семей, ни средний уровень по чтению одноклассников особенной роли не играют.

Моделирование с включением эффектов взаимодействия индивидуальных и групповых характеристик показало, что главные эффекты высшего образования родителей и статуса школы остаются значимыми, в то время как коэффициент переменной взаимодействия для статуса школы незначим (модель 4). Это показывает, что в целом школы повышенного статуса дают одинаково положительный эффект и для тех детей, чьи родители имеют высшее образование, и для тех, кто его не имеет. Этот результат можно рассматривать и в том смысле, что разрыв в баллах между учениками из семей с родителями с высшим образованием и без высшего образования одинаков в обычных СОШ и в статусных школах.

Добавление переменной взаимодействия материального положения семьи и статуса школы не изменило значимости главных эффектов (модель 5). Материальный статус и переменная взаимодействия незначимы, в то время как тип школы остается значимым. Таким образом, разрыв между достижениями третьеклассников из школ повышенного статуса и обычных школ не изменяется в зависимости от уровня материальных ресурсов семьи.

## **Обсуждение результатов**

В нашей работе мы использовали три среза лонгитюдного исследования развития учащихся младших классов, чтобы выявить, когда начинают проявляться различия в достижениях учеников разных типов школ. Согласно нашим результатам, при существующих различиях в человеческих и материальных ресурсах между

двумя типами школ в конце первого года обучения при учете индивидуальных показателей (навыков детей по чтению при поступлении в школу и социально-экономических характеристик их семей) ни эффект школы, ни агрегированные показатели социально-экономического статуса родителей и уровня класса по чтению не имеют значимой связи с достижениями ребенка.

Отсутствие «эффекта статуса школы» при контроле стартовых характеристик ребенка в конце первого года обучения можно объяснить процессом его адаптации к школе. Дети приходят в новую социальную среду, где игровая деятельность больше не основная, где приходится осваивать учебную деятельность, и от детей требуют значительно больше, чем раньше [Венгер, 2010]. Возможно, за первый год обучения различия в динамике чтения в школах разного типа не успевают проявиться, так как дети в своей массе только становятся учениками. Даже те дети (а в школах с повышенным статусом их значимо больше), которые приходят в школы, обладая некоторыми навыками в математике, чтении и других областях, все равно проходят через трудности адаптации. В условиях довольно жесткого следования школьной программе обучения такие дети могут иметь сниженную учебную мотивацию, их учебные показатели не будут значительно расти [Гуткина, 2007].

Альтернативой или дополнением к этой «гипотезе адаптации» для объяснения отсутствия эффекта статуса школы в конце 1-го класса может быть гипотеза «фокуса на азах»: имея в классе хотя бы нескольких учеников, которые не знают букв и не умеют читать, учитель будет вынужден уделять много внимания обучению базовым вещам, из-за чего те дети, у которых было некоторое преимущество в виде умения хорошо читать, будут расширять свой репертуар стратегий чтения сниженными темпами.

К 3-му классу, когда учебные программы развернуты и адаптация состоялась, изначальный уровень навыков учеников и социально-экономический, и культурный бэкграунд их семей становятся значимы, соответственно, и неравенство по статусу школ проступает более отчетливо. Полученные нами результаты показывают, что даже при учете уровня подготовленности детей при поступлении в школу и различий в социально-экономическом положении семей, статус школы остается значимой характеристикой. Дети, обучающиеся в гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных предметов, в 3-м классе имеют более высокий уровень чтения.



Ограничением нашего исследования является отсутствие вертикальной шкалы между первыми двумя (инструментом iPIPS) и третьим (тестом оценки чтения в 3-м классе) измерениями. Кроме того, эти инструменты созданы в разной идеологии: iPIPS предназначен для измерения базовых навыков чтения, в то время как тест оценки чтения в 3-м классе — для оценивания уровней овладения информационным чтением. Говоря об ограничениях, следует добавить, что наше исследование проводилось в двух крупных российских городах с населением около миллиона человек (Красноярске и Казани), поэтому нельзя считать, что в сельских школах или в маленьких городах результаты будут аналогичными.

Мы считаем важным результат анализа: школы повышенного статуса дают одинаково положительный эффект для детей с разным социальным статусом и разрыв в баллах между учениками родителей с высшим образованием и без высшего образования одинаков и в СОШ, и в гимназиях.

Наконец, наши результаты позволяют привлечь внимание к неравенству учительских ресурсов в двух типах школ. Согласно нашим данным, в 3-м классе преимущество, пусть и небольшое, имеют дети, которых учат более опытные педагоги. Выше мы показали, что в статусных школах таких педагогов намного больше, чем в «простых». Что еще усугубляет картину: эти очень опытные учителя получают в целом более подготовленных детей, которые многое знают и умеют уже при поступлении в школу. Возможно, большая поддержка учителей с небольшим опытом работы будет способствовать выравниванию образовательных возможностей в начальных классах.

## Литература

*Венгер Л.А.* Как дошкольник становится школьником? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2010. № 4.

*Гуткина Н.И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.

*Иванова А.Е., Нисская А.К.* Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения // Школьные технологии. 2015. № 2. С. 161–168.

*Карданова Е.Ю., Пономарева А.А.* Исследование убеждений и представлений учителей математики об обучении математике в основной школе // Качество образования в Евразии. 2014. № 2. С. 115–131.

*Каспржак А.Г.* Три источника и три составные части российского гимназического образования // Вопросы образования. 2010. № 1.

Мониторинг экономики образования. 2015. № 5 (87). «Установки и практики в сфере образования детей и взрослых в 2012/13 учебном году: что изменилось за пять лет?».

Мониторинг экономики образования. 2015. № 6 (88). «Экономическое поведение родителей учащихся школ и воспитанников детских садов в 2013 г.».

Отчет. Основные результаты международного исследования качества математического и естественно-научного образования TIMSS-2003. Центр оценки качества образования ИСМО РАО / под рук. Г.С. Ковалева. М., 2004.

*Попова Е.А., Шеина М.В.* Учеба в сильной школе — гарантия высоких академических результатов в вузе? // Вопросы образования. 2017. № 1.

*Рощина Я.М.* Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1.

*Стрельцов А.А.* Гимназии и лицеи наших дней: какими они были на исходе XX века // Проблемы современного образования. 2014. № 1.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.01.2017).

*Ястребов Г.А.* и др. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4.

*Bellin N., Gunzenhauser C.* The importance of class composition for reading achievement: Migration background, social composition, and instructional practices // IERI Monograph Series. 2010. Vol. 9. P. 9–34.

*Bondi L.* Attainment at primary schools: An analysis of variations between schools // British Educational Research Journal. 1991. Vol. 17. No. 3. P. 203–217.

*Breen R., Goldthorpe J.H.* Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory // Rationality and Society. 1997. Vol. 9. No. 3. P. 275–305.

*Carman K.G., Zhang L.* Classroom peer effects and academic achievement: Evidence from a Chinese middle school // China Economic Review. 2012. Vol. 23. No. 2. P. 223–237.

*Coleman J.S.* Department of Health USA. Equality of educational opportunity. Vol. 2. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.

*De Fraine B., Damme J., Landeghem G., Opdenakker M.C., Onghena P.* The effect of schools and classes on language achievement // British Educational Research Journal. 2003. Vol. 29. No. 6. P. 841–859.

*Ding W., Lehrer S.F.* Do peers affect student achievement in China's secondary schools? // The Review of Economics and Statistics. 2007. Vol. 89. No. 2. P. 300–312.

*Driessen G.* School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach // *Studies in Educational Evaluation*. 2002. Vol. 28. No. 4. P. 347–368.

*Ehlers L., Hafalir I.E., Yenmez M.B., Yildirim M.* A School choice with controlled choice constraints: Hard bounds versus soft bounds // *Journal of Economic Theory*. 2014. Vol. 153. P. 648–683.

*Feinberg W., Lubienski C.* School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives. N.Y.: SUNY Press, 2008.

*Hanushek E.A., Kain J.F., Markman J.M., Rivkin S.G.* Does peer ability affect student achievement? // *Journal of Applied Econometrics*. 2003. Vol. 18. No. 5. P. 527–544.

*Hox J.J., Moerbeek M., van de Schoot R.* Multilevel Analysis: Techniques and Applications. Routledge, 2010.

*Hoxby C.M.* School Choice: The three Essential Elements and Several Policy Options. Education Forum and New Zealand Association of Economists, 2006.

*McLean L., Sparapani N., Toste J.R., Connor C.M.* Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement // *Journal of School Psychology*. 2016. Vol. 56. P. 45–58.

*McLean L., Sparapani N., Toste J.R., Connor C.M.* Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement // *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Publishing, 2012. No. 66.

*Mortimore P.* et al. *School Matters: The Junior Years*. Open Books, 1988.

*Musset P.* School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. 2012.

*Perry L.B., McConney A.* Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003 // *Teachers College Record*. 2010. Vol. 112. No. 4. P. 1137–1162.

*Pöder K., Lauri T., Ivaniushina V., Alexandrov D.* Family background and school choice in cities of Russia and Estonia: Selective agenda of the soviet past and present // *Studies of Transition States and Societies*. 2016. Vol. 8. No. 3. P. 5–28.

*Raudenbush S.W., Bryk A.S.* Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Vol. 1.

*Raudenbush S., Bryk A., Congdon R.* HLM 7.00 for Windows. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, 2009.

*Söderström M., Uusitalo R.* School choice and segregation: Evidence from an admission reform // *The Scandinavian Journal of Economics*. 2010. Vol. 112. No. 1. C. 55–76.

*Tymms P., Merrell C., Henderson B.* The First Year at School: A Quantitative Investigation of the Attainment and Progress of Pupils // *Educational Research and Evaluation*. 1997. Vol. 3. No. 2. P. 101–118.

*Tymms P., Merrell C., Henderson B., Albone S., Jones P.* Learning difficulties in the primary school years: Predictability from on-entry baseline assessment // *Online Educational Research Journal*. 2012.

*Vardardottir A.* Peer effects and academic achievement: A regression discontinuity approach // *Economics of Education Review*. 2013. Vol. 36. P. 108–121.

*Willms J.D.* Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems. UNESCO Institute for Statistics, 2006.

*Wondratschek V., Edmark K., Frölich M.* The Short- and Long-term Effects of School Choice on Student Outcomes—Evidence from a School Choice Reform in Sweden. 2013.

*Wright B.D., Stone M.H.* Best Test Design. Rasch Measurement, 1979.

## 2.3. Школьная дифференциация в условиях разных социальных контекстов

Образовательные системы разных стран в последние десятилетия подвергаются реформам, которые одновременно направлены как на поддержание свободного выбора образования, так и на обеспечение равного доступа к образованию, с целью нивелировать социальное неравенство. Однако свобода выбора относительна: многие исследования доказали, что на него сильно влияет социальное положение и этнический статус семьи [Kao, Thompson, 2003; Lee, 1993; Ball, 2002 и др.]. Насколько велико это влияние, зависит от структурных особенностей и контекста разного уровня (национального, регионального, локального). В данной работе предпринята попытка анализа и сравнения особенностей воспроизводства через образование в различных социальных контекстах локального уровня.

Исследования образования подтверждают, что социальный контекст разных уровней влияет на достижения школьников. Однако, когда исследователи говорят о влиянии социального контекста, они зачастую сравнивают условия сельской и городской территории. Доказано, что сельские ученики обычно отличаются низкими образовательными успехами и ожиданиями из-за низкого социально-экономического статуса семей, проживающих в селах, и особенностей сельских школ [Haller, Virkler, 1993; Khattri et al., 1997; Абанкина, 2013; Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2012; Рощина, 2005; Ястребов и др., 2013].

Неравенство в городских территориях устроено более сложно и складывается также благодаря жилищной сегрегации, возникающей в результате особенностей застройки соседств/кварталов (neighbourhood). Плохое состояние жилья притягивает контингент с низким социально-экономическим статусом. В результате это от-

ражается на составе учеников местной школы, однако обнаруживается и эффект школы сам по себе [Garner, Raudenbush, 1991].

Это лишь небольшая часть исследований, описывающих влияние множества факторов на формирование дифференциации, неравенства и образования. Эти факторы относятся к разным уровням, поэтому современные исследования все чаще становятся мультиконтекстными и многоуровневыми.

Важной чертой современного анализа образовательных систем становится также изучение их пространственной организации. Ученые начинают использовать такие понятия, как «ландшафт выбора», «локальные образовательные пространства», «неравенство места». В новой перспективе родители предстают не только в качестве наблюдателей, но и полноправных участников, существующих в ландшафте, фреймированном конкретной локальностью с ее социальными и материальными особенностями [Bowe, Gewirtz, Ball, 1994]. «Семьи и школы, как различные, но пересекающие друг друга сферы, очерчены и укоренены в конкретных локальностях, которые отличаются своими характеристиками и ресурсами» [Condrón, Roscigno, 2003, p. 2124]. Такие системы и микросистемы, будучи пространственным конструктом, сами также структурируют пространство, влияющее в свою очередь, на действия акторов (учеников, родителей и учителей) [Stošić, 2012]. В итоге локальность (place или settings) создает и воспроизводит социальную иерархию и неравенство со своими местными особенностями [Condrón, Roscigno, 2003].

В итоге единицей анализа современных исследований становятся местные системы образования (Local Educational Authorities) и даже микросистемы (или «микрорынки»). Как утверждает К. Тэйлор, именно такой уровень анализа помогает понять, как устроено образовательное пространство в зависимости от контекста, в том числе, каким образом формируется школьная дифференциация с учетом особенностей локальности [Taylor, 2001].

Наиболее близкой к описанным выше концепциям попыткой определить эффект локальности можно считать исследование коллектива ученых из НИУ ВШЭ. В своей работе на российских данных они исследовали, как связаны различия школ в образовательных результатах с особенностями территории, на которой они расположены. Было доказано, что средние успехи учеников школы отличаются в зависимости от их социально-демографических характеристик: уровня образования родителей, уровня их материального обеспечения, большого числа детей мигрантов, детей из

неполных семей и трудных подростков. Школа также влияет на результаты своих учеников в зависимости от типа (лицей, гимназия, школа с углубленным изучением предметов), численности учеников и уровня подготовки педагогического состава [Ястребов и др., 2013]. Однако на уровне поселений Московской и Ярославской областей не удалось обнаружить эффекта территории, что, скорее всего, связано с особенностями организации данных, где невозможно разделить индивидуальный уровень и контекстуальный. В этом исследовании также не был учтен пространственный аспект.

Помимо неравенства локальных контекстов, еще один важный аспект влияет на развитие школьника и его дальнейшую социальную траекторию — это дифференциация учебных заведений и потоков. Дальнейшие успехи, уверенность в себе и образовательные ожидания связаны с тем, в какое учебное заведение/класс он попадет [Gamoran, Mare, 1989]. От правил школьной дифференциации во многом зависит, какой вклад учебные заведения вносят в воспроизводство социально-экономического неравенства.

Хотя уже давно исследуется неравенство доступа к образованию и успехов школьников, проживающих на территориях различных типов: городской, сельской и даже пригородной, до сих пор существует дефицит работ, последовательно сравнивающих образовательные успехи/притязания школьников в различных социальных контекстах. А существующие попытки анализа территориального и образовательного неравенства не учитывают особенностей школьной дифференциации — различий между школами (и их типами) в социально-экономических характеристиках учеников.

Цель данной работы заключалась в анализе и сравнении особенностей дифференциации школ в условиях разных социальных контекстов на основе изучения количественных и качественных данных. Анализ проводили в два этапа. Вначале сравнивали три кейса (территории большого города, малого города и сельского района) на количественных данных. Нами показаны локальные эффекты во влиянии социально-экономического статуса семьи ученика и образования матери на образовательные успехи и притязания учащихся родителей ученика. Кроме этого, также описываются локальные особенности школьной дифференциации.

На втором этапе проводили анализ образовательной системы одного из кейсов — малого города, во всей ее полноте с учетом локального контекста и пространственной организации. Предметом интереса на данном этапе стали процессы и механизмы диффе-

ренциации, складывающиеся не только между школами, но и внутри школ, между классами одной параллели.

Система общеобразовательных школ здесь представлена в виде локальной образовательной системы (ЛОС), которая укоренена в социальных и географических особенностях локальности (количество и разнообразие образовательных учреждений, плотность населения, развитие транспортной инфраструктуры), и является структурными рамками, внутри которых формируются образовательные траектории.

### Эмпирические данные и кейсы

Эмпирическую базу исследования составили данные, собранные в ходе коллективных проектов Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург<sup>18</sup> (НУЛ СОН): 1) количественные данные об учениках 9-х классов Петербурга (211 школ, 8104 ученика), всех 9-классниках малого города Кириши (8 школ, 368 учеников) и Приозерского района (18 школ, 493 ученика), 2) интервью с родителями, детьми и работниками локальных систем образования (в общей сложности более 200).

Три района представляют собой кейсы, контрастные по величине и географическому расположению территории, с разным социально-экономическим положением местных жителей.

Таблица 18

#### Характеристика территорий

Территория	Тип	Численность жителей, тыс. чел.	Средняя заработная плата, руб.*
Приозерский район	Сельская	63	24 500
Малый город ЛО, Кириши	Городская	50	39 200
Петербург	Городская	5132	35 600

\* Согласно паспорту муниципальных образований, по данным Федеральной службы государственной статистики на 2013 г.: <<http://petrostat.gks.ru/>>.

<sup>18</sup> Исследование (опросы) осуществлено в рамках проектов Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2008–2014 гг., проекта «Исследование образовательных и трудовых траекторий выпускников школ» (Правительство РФ, НИУ «Высшая школа экономики», в 2011 г.), одна из аналитических частей поддержана Российским гуманитарным научным фондом (проект № 16-03-00802, «Дифференциация школ и образовательный выбор: школа и родители» 2016–2018 гг.).

Сельский район не предоставляет условий для выбора школы. Приозерский район — сельский, расположен вдоль железнодорожной ветки, идущей от мегаполиса, характеризуется неравномерным развитием. В последние десятилетия он расширяет свой рекреационный потенциал и налаживает новые производства. Местная образовательная система насчитывает 18 школ, которые разбросаны по району. Лишь 3 из них находятся в районном центре и считаются городскими. В районе есть несколько узлов поселений, где местным жителям доступны 2–3 школы, что дает возможность минимальной школьной селекции. Однако среди них нет ни одной школы повышенного статуса, и большинство местных учеников отправляются в единственную школу, которая находится поблизости.

Компактность территории малого города снимает ряд барьеров в доступе к школам разного статуса, позволяя осуществлять выбор. В малом городе Кириши находится 8 школ, но его территория настолько компактна, что ученики могут выбирать и ходить/ездить в любую школу города, чем нередко пользуются местные жители, поступая в гимназию или лицей (на территории находится 2 школы повышенного статуса). В данном кейсе, по сравнению с другими, родители учеников имеют наиболее высокий заработок, благодаря успешному развитию на территории нефтехимической промышленности и других производств.

Петербург, как мегаполис, имеет самую развитую и разнообразную систему образовательных учреждений (716 школ). Высокая плотность населения и большое число школ на компактной территории создают высокую конкуренцию между образовательными учреждениями и их дифференциацию. Мегаполис отличается также высоким социальным неравенством, а средний заработок местных жителей даже меньше, чем в г. Кириши.

### **Образовательные притязания и успехи в трех кейсах**

Сравнение образовательных притязаний учеников в трех кейсах позволяет выявить эффект локальности. В сельской местности очень высокий процент желающих покинуть школу после 9-го класса, он составляет 53% против 20 и 15% соответственно в большом и малом городе. В сельской местности с большей вероятностью выбирают начальное профессиональное образование, в ма-



лом городе — среднее специальное, тогда как в Петербурге — высшее образование. Между кейсами существуют значимые различия в притязаниях даже среди школьников с одинаковым СЭС<sup>19</sup>. Ученики с низким статусом в Приозерском районе с большей вероятностью решат покинуть школу после 9-го класса по сравнению с такими же учениками из мегаполиса или малого города.

Образовательные успехи учеников также дифференцированы. Средняя оценка по пяти основным предметам отличается так же, как и притязания: в сельской местности ученики имеют самые низкие результаты, в малом городе — чуть выше, и самые высокие оценки получают школьники большого города. Хотя система оценивания учителем во многом субъективна и является способом отмечать успехи на фоне остального класса или школы, даже она демонстрирует неравенство в успехах.

Складываются универсальные гендерные различия в образовательных успехах учеников: девочки учатся лучше мальчиков как в селах, так и в городах, но гендерная дифференциация их образовательных притязаний в каждом случае уникальна. Сельский кейс отличается поляризацией в притязаниях: мальчики с большей вероятностью отправляются получать начальное профессиональное образование<sup>20</sup>, тогда как девочки — высшее. Отсутствие «женских» специальностей (бухгалтер и проч.) в локальной системе НПО и сильные ограничения таких специальностей в системе СПО вынуждают девочек делать выбор в пользу высшего образования. В малом городе, как и в сельской местности, мальчики с большей вероятностью выбирали НПО, тогда как среди девочек особенных предпочтений не выявлено. В большом городе мальчики наряду с НПО выбирали и СПО, а девочки в подавляющем большинстве планировали учиться в высших учебных заведениях.

Образование матери является самым сильным предиктором достижений ребенка, как показывают результаты мировых исследований и исследований НУЛ СОН. Отдача от образования родителей резко контрастирует с остальными локальностями по доле

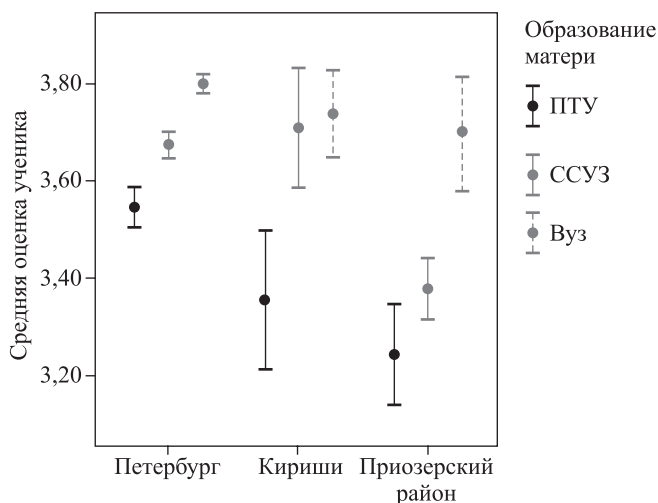
---

<sup>19</sup> СЭС выражен в значениях шкалы ISEI (International Socio-Economic Index of occupational status), разработанной Ганзбумом и Трейманом (Ganzeboom, Treiman, 1996).

<sup>20</sup> Опрос в сельском районе проводился в 2009 г., в то время еще существовал уровень начального профессионального образования.

образованных матерей. Всего было выделено 3 уровня образования матерей, которое получали в том поколении: 1 — начальное профессиональное, 2 — среднее профессиональное и 3 — высшее образование. В сельском районе гораздо меньше матерей с высшим образованием (согласно нашей выборке, всего 25%), тогда как в Киришах и Петербурге их количество практически не отличается, составляя 56 и 52% соответственно.

Наибольшая отдача от высшего образования матери существует в сельском районе. В рамках исследования было проанализировано, как каждый уровень образования матери влияет на оценки учеников в каждом кейсе (рис. 11).



**Рис. 11.** Различия в образовательных успехах учеников из семей с различным уровнем образования матери по кейсам

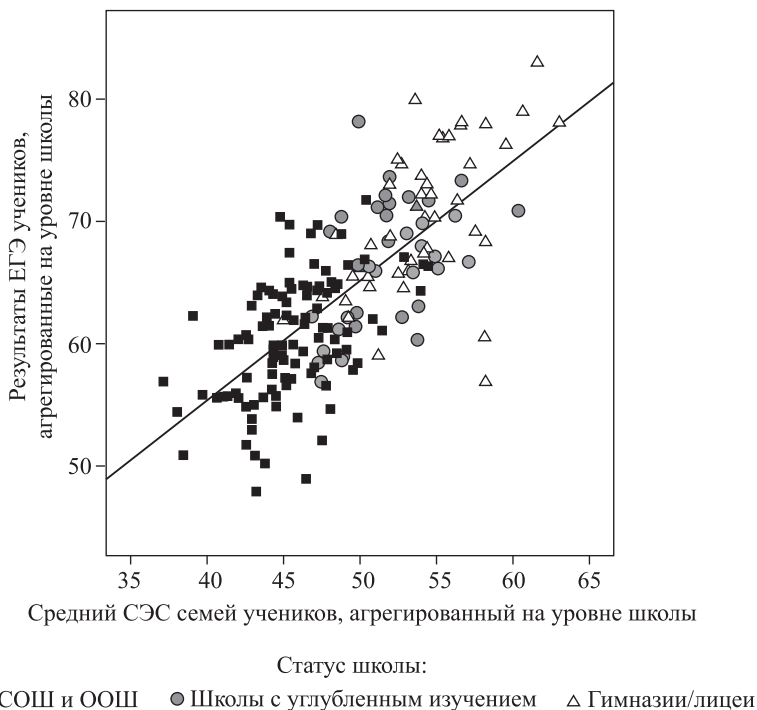
В сельском районе заметное преимущество в виде высокой оценки дает только высшее образование матери, которое всегда сопряжено с высоким СЭС семьи. В малом городе более высокой успеваемости способствует как высшее, так и среднее профессиональное образование матери. В большом городе оценка ребенка увеличивается с каждым уровнем образования матери. При этом пропадает такая однозначная связь с СЭС: среди родителей с низким СЭС встречаются те, кто имеет высшее образование.

## **Межшкольная дифференциация и доступ низкостатусных групп к школам повышенного статуса: сравнение трех кейсов**

Школьная дифференциация по социально-экономическим характеристикам в сельской местности выражена сильнее, чем в городских кейсах, хотя на этой территории нет ни одной школы повышенного статуса, что является контринтуитивным результатом. Причина этой дифференциации не в том, что какие-то школы в ходе конкуренции выигрывают, собирая лучших, а другие наоборот. В сельском кейсе, где велики структурные ограничения, дифференциация — это следствие территориального неравенства. И в этих условиях является актуальной внутришкольная дифференциация, в отличие от большого города, где высока межшкольная дифференциация.

В малом городе складывается довольно простая дифференциация, в соответствии с которой семьи с более высоким СЭС склонны отправлять своих детей в лицей или гимназию, при этом ученики из семей с низким статусом оказываются в одной школе, которая отличается самыми слабыми результатами. В сравнении с большим городом, в среде малого города школы в меньшей степени отличаются друг от друга. Такой характер дифференциации связан с меньшей ценностью высшего образования и не самой высокой успеваемостью учеников на данной территории. Эти особенности мы связываем в первую очередь со специфической социопрофессиональной локальной структурой. Хороший заработок и уровень жизни в г. Кириши может обеспечить даже среднее профессиональное образование, поскольку имеется возможность устроиться на успешно функционирующий завод.

Большой город с максимально возможной плотностью образовательных учреждений (особенно в центральных районах) создает условия для высокой и сложной межшкольной дифференциации. Анализ на уровне школ обнаруживает высокую связь между социально-экономическим статусом семьи и образовательными успехами (результаты ЕГЭ). Эта дифференциация складывается в соответствии с типом/статусом образовательного учреждения: гимназии и лицей, школы с углубленным изучением предметов и обычные школы (рис. 12).



**Рис. 12.** Связь СЭС семьи и образовательных успехов учеников, выраженных в результатах ЕГЭ, на уровне школ с учетом их статуса ( $N = 224$ ,  $R^2 = 0,526$ )

У детей из обычных школ СЭС значительно ниже, чем у остальных школьников из школ повышенного статуса. Складывается любопытное различие внутри группы школ повышенного статуса: в гимназии попадают ученики с наиболее высоким СЭС, а статус учеников лицеев и школ с углубленным изучением предметов не отличается, что еще раз доказывает наличие скрытого отбора в 1-е классы гимназий, основанного на статусе родителей.

В выборе школы эффект от СЭС больше, чем от образования: семьи, в которых мать когда-то получила высшее образование, выбирают как обычные школы, так и школы повышенного статуса. Важную дифференцирующую роль здесь играет СЭС: чтобы

ребенок обучался в гимназии, мало иметь высшее образование, важно еще занимать высокое положение.

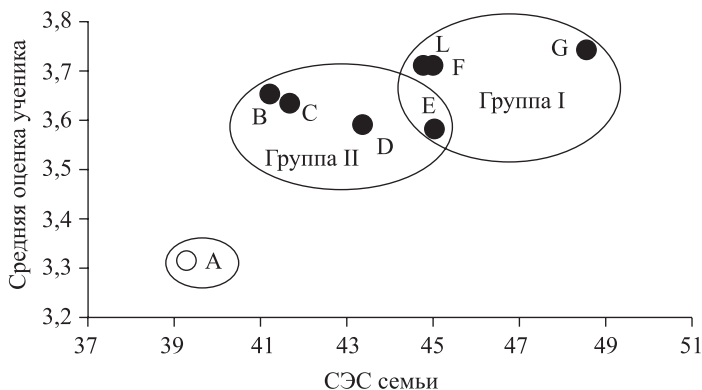
Школьники из обычных школ в среднем учатся хуже, чем в школах повышенного статуса. Внутри группы последних нет статистически значимых различий в успеваемости. Из анализа качественных данных следует, что большую роль здесь играет уровень селекции: обычные школы в подавляющем большинстве работают с обычными детьми своего микрорайона, школы с углубленным изучением предметов собирают детей из более мотивированных и статусных семей в своем микрорайоне, а иногда и из близлежащих. Гимназии и лицеи отличаются большим охватом территорий, из которых к ним поступают ученики: это может быть целый район или даже город.

Доступ низкостатусных групп к качественному образованию легче в большом городе. Образовательные возможности низкостатусных учеников (принадлежащих к нижнему квартилю СЭС) сильно различаются в зависимости от локальности. Нет различий в успеваемости таких учеников в сельской местности и малом городе, тогда как в большом городе их образовательные успехи выше. Более того, некоторые ученики из семей с низким СЭС посещают школы различного статуса, в том числе гимназии и лицеи. Попав в школы с продвинутой программой обучения, они учатся лучше, чем остальные представители их группы, а также характеризуются более высокими образовательными притязаниями. Однако сложно сказать, почему для таких учеников складываются более благоприятные условия именно в большом городе, поскольку трудно разделить эффект школы и социального статуса семьи. Возможно, за счет развитой образовательной инфраструктуры и большого числа гимназий/лицеев и школ с углубленным изучением предметов, в мегаполисе открывается доступ к качественному образованию, в том числе для семей с невысоким статусом.

## **Межшкольная дифференциация в условиях малого города**

Далее на примере локальной образовательной системы малого города, рассмотрим в деталях особенности дифференциации, сложившейся между школами и внутри школ, а также условия, которые на них влияют. Локальную общеобразовательную систему малого города составляют 8 школ. Из них одна является лицеем,

другая — гимназией<sup>21</sup>. И хотя с 1 сентября 2013 г. виды образовательных учреждений упразднены, 20-летний статус гимназии/лицея обеспечивает высокий спрос у родителей. Такие учебные заведения характеризуются высокими образовательными результатами своих учеников, что, конечно, связано с социально-экономическим статусом их семей. В ЛОС вместе с такими школами в число школ-лидеров входит школа F, не имеющая особого статуса (см. рис. 13, группа I).



*Примечание.* Средней оценкой считается успеваемость ученика по шести основным предметам за последнюю четверть или полгода.

**Рис. 13.** Социально-экономический статус семьи и успеваемость учеников восьми школ

Рисунок отражает средние показатели по успеваемости и СЭС учеников всех местных школ.

В зависимости от СЭС и успеваемости школы можно разбить на 3 группы: с высокими СЭС и успеваемостью, средними и самыми низкими (входит всего одна школа).

Школы-лидеры (гимназия, лицей и школа F) отличаются не только самым высоким СЭС учеников, но и самой высокой успе-

<sup>21</sup> Вместо номеров школ использованы латинские буквы (по порядку, в соответствии с увеличением СПС), чтобы сохранить анонимность, однако в отношении лицея и гимназии это не представляется возможным, они именуется L и G соответственно.

ваемостью. Их лидерство в академической сфере признано местными работниками образовательной системы, которые считают их наиболее успешными в обучении школьников. Хотя по другим параметрам, например, по результатам ЕГЭ или количеству победителей в олимпиаде, эти школы меняются местами, иногда к ним примыкает какая-нибудь школа из группы II.

В этой группе ученики имеют равные академические достижения, но гимназия рязительно отличается от остальных по социально-экономическому статусу. Среди родителей учеников матери чаще занимают должности логопеда, социального работника или старшего администратора, а отцы — инженера, строителя или архитектора. Также в этой школе больше всего учеников, нацеленных на получение высшего образования (78% от числа опрошенных) (рис. 14).

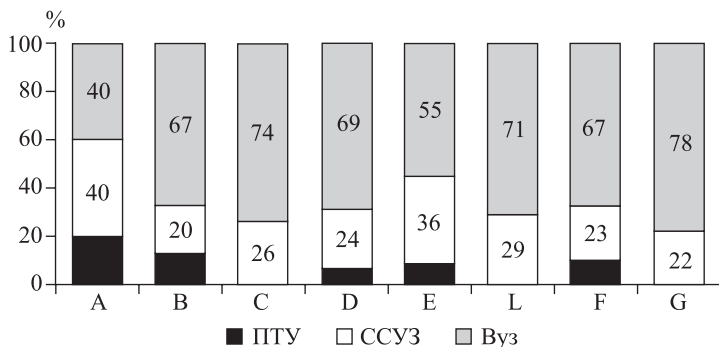


Рис. 14. Образовательные планы учеников после окончания школы

Однако такие высокие образовательные планы, как и высокий СЭС, слабо согласуются с образовательным уровнем матерей школьников. По данному показателю сразу три местные школы опережают гимназию (школы С, D и F).

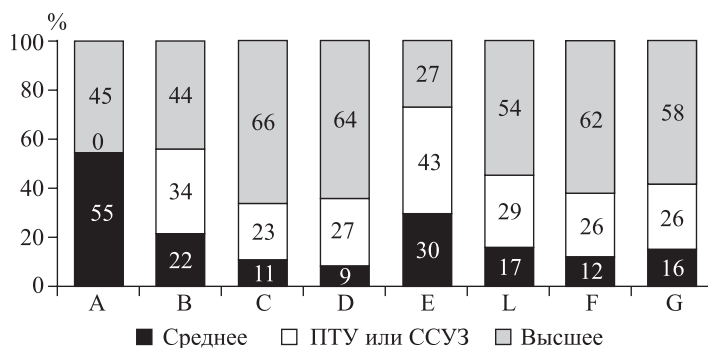
Гимназия пользуется довольно большой популярностью у местных родителей:

*«Сейчас планируется набрать два класса... Мы бы и хотели три класса набрать, и желающие у нас есть — но у нас сразу встанет вопрос о второй смене, что недопустимо»* (директор гимназии).

Гимназия, как школы А и С, расположена в одном из самых старых кварталов, застройка которого была начата еще в 1960-х го-

дах. Поэтому сейчас эти кварталы отличаются самым неудобным жильем (ветхость, малый метраж и проч.), их жители чаще всего — пенсионеры преклонного возраста. Появляются и молодые семьи, но большинство предпочитают покупать и снимать квартиры в других, более новых районах:

*«Наши микрорайоны — старые очень, поэтому со своего микрорайона у нас не очень много детей. Пожилые по возрасту. В основном это люди, которые приехали сюда жить 20–30-летними — ясное дело, что они уже бабушки и дедушки, а дети их получили или купили квартиры в других микрорайонах города. Поэтому микрорайон у нас по количеству дошкольников не очень большой»* (директор гимназии).



**Рис. 15.** Количество матерей с разным уровнем образования на школу

Кроме того, в этих районах в большей степени наблюдается локализация социального беспорядка. Интересно, что такое расположение дает школе два важных преимущества. Во-первых, оно обеспечивает возможность принимать детей из других микрорайонов и, соответственно, больше шансов для отбора. Судя по тому, что здесь обучаются дети из семей с самым высоким социально-экономическим статусом в локальности, эти механизмы существуют и хорошо работают. Однако на данных нашего исследования трудно доказательно объяснить, как это происходит. Вторая возможность заключается в близости основных городских культурно-досуговых учреждений (ДК, ДТЮ и школы искусств), которые были построены в старых районах:

*«Я думаю, что одна из причин, почему нас выбирают родители. Например, пришел в школу к нам, отзанимался и пошел в школу ис-*



*куств. Здесь не надо дорог переходить никаких. То, что мы находимся в эпицентре культуры, это, конечно, хорошее подспорье для нас» (директор гимназии).*

Несмотря на богатое на внешкольные учреждения окружение, в самой гимназии также особенно активно развивается внеклассная деятельность. По охвату учеников школьными кружками и секциями, созданными на базе учебного заведения, опережает ее только школа А. Содержание этих занятий также отличает гимназию от остальных в локальной системе образования. Наряду с популярными спортивными секциями футбола и проч., в ней активно развивается кружковая деятельность, организованная совместно с расположенными поблизости внешкольными учреждениями и ориентированная на развитие культурного капитала:

*«...у нас открыты такие кружки, которых нет нигде в другом месте. Например, у нас много лет работает кружок “Здравствуй, музей”... Это совместная программа у нас реализуется с 1-го по 4-й класс с Русским музеем. На этих предметах учат видеть прекрасное, разбираться в картинах. У нас очень тесная связь с ДК. В ДК есть виртуальный центр Русского музея. Туда ребята приходят. Выезжают и в сам музей» (директор гимназии).*

В ходе опроса измерялись социально-психологические характеристики учеников. Гимназисты по удовлетворенности школой и учебным процессом не отличаются от своих сверстников, однако испытывают самое негативное чувство принадлежности к школе и школьному коллективу<sup>22</sup>.

Лицей, также будучи школой повышенного статуса, находится совсем в других условиях. Он расположен на другом конце города, в кварталах современной застройки, где квартиры гораздо комфортнее и более дорогостоящие, чем в старых кварталах. Как следствие, здесь проживают жители с более высоким социально-экономическим статусом:

*«Приезжих нет, так как район совсем новый, в нем не сдают квартиры мигрантам. Это хорошие новые дома. Чаще всего живут*

---

<sup>22</sup> В анкете содержались вопросы для оценки этих социально-психологических характеристик. Методика, разработанная в НУЛ СОН, позволяет построить индексы, отражающие эти особенности школьного коллектива: 1 — чувство удовлетворенности (насколько ученик удовлетворен своим времяпрепровождением в школе и т.п.); 2 — чувство принадлежности (насколько школьник ощущает себя частью коллектива, сопричастность к тому, что происходит в школе).

*сами — в основном молодые семьи переезжают. А если и сдают, то стоимость недоступна для мигрантов. Но есть волгоградцы, которые приезжают на завод...» (директор лицея).*

Гимназия и лицей, расположенные в одном городе, на самом деле находятся в разных социальных контекстах, что по-разному сказывается на их доступности. Согласно правилам, введенным в 2012 г.<sup>23</sup>, школа сначала осуществляет набор детей, проживающих на закрепленной за школой территории (так называемый микрорайон школы), а потом, при наличии свободных мест, принимает детей из других микрорайонов. Гимназия с небольшим количеством детей своего микрорайона довольно легко может набирать желающих из любого конца города. Получается, что попасть в лицей сложнее. Меньшее количество свободных мест заставляет родителей, желающих обучать ребенка именно в этом образовательном учреждении, прибегать к фиктивной прописке в нужном микрорайоне. В наборе 2013 г. в лицей было принято 18 человек не из микрорайона и 15 человек, которые «как-то получили прописку» (из 125 в 4-х классах).

В лицее еще меньше, чем в гимназии учеников, чьи матери имеют высшее образование (54%), тогда как доля планирующих поступить в вуз одна из самых высоких. По этому показателю лицей занимает 3-е место (71% от числа опрошенных). Причем образовательные притязания лицеистов относятся не только к высокому уровню образования, но и возможности поступления в престижные вузы. Обычно выпускники лицея (родители многих работают на местном заводе) выбирают немассовые и невостребованные в родном городе профессии, планируя покинуть город навсегда. По словам директора лицея, чаще всего выбирают СПбГУ, такие престижные специальности, как международные отношения, или Политехнический университет.

Контингент учащихся школы F по социально-экономическому статусу и академическим успехам идентичен лицее. Можно сказать, что два учебных заведения являются конкурирующими. Мало того, что эти две школы схожи по характеристикам своего контингента, они расположены недалеко друг от друга — всего в 10 минутах ходьбы.

---

<sup>23</sup> Имеется в виду Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» и Приказ Минобрнауки России от 15.02.2012 № 107 (ред. от 04.07.2012) «Об утверждении Порядка приема граждан в общеобразовательные учреждения», которые ввели правило так называемой закрепленной территории.

Несмотря на отсутствие повышенного статуса, школа F на момент исследования была наиболее популярной в городе. В 2013 г. набор в 1-е классы был осуществлен в рекордно короткие сроки для локальной образовательной системы: за неделю были набраны все 1-е классы. Директор школы F — один из самых опытных в городе и районе, а школа насчитывает самое большое число учеников (939 человек).

В школу E попадают ученики с точно таким же социально-экономическим статусом, как и у школ-лидеров — школы F и лицея, однако успехи в обучении учеников этой школы гораздо ниже по сравнению с большинством школ, а их образовательные притязания также невысоки. По данным показателям она ближе к группе II. Кроме того, эта школа отличается наименьшим количеством матерей с высшим образованием (всего 27%).

В группу II со средними результатами по СЭС и успеваемости входят школы B, C, D. В школу C попадают дети из семей с относительно невысоким СЭС, но в ней самое большое в городе количество матерей с высшим образованием (66%). Ученики этой школы также отличаются довольно высокой ориентацией на обучение в вузе. От числа опрошенных 74% в этом учебном заведении планируют получить высшее образование (самый высокий показатель после гимназии), несмотря на среднюю успеваемость. Но это неудивительно, поскольку в школе C самая высокая доля матерей с высшим образованием. При этом большая часть будущих выпускников планирует устроиться работать на местном заводе, получив необходимую специальность в вузе.

Когда система начала расслаиваться, и каждая школа стала искать свою нишу, эта школа сделала упор на развитие воспитательной системы и внеклассной активности:

*«Мы задумались над тем, что же все-таки делать. Кто-то работал над тем, чтобы стать лицеем, кто-то стал работать над тем, чтобы стать гимназией. А мы создали свою воспитательную систему в 2001-м году. Мы поучаствовали в областном конкурсе и стали победителями, нам присудили название: “Школа российского возрождения”. ... воспитательная система, которую мы построили, у нее смысл какой: возрождение через культуру. Единство учебного и воспитательного процесса. Не просто тупо у нас дети учатся, а потом мы проводим какое-то мероприятие. А у нас идет взаимосвязь учебного материала и внеклассной работы»* (директор школы C).

Организация внеклассной работы позволяет школьникам концентрироваться не только на образовательных результатах, а

найти себя и чувствовать себя успешными в других сферах. Кроме этого, школа активно работает с местным рынком труда. Спонсором и партнером школы выступает местный завод, что не только обеспечивает школе финансовую поддержку, но и поддерживает сплоченность местных жителей, помогает школьникам понять, что после учебы в вузе в Петербурге стоит вернуться. Школа последовательно выстраивает взаимодействие с шефом, а через него, соответственно, и с местным сообществом:

*«...между каждым классом школы и цехом завода заключен договор. Наши дети выезжают туда к ним, поздравляют их с праздниками, делают газеты. Детям подарки взамен. Некоторые цеха финансово по концу года отличников награждают подарками. Это в зависимости от того, какой договор составлен у каждого класса» (директор школы С).*

Такая работа на самом деле формирует особенный микроклимат в школе. Анализ собранных количественных данных показывает, что ученики этого учебного заведения более остальных удовлетворены своей школой и испытывают высокое чувство принадлежности к ней.

В описываемой ЛОС особое место занимает школа А. Ее ученики заметно отличаются от остальных самыми низкими значениями по СЭС, успеваемости и количеству желающих получить высшее образование. Это самая малочисленная школа в городе, и она обеспечивает возможность обучения для ребят, исключенных из системы по той или иной причине. Причин несколько, но они все взаимосвязаны: низкая успеваемость, нежелание справляться с учебной программой или неспособность вследствие отклонения в развитии. Обычно за всеми этими проблемами стоит социальное неблагополучие в семье.

Кажется немаловажным, что самая преуспевающая школа и самая отстающая находятся напротив, через дорогу. Когда повсеместно начался процесс дифференциации в системе среднего образования (начиная с 1992 г.), каждая школа начала искать свою нишу, стараясь найти свой собственный курс развития. Руководство одной из двух школ приняло решение повысить свой статус и стать гимназией. По мнению многих участников образовательного процесса, переименование не имело особенных оснований, скорее послужило причиной того, что школа значительно повысила качество обучения. Как только соседняя школа получила статус гимназии, из школы А начался отток способных учени-

ков в соседнюю. Руководство стало искать возможность сохранить контингент, что выразилось на создании коррекционных классов. Со временем произошла поляризация, и две школы, находящиеся в непосредственной близости друг от друга, через пару десятков лет заняли разные полюса в социальном пространстве. Так, сегодня в школе А чаще остальных встречаются семьи, где матери заняты низкоквалифицированным трудом: работают продавцом-кассиром, горничной, санитаркой и проч.

На сегодняшний день около половины учеников школы находятся в трудной жизненной ситуации. Большинство отзывов о школе, услышанных нами от местных жителей, были негативными. Стигматизации подвергаются как ученики школы, так и учителя:

*«В кулуарных кругах» у нас есть репутация “школы для дураков”, потому что это единственная школа в городе, в которой есть классы коррекции, классы седьмого вида».*

*«Когда узнают, что работаю в этой школе, начинают спрашивать: “Ну как там у вас? Как? Палаты и учителя ходят в халатах с уколами?...” Со всех школ уходят к нам. В других школах учителя говорят — не будешь учиться, пойдешь в ту школу» (учитель школы А).*

На самом деле коррекционным классом является только один класс в параллели, и какой именно, знают только ученики и родители. В итоге все выпускники получают стандартный диплом, как и ученики любой другой школы, а при успешной сдаче ГИА, ребята могут продолжить обучение в старшей школе и получить диплом о полном среднем образовании, что в других школах было бы проблематично. Школа А не только выполняет важную функцию социального контроля и присмотра за трудными детьми, но и дает этим детям шанс на успешную социальную траекторию в дальнейшем. Сами работники школы понимают положение своей школы и миссии так:

*«Обычного хорошего успешного ребенка научить легко и почетно, а вот научить ребенка, который не может в силу каких-то причин... у кого-то это наследственные, у кого-то психологические, у кого-то социально-бытовые проблемы. Таких детей научить гораздо сложнее. И когда такие дети успешно социализируются, я считаю что это успех» (учитель школы А).*

В любой локальной образовательной системе появляются такие школы. Общепринятое понятие «эффективности» к ним неприменимо, поскольку основной их функцией становится не

столько обучать, сколько проводить социальную работу. Таким школам важно не добиться высоких образовательных результатов, а помочь ученику получить аттестат, чтобы в дальнейшем он мог получить профессию (чаще всего механика или повара) в местном колледже. Им трудно соответствовать вводимым критериям внешней оценки и новым требованиям. В частности, правило подушевого финансирования тут не будет работать, поскольку школа в принципе не участвует в конкурентной борьбе за учеников. Возможно, так называемые слабые школы требуют индивидуального подхода в оценке их работы и правил финансирования.

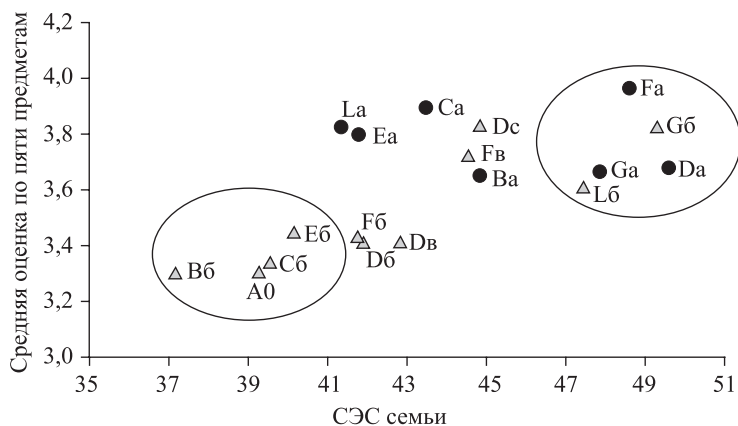
### **Внутришкольная дифференциация в условиях малого города**

Несмотря на складывающуюся дифференциацию на уровне школ, имеются различия между учениками по рассматриваемым нами показателям и внутри школ, все-таки в школы попадает довольно гетерогенный ученический состав. Данные опроса позволяют оценить, насколько эти различия связаны с сортировкой между классами. В этом поможет рис. 16, на котором в качестве СЭС семьи указано среднее значение ISEI отца и матери. Маркировка классов сделана следующим образом: первая буква соответствует школе, вторая — букве класса, присвоенной ему в параллели. В классе «Вб» количество анкет составляет всего 6 человек, в остальных случаях — 10 и более. Темным цветом выделены классы А, поскольку чаще всего в них собираются ученики с более высокими СЭС и результатами, в данном кейсе — за исключением гимназии и лицея.

В ходе обучения в начальной и основной школе случаи перехода из одного класса в другой весьма редки. Поэтому представленная картинка отражает ситуацию с разделением учеников на стадии приема в 1-е классы 9-летней давности. Условия приема немного изменились с тех пор: было введено правило приоритета для детей из микрорайона и отменено тестирование при поступлении в школы повышенного статуса.

Зачастую сортировка школьников возникает в старших классах, когда одни уходят из школы в колледж, другие остаются и перемешиваются по классам в зависимости от академических результатов и выбираемого профиля. Данные проведенного опроса

9-классников демонстрируют, что может существовать заметное различие между классами даже на уровне основной школы.



**Рис. 16.** СЭС родителей и успеваемость ученика по пяти основным предметам

Из восьми школ только в школе А в 9-й параллели всего 1 класс, в школе F насчитывается 3 класса, в школе D — 4, а в остальных — по 2. Левая нижняя часть системы координат показывает, что в некоторых школах есть классы со столь же низкими СЭС и успеваемостью, как и в школе А. По правой части рисунка видно, что в школе D «а»-класс по показателям СЭС и успеваемости равен школам-лидерам. Центральная часть рисунка демонстрирует, что существует дифференциация между классами разных школ по успеваемости, несмотря на практически равный СЭС.

Было проведено сравнение классов внутри каждой школы по СЭС семьи, успехам в обучении и социально-психологическим характеристикам. Самой распространенной оказалась дифференциация по средней оценке по пяти предметам — она сложилась в школах С, D, F и E. В школе E в «а»-классе не только выше успеваемость, но и чувство удовлетворенности. В школе F эти различия (по успеваемости и чувству принадлежности) соответствуют различиям по СЭС.

В ходе анализа собранных материалов была предпринята попытка разобраться, за счет каких механизмов происходит диффе-

ренциация учеников по успеваемости, если в ходе обучения очень редко меняют класс. Основными причинами возникающей сортировки являются дошкольные занятия, дифференциация учебно-методических комплектов, репутация учителя, а также заинтересованность педагогов в формировании классов со сходным уровнем подготовки,

В настоящее время все школы в городе организуют дошкольную подготовку для будущих первоклассников в том или ином виде. Очень популярными являются занятия на базе школы «Филиппок», «Букваренок» и т.п. Учителя представляют их в виде психологической подготовки и адаптации для детей. В рамках таких подготовительных занятий обычно проводятся занятия по письму, грамоте. Это, скорее, не обучение, а занятия, которые позволяют выявить уровень подготовки ученика, его мотивацию. Нередко к работе подключается психолог, который может рекомендовать поступать не только в другой класс, но даже и в другую школу:

*«И обязательно психолог. Через психолога проходят все. Она всех детей этих уже видит. Это дает возможность с родителями побеседовать — тех детей, по которым психологами детских садов дана рекомендация, например, в школу, где есть коррекционные классы. Понятно, что не может он учиться в большом классе — ему нужен индивидуальный подход, другой режим»* (директор школы D).

Сами занятия и факт знакомства с учителем могут влиять на формирование 1-х классов и отбор учеников учителями:

*«Понятно, что в начальной школе, когда формируем классы, все равно учитель, который набирает, который посильнее и к которому идут, у него есть возможность для того, чтобы выбрать детей. Они на “Филиппке” позанимались два с половиной месяца — естественно, он уже видит, кто там сильнее, кто слабее. Естественно, когда они формируют классы, он имеет возможность выбрать. Тем более, у него желающих 50 или 40, а ему надо набрать 25. Она уже: “этого, этого, а вот этого я не возьму”. Естественно, эти отсеиваются и уже идут к тем»* (директор школы F).

Стоимость и продолжительность дошкольной подготовки играют свою роль. Если в гимназии это всего 4 занятия совершенно бесплатно, то в лицее эти занятия длятся почти полгода и стоят 500 рублей в месяц (это самые длительные и дорогостоящие занятия в городе, обычно они стоят около 200 рублей). Такая дошкольная подготовка, конечно, необязательна, но от мотивированных родителей требует заметных усилий (в течение продолжи-



тельного времени рано вставать в выходной день и вести ребенка в школу).

Дифференциация внутри школы при поступлении оказывается возможной также за счет альтернативных учебно-методических комплектов (УМК) в начальной школе. Внедрение обучения по экспериментальным программам способствует формированию социально гомогенных групп. Формально все ученики имеют равные права на получение экспериментального и, как правило, более качественного образования. Однако «слабые» с точки зрения школы ученики и их родители в большинстве случаев делают выбор в пользу обучения в обычном 1-м классе. Их выбор обусловлен необходимостью больших временных, экономических и прочих ресурсов, требующихся от семьи для поддержки учебы ребенка в таком классе.

*«У нас как таковой сортировки нет. Понятно, что на этапе проведения “Букваренка” мы же им сообщаем о программах, которые будут. Сортировка происходит уже внутренняя. Мы их знакомим с двумя программами — “Школа России” и повышенного уровня “Школа 2100”. Здесь уже сами родители... Им говорят примерные требования, что самостоятельные, контрольные работы, что требуется ваша помощь — справиться с этой программой ребенок не может без ежедневной помощи родителей»* (директор школы Д).

В результате уже при поступлении в школу возникают довольно гомогенные группы учащихся. В дальнейшем различия между классами сохраняются:

*«“Б” класс будет заниматься по программе “Перспектива” Пертерсона, где особое внимание направлено на развитие математических способностей. Эта особенность класса сохраняется до окончания школы. Всегда возникают различия между классами, однако нет четкого правила Б, В или А. Хотя на сегодняшний день перемешиваний до 9-го класса нет»* (директор лицея).

Еще одной важной причиной, из-за которой происходит неравномерное распределение учеников между классами в параллели, является сам учитель и его репутация.

*«Они заранее начинают ходить в “Малышкину школу”. Потом уже к педагогу. Но по педагогам в последнее время мы тоже перестали делить, потому что есть одна “Мариванна Иванова” — все к ней записываются, потому что они учились, дети учились и пятое, десятое. Порой бывает так, что один класс собирается очень неплохой, а второй, извините меня, хоть закрывай»* (директор школы В).

При отсутствии формальных правил распределения учеников по классам, на сортировку работают относительно свободные правила выбора учителя и программы. Выбор школы, программы, учителя, мотивация и готовность инвестировать в обучение своих детей чаще всего характерны для образованных семей квалифицированных и высококвалифицированных профессионалов. Мотивированные родители склонны выбирать хорошего учителя, соответственно, они оказываются в одном классе.

Формально родители вместе с учителями просто выбирают более подходящую, как им кажется, программу обучения для ребенка. Фактически же происходит деление на основании социально-экономического статуса и готовности со стороны родителей инвестировать ресурсы (материальные, временные и проч.) в обучение ребенка. Готовые вкладываться в обучение оказываются в одном классе, остальные отсеиваются. УМК становится сигналом для родителей, который показывает, чего от них ждут в ходе учебы. Подготовительные занятия становятся той площадкой, на которой семьи и учителя друг к другу «присматриваются» и договариваются о сортировке.

Работники школ часто говорят, что для успешного обучения важен сходный уровень подготовки учеников. В этом заинтересованы по крайней мере учителя начальных классов, особенно если они ведут подготовку при помощи более сложного УМК. Уникальным случаем в этом отношении является позиция руководства гимназии, которое стремится к совершенно равному распределению между классами при наборе новых учеников, стремясь соблюсти лишь гендерный баланс.

*«Мы категорически отказались от этой идеи — и уже давно. Плохая идея. Было принято сознательное решение. Был у нас такой опыт. Принимались дети, психолог обследовал их. Выявлены были более интеллектуально сильные дети, среднего развития интеллекта и слабого, они делились на классы. Безобразный результат получался. Среди сильных детей все равно сразу шла градация более сильного, в среднем классе действовал, вот знаете, есть в физике закон “критическая масса”, она притягивает, а в слабом классе получалось, что через какое-то время нельзя было войти. Я считаю, что это преступление перед детьми»* (директор гимназии).

Однако сортировка может происходить даже в тех образовательных учреждениях, в которых руководитель является ее противником. Это свидетельствует о существовании латентных меха-

низмов, из-за которых трудно сдерживать тенденцию формирования разноуровневых классов.

## **Заключение**

В ходе сравнения и анализа количественных данных было обнаружено, что социально-экономическое положение и образование родителей по-разному связаны с образовательными успехами и успеваемостью учеников в зависимости от кейса.

Влияние социального положения семьи в большинстве случаев усугубляется складывающейся дифференциацией. Характер школьной дифференциации связан с типом локальности и влияет на образовательные успехи: в сельской местности актуальной является внутришкольная дифференциация, в малом городе имеются признаки как внутришкольной, так и межшкольной дифференциации, а в большом городе — преимущественно межшкольной. При этом складываются определенные каналы, позволяющие ученикам с низким СЭС оказываться в школах повышенного статуса и получать преимущества в виде более высоких образовательных успехов и притязаний, чем у таких же учеников в других локальностях.

Более того, межшкольную дифференциацию в большом городе отличает многоуровневый характер: существуют различия не только между обычными школами и школами повышенного статуса, но и между их типами: гимназиями, лицеями и школами с углубленным изучением предметов. По СЭС отличаются ученики гимназий и школ с углубленным изучением предметов, однако образовательные успехи учеников из этих трех типов школ не отличаются, что, как мы предполагаем, связано с уровнем и правилами отбора в эти школы.

В сельском районе особенную отдачу дает высшее образование матери. Местная образованная элита преимущественно ориентирована на воспроизводство и развитие человеческого капитала. Отсутствие высших учебных заведений в локальной образовательной системе, перемещает мотивированных учеников в мегаполис по соседству, что обычно приводит к окончательному переезду. В малом городе отдача есть как у высшего образования, так и у среднего профессионального образования. Местный рынок труда и развитие производств не требует обязательного получения высшего образования, а наличие филиалов вузов из мегаполиса

дает возможность получать высшее образование, не переезжая в мегаполис. В большом городе любой образовательный уровень получает отдачу в виде образовательных успехов детей.

Пример локальной образовательной системы, рассмотренный в деталях, показывает, что даже в системах небольшого размера образуется межшкольная и внутришкольная дифференциация. В изучаемом кейсе сложилась система, в которой практически каждая школа выполняет свою определенную роль. Гимназия обучает детей из семей с наиболее высоким статусом в локальности и с самыми высокими образовательными притязаниями. Несмотря на повышенный статус, гимназия и лицей не вступают в конкуренцию друг с другом, поскольку располагаются на разных концах города. Кроме того, они находятся в разных микрорайонах, что в измененных условиях приема дает гимназии больше шансов для сортировки учеников, и несколько увеличивает конкуренцию среди родителей, планирующих отдавать ребенка в лицей. Школа С воспитывает профессиональных рабочих с развитой локальной идентичностью, обеспечивая местный завод кадрами в будущем. Школа А заняла нишу социальной работы со слабо успевающими и социально исключенными детьми.

Жилищная сегрегация и пространственное расположение общеобразовательных учреждений во многом определяют особенности контингента школы и влияют на уровень конкуренции среди поступающих. В российских городах отсутствует сегрегация в таком виде, как в США и некоторых городах Европы, когда кварталы резко отличаются по социально-экономическому и этническому составу своих жителей. Тем не менее особенности застройки и различия кварталов по состоянию жилья во многом определяют роль школы в ЛОС. Особенно важным это становится в структурно ограниченных условиях, когда, например, выбор школ в принципе невелик из-за малого их количества.

При любых условиях и правилах остаются механизмы оборота учеников, помогающие распределить учеников по школам в соответствии с их статусом. В первую очередь это происходит благодаря тому, что есть спрос со стороны родителей. Как в условиях «свободного» выбора, так и в условиях приписки школ к определенным микрорайонам, родители повышенного статуса находят возможность попасть в желаемую школу. Однако новые условия требуют от них больших усилий. Дифференциация в той или иной мере неизбежна, благодаря ей удовлетворяется спрос на особое,

более качественное образование представителей более высокого социального статуса.

Пространственное расположение школы важно не только в связи с жилищной сегрегацией. Для родителей важным параметром популярности школы и организации школьной жизни может стать, например, удаленность от внешкольных учреждений.

Представляется, что идею равного доступа к образованию удобнее реализовывать посредством дифференциации внутри школы, чем между школами. В условиях правил приема, когда преимущественно обладают семьи, проживающие на «закрепленной территории» сортировка между классами приобретает большую актуальность, поскольку спрос на нее есть как со стороны образованных родителей, а также со стороны учителей. В случае работы с гетерогенным, в отношении СЭС, контингентом, для учителей это единственно возможный и эффективный способ работы.

Дифференциация на уровне классов не имеет устойчивых паттернов и меняется от школы к школе и от года к году. Факторами внутришкольной дифференциации в изучаемом кейсе стали успеваемость, СЭС и социально-психологические характеристики. Наиболее распространены различия по академическим успехам: они были обнаружены в четырех школах из семи, где имелось более одного класса в параллели. Лишь в одном случае, в самой популярной школе в городе, эта сортировка была связана с СЭС. В качестве механизмов, обеспечивающих дифференциацию по успехам в обучении, работают дошкольная подготовка, УМК и репутация учителя.

На данном этапе исследования трудно сказать, какие из описанных характеристик дифференциации являются универсальными или уникальными для кейса. Ответить на вопрос позволит дальнейшая работа и проведение сравнительного анализа с другими кейсами, которые находятся в различных социальных контекстах.

## Литература

*Абанкина Т.В.* Жизненные планы выпускников сельских школьников России, Китая и Казахстана. 2013 [Электронный ресурс]. <<http://publications.hse.ru/articles/98177309>> (дата обращения 24.02.2015).

*Вандышев М.Н.* Потенциальная мобильность выпускников школ малых и средних городов Свердловской области // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 5. С. 114–124.

Зборовский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н. Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 87–104.

Никитский М.В. Социальный климат малых городов России (штрихи к социально-педагогическому портрету российской глубинки) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2010. № 17. С. 57–67.

Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // Университетское управление. 2005. № 1 (34). С. 69–79.

Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24.

Ястребов Г.А. и др. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования / Educational Studies. 2013. № 4. С. 188–246.

Ball S.J. et al. “Classification” and “Judgment”: Social class and the “Cognitive Structures” of Choice of Higher Education // British Journal of Sociology of Education. 2002. No. 1. P. 51.

Bowe R., Gewirtz S., Ball S.J. Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching “parental choice” // British Journal of Sociology of Education. 1994. Vol. 1. No. 1. P. 63–78.

Condron D.J., Roscigno V.J. Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district // Sociology of Education. 2003. No. 1. P. 18.

Gamoran A., Mare R.D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? // American Journal of Sociology. 1989. Vol. 94. No. 5. P. 1146–1183.

Garner C.L., Raudenbush S.W. Neighborhood effects on educational attainment: a multilevel analysis // Sociology of Education. 1991. No. 4. P. 251.

Haller E.J., Virkler S.J. Another look at rural-nonrural differences in students’ educational aspirations // Journal of Research in Rural Education. 1993. Vol. 9. No. 3. P. 170–178.

Kao G., Thompson J.S. Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment // Annual Review of Sociology. 2003. P. 417–442.

Khattri N., Riley K.W., Kane M.B. Students at Risk in Poor, Rural Areas: A Review of the Research. 1997.

Lee V.E. Educational choice: The stratifying effects of selecting schools and courses // Educational Policy. 1993. Vol. 7. No. 2. P. 125–148.

Stošić P. Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung // Tertium Comparationis. 2012. Vol. 18. No. 1. P. 12–24.

Taylor C. Hierarchies and local markets: The geography of the lived market place in secondary education provision // Journal of Education Policy. 2001. Vol. 16. No. 3. P. 197–214.

## **2.4. Школы, работающие в разных социальных контекстах: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров**

### **2.4.1. Как живут школы, работающие в сложных социальных контекстах**

Концептуальная и методологическая рамка исследования

В России в последние годы все острее ощущается рост неравенства образовательных возможностей [Константиновский, Куракин, Вахштайн, 2006; Пинская, Фрумин, Косарецкий, 2012]. Проблема эта не только и даже не столько вопрос нравственности и справедливости. Это и вопрос экономического благополучия страны. Задача организации качественного обучения и обеспечения равного доступа к нему для всех детей вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей — одна из ключевых для современного образования. Последние исследования американских экономистов доказали, что приобретенный социальный капитал — он рассматривается и в аспекте продолжительности обучения и качества академических результатов, и в аспекте приобретенных общих и социальных компетенций [Jamison, Jamison, Hanushek, 2006; Hanushek, Woessmann, 2008] — определяет успешность социализации и жизненные достижения, а следовательно, и социальную продуктивность гражданина. Показано, что школа может переломить предопределенность социального и культурного статуса семьи, дать старт вертикальной социальной мобильности. Важно подчеркнуть этот оптимистический вывод, поскольку, начиная с масштабных социологических исследований Коулмана и его коллег, проведенных в 1966 г. в США и выявивших существенный разрыв в достижениях разных групп учащихся внутри одного образовательного учреждения, обусловленный различиями в их социальном происхождении [Coleman, 1966], акценты расставлялись иначе. Демографические, социальные, экономические характеристики семей стали рассматриваться как факторы, определяющие учебные достижения школьников и их дальнейшие образовательные и жизненные траектории. Авторы, изучавшие проблему социального расслоения, бедности и образовательного

неравенства [Levin, 1977; Lamont, Lareau, 1988], усугубили общий пессимизм в отношении школы и ее возможностей в повышении жизненных шансов детей, пришедших из социально уязвимых семей и не имеющих достаточного уровня подготовки и ресурса для преодоления проблем в обучении. Дополнительным подтверждением того печального факта, что ситуация, в которой определенные группы учеников имеют меньшие шансы реализовать свой потенциал, в то время как другие обладают очевидными преимуществами для достижения успеха, не может найти решения в пространстве школы, стали выявленные социологами школы Бурдые механизмы культурного воспроизводства. Исследования последних лет, в том числе работы лауреата Нобелевской премии по экономике Дж. Хекмана [Hekman, 2007] и более ранние публикации Э. Ханушека [Hanushek, 1971], ставят под сомнение абсолютную категоричность таких выводов. Они показали, что не продолжительность, но качество обучения — а значит, квалификация и профессионализм учителя — может преодолеть «проклятие социального происхождения». В ставшей популярной модели эффективной школы [Whitty, Mortimore, 1997; Reynolds et al., 2001; Harris, Chapman, 2004] качество работы школы определяется именно как ее способность повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста. Авторитетные исследователи в данной области подчеркивают, что особенно важной эта оптимистическая установка стала для школ в наименее обеспеченных регионах, находящихся в максимально сложных условиях, обучающихся преимущественно детей из неблагополучных семей [Hanushek, Kain, Rivkin, 2004]. На повестку дня был поставлен вопрос [Jacob, Ludwig, 2009]: как улучшить учебные достижения детей из бедных семей, возвратив образовательным институтам роль социального лифта?

Задача исследования — дать ответ на этот вопрос, опираясь на данные, полученные в ходе Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ ВШЭ с 2002 г.

Масштабная национальная выборка исследования, осуществленного в 2016 г., охватила более 1200 респондентов, которыми стали директора школ из 67 регионов РФ (включая Москву), проживающие в городах, поселках городского типа и селах.

Данные ранее проведенных исследований показали, что от того, каких детей обучают школы, в значительной степени зави-



сит, какую политику им нужно проводить, чтобы успешно справляться с образовательными задачами, т.е. быть эффективными в неблагоприятных условиях [Harris, Chapman, 2002; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Sammons, Hillman, Mortimore, 1995]. Поэтому при работе с данными, собранными в ходе мониторинга, анализ условий деятельности школ и различных аспектов школьного управления проводился с учетом социально-экономических характеристик учащихся и их образовательных достижений.

В качестве основных показателей социально-экономического статуса учащихся, которые использовались для анализа, были приняты следующие:

- доля детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование;
- доля детей из семей, где один или оба родителя являются безработными;
- доля детей, состоящих на внутришкольном учете или учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН).

В предыдущих исследованиях было установлено, что именно эти показатели обнаруживают наибольшую связь с образовательными достижениями школ [Ястребов и др., 2013]. В анкету обследования были включены вопросы, позволяющие собрать данные для расчета указанных показателей. Комплексный показатель «Индекс социального благополучия» (ИСБ) школы рассчитывался на основе множественного регрессионного анализа (табл. 19). Итоговая формула для расчета приведена ниже. Приведенные коэффициенты соответствуют весу ( $\beta$ -коэффициентам) переменных, использованных в качестве предикторов результатов ЕГЭ, в данной модели. Первое число (в нашем случае «70») используется, для того чтобы привести ИСБ в шкалу с верхней границей, равной 100, и нижней границей, равной 0.

$$\text{ИСБ} = 70 + 0,3 \times q1 - 0,3 \times q2 - 0,4 \times q3,$$

где  $q1$  — доля детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование;  $q2$  — доля детей из семей, где один или оба родителя являются безработными;  $q3$  — доля детей, состоящих на внутришкольном учете или учете в КДН.

Таблица 19

Оценки параметров модели

Показатель	Средний балл ЕГЭ						Вес в фор- муле рас- чета ИСБ, %
	по математике			по русскому языку			
	$\beta$	95%-й доверительный интервал		$\beta$	95%-й доверительный интервал		
		Нижняя граница	Верхняя граница		Нижняя граница	Верхняя граница	
Доля детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование	0,10***	0,08	0,13	0,12***	0,09	0,15	30
Доля детей из семей, где один или оба родителя являются безработными	-0,09**	-0,16	-0,03	-0,12***	-0,18	-0,05	30
Доля детей из неполных семей	0,02	-0,02	0,07	0,07**	0,02	0,11	—
Доля детей, состоящих на внутришкольном учете или учете в КДН	-0,16**	-0,31	-0,01	-0,20**	-0,35	-0,05	40
Доля детей, для которых русский язык не является родным	0,06***	0,03	0,10	0,00	-0,04	0,04	—
Константа	48,39***	45,79	51,00	59,34***	56,72	61,97	—

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

На основе собранных характеристик был рассчитан комплексный показатель — ИСБ школы и выделены группы, объединившие школы с близкими значениями ИСБ. В ходе анализа были идентифицированы 4 группы школ, существенно различающиеся по характеристикам контингента учащихся. Если учесть весь разброс значений, то в 1-ю группу вошли школы, имеющие ИСБ на

уровне 25% минимальных значений; во 2-ю — школы, ИСБ которых находится на уровне от 26 до 50% всего интервала значений индекса; в 3-ю группу — школы с ИСБ от 51 до 75% всего интервала значений, в 4-ю группу — наиболее благополучную с точки зрения социально-экономических и образовательных характеристик контингента учащихся — школы с наиболее высокими значениями ИСБ на уровне 76–100% по установленной шкале.

Далее был проведен дополнительный анализ образовательных результатов учащихся в этих школах. В качестве характеристики образовательных результатов рассматривались средние результаты учащихся на ЕГЭ по математике. Были выявлены школы, показывающие образовательные результаты существенно ниже (на уровне 25% наиболее низких для всей выборки) либо существенно выше (на уровне 25% наиболее высоких для всей выборки) средних для всей выборки школ, участвующих в мониторинговом исследовании. Первые можно отнести к наиболее неуспешным и неэффективным школам, вторые — к наиболее успешным.

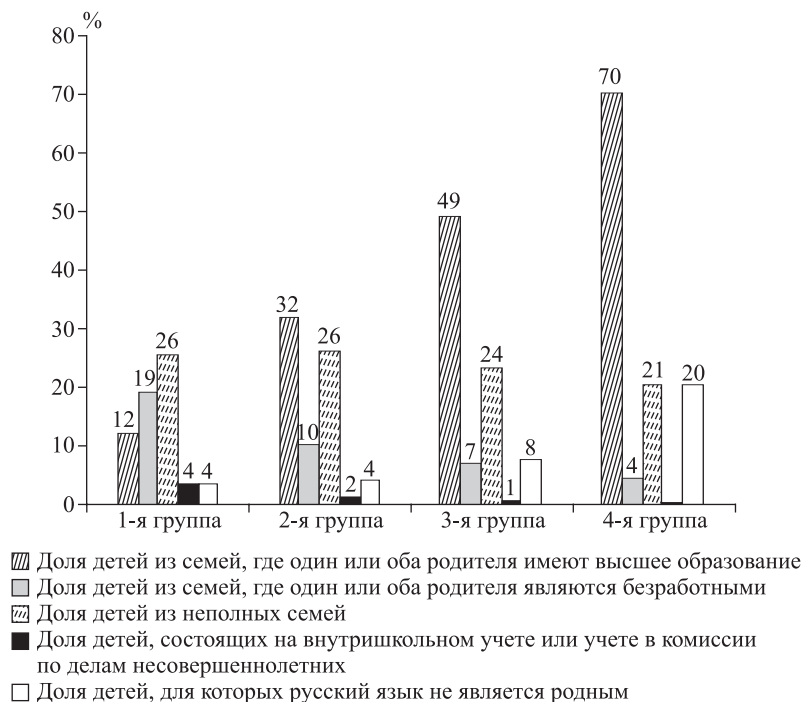
Для более сфокусированного анализа были выбраны крайние группы школ (с наименьшими и наибольшими значениями ИСБ), т.е. наименее и наиболее благополучные с точки зрения социально-экономического статуса учащихся.

Задачей проведенного анализа было определение того, в какой мере школы, обучающие детей из семей с разными экономическими и культурными возможностями, различаются по основным показателям, характеризующим их кадровые, финансовые и образовательные ресурсы, а также управленческие стратегии. При этом основным был вопрос о том, какое качество образования способны обеспечить своим учащимся такие школы. Могут ли они преодолеть дефициты семейных ресурсов и обеспечить максимальную образовательную мобильность всем учащимся, становясь для них «социальным лифтом».

## **Общая характеристика выделенных групп школ**

Прежде всего, необходимо сказать, что выделенные группы школ существенно отличаются по показателям, характеризующим экономический и культурный потенциал семей учащихся (уровень образования родителей, их занятость и т. д.). Как показывают

данные (см. рис. 19), в наименее благополучных школах с самым низким уровнем ИСБ (1-я группа школ) только каждый восьмой ученик живет в семье, где хотя бы один родитель имеет высшее образование, и почти у каждого пятого родители не имеют работы. В то время как в наиболее благополучной группе школ (4-я группа) 7 из 10 учащихся — это дети, родители которых имеют высшее образование, а случаи, когда в такие школы приходят дети из семей безработных, крайне редки.

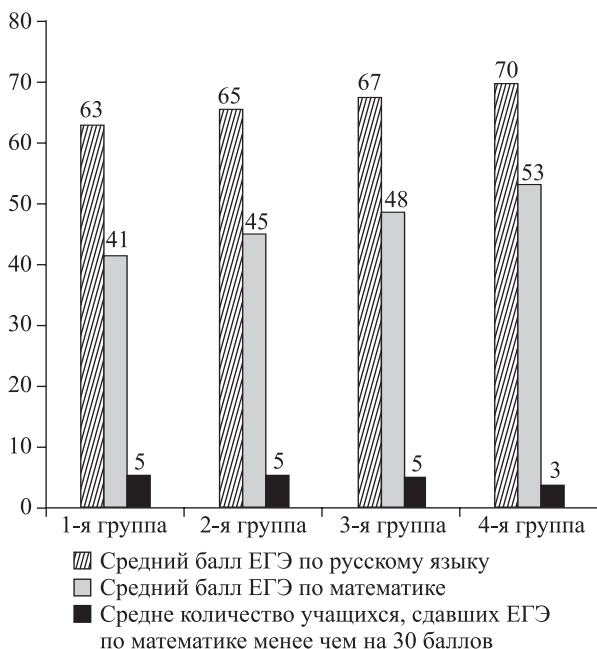


**Рис. 17.** Характеристики контингента учащихся школ с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

В школах с низким ИСБ обучается больше детей с девиантным поведением, состоящих на внутришкольном учете и на учете в КДН.

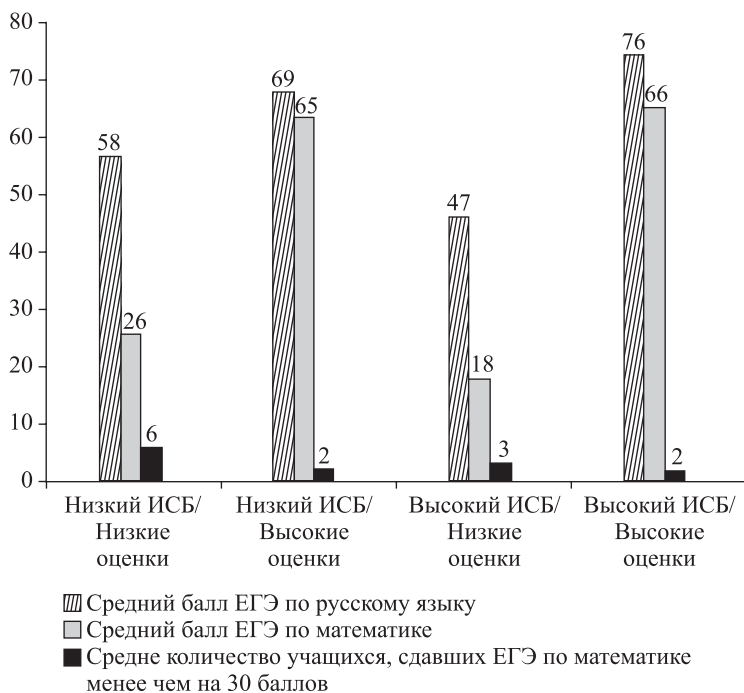
Дифференциация школ по языковым характеристикам семей носит неожиданный характер. В школах с более высоким ИСБ наибольшая доля учащихся, для которых русский язык не является родным. Объяснением этому может служить тот факт, что школы с высоким ИСБ в основном сосредоточены в крупных городах (например, в Москве) с высокой миграционной активностью и поликультурной средой. В то время как значительная часть школ с низким ИСБ расположена в селах и небольших городских поселениях, где миграционные потоки менее интенсивны.

Существует прямая линейная зависимость между ростом ИСБ и средними баллами учащихся школ ЕГЭ (рис. 18) и обратная зависимость ИСБ и числа учащихся, не достигших базового уровня математических компетенций, т.е. не набравших 30 баллов на ЕГЭ по математике.



**Рис. 18.** Результаты ЕГЭ по русскому языку и математике (в баллах) в школах с разным уровнем ИСБ

Данные анкетирования свидетельствуют о том, что сложный социальный контингент не является непреодолимым барьером для высоких достижений школы, хотя делает их существенно менее вероятными. Сравнивая результаты учащихся в школах с разным ИСБ (рис. 19), можно увидеть, что в группе наиболее социально неблагополучных школ, имеющих наименьший ИСБ (на рис. 17 и 18 отмечена как 1-я группа), обнаруживаются школы с весьма высокими результатами. Средние результаты ЕГЭ в них лишь незначительно отличаются от результатов ЕГЭ наиболее успешных школ из группы социально благополучных (на рис. 17 и 18 это 4-я группа). То есть можно выделить группу школ с низким ИСБ и высокими результатами и группу с высоким ИСБ и высокими результатами. Эта группа ожидаемо небольшая. В нее вошли 39 школ.



**Рис. 19.** Результаты ЕГЭ по русскому языку и математике (в баллах) в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами

В группе школ с высоким ИСБ также происходит разделение, поскольку в ней тоже есть школы, показывающие наиболее низкие результаты ЕГЭ (45 школ). Причем вопреки ожиданиям самые низкие средние результаты ЕГЭ как по математике, так и по русскому языку показывают учащиеся некоторых школ, вошедших в самую благополучную группу. То есть выделяется группа с высоким ИСБ и низкими результатами, которая отстает даже от группы с низким ИСБ и низкими результатами. Пока сложно говорить о причинах этого отставания, но следует учесть, что в немногочисленной группе школ с высоким ИСБ и низкими результатами (в ней всего 34 школы) значительную долю составляют негосударственные школы. Они в гораздо меньшей степени (по сравнению с государственными) зависят от результатов государственной итоговой аттестации и других оценочных процедур и ориентируются в основном на запросы родителей, которые могут иметь особый характер.

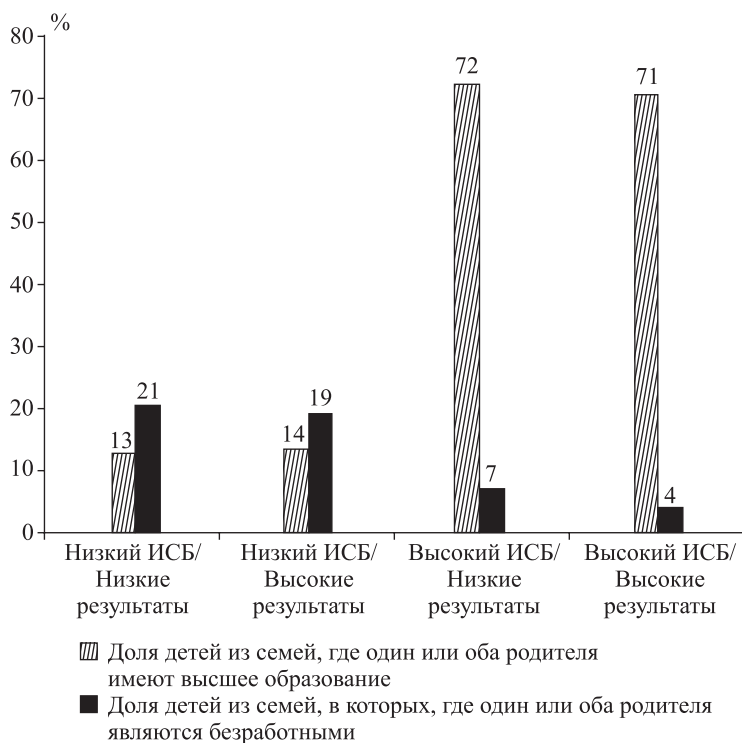
Важно учесть, что между школами с низким ИСБ, показывающими наиболее низкие и наиболее высокие результаты, нет значительной разницы в контингенте учащихся. Зато четко просматривается существенное отличие этих школ от обеих групп с высоким ИСБ, как успешных, так и отстающих: в последних в 5–6 раз больше детей из семей с высоким уровнем образования и в 3–5 раз меньше тех, чьи родители не имеют работы (рис. 20).

Таким образом, данные обследования рисуют картину заметной дифференциации школ как по социальным характеристикам контингента, так и по образовательным результатам. При этом обнаруживается, что такой важный ресурс школы, как социально благополучный контингент, не гарантирует высоких образовательных достижений, а его отсутствие не обрекает школу на отставание.

Продолжим анализ различий между школами с разным уровнем социального благополучия и разной степенью образовательной успешности. Данные мониторинга позволяют оценить образовательные ресурсы школ, которые, как показали ранее проведенные исследования, также оказывают влияние на качество предоставляемого ими образования.

Относительно территориальной принадлежности выделенных групп школ можно сказать, что среди школ с низким ИСБ и низкими результатами не менее 40% приходится на долю сельских. А школы наиболее социально благополучной группы — преиму-

щественно городские, причем больше четверти школ с высоким ИСБ и высокими результатами находится в Москве (табл. 20). В группе социально неблагополучных школ с высокими результатами сельских уже значительно меньше — 25%.



**Рис. 20.** Характеристики контингента учащихся школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Абсолютное большинство школ с низким ИСБ, как успешных, так и отстающих, — это государственные школы. В группах школ с высоким ИСБ велика доля частных. Среди социально благополучных школ с низкими результатами частных больше половины, среди наиболее успешных — больше трети.

Важно отметить, что в самой благополучной и успешной группе чаще всего оказываются школы, реализующие программы по-



вышенного уровня (лицеев и гимназий в ней больше трети). По мере снижения ИСБ доля лицеев и гимназий сокращается, и в группе с высоким ИСБ, показывающей низкие результаты, школы повышенного уровня составляют почти четверть, а в группе наиболее успешных, но социально неблагополучных школ, — меньше одной шестой (табл. 21). Среди школ с низкими результатами и низким ИСБ их только две.

Таблица 20

**Распределение выделенных групп школ по типам территории  
(в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Группа школ	Тип населенного пункта				
	Москва	Другой город, 1 млн человек	Город от 100 тыс. до 1 млн человек (областной центр)	Город до 100 тыс. человек	ПГТ (село)
Низкий ИСБ — Низкие результаты	1	12	20	27	40
Низкий ИСБ — Высокие результаты	8	28	26	15	23
Высокий ИСБ — Низкие результаты	18	24	44	9	6
Высокий ИСБ — Высокие результаты	30	13	45	8	4

Таблица 21

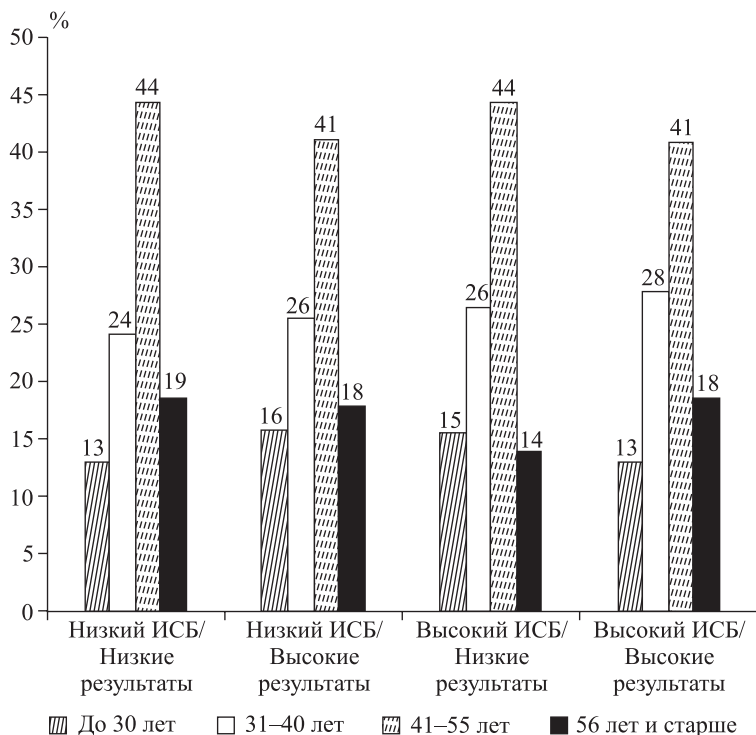
**Распределение выделенных групп школ по характеристикам реализуемых образовательных программ и форм собственности  
(в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Группа школ	Школы, реализующие программы повышенного уровня	Обычные СОШ	Государственная (муниципальная)	Негосударственная (частная)
Низкий ИСБ — Низкие результаты	2	93	98	2
Низкий ИСБ — Высокие результаты	15	85	90	10
Высокий ИСБ — Низкие результаты	24	76	65	35
Высокий ИСБ — Высокие результаты	39	61	74	26

Таким образом, мы видим, что вероятность достичь высоких показателей для школы с низким ИСБ растет, если такая школа находится в городе и реализует образовательную программу повышенного уровня.

### Кадровые ресурсы школ

Возрастной состав педагогов всех групп школ примерно одинаков. Большинство составляют педагоги в возрасте 41–55 лет (рис. 21).

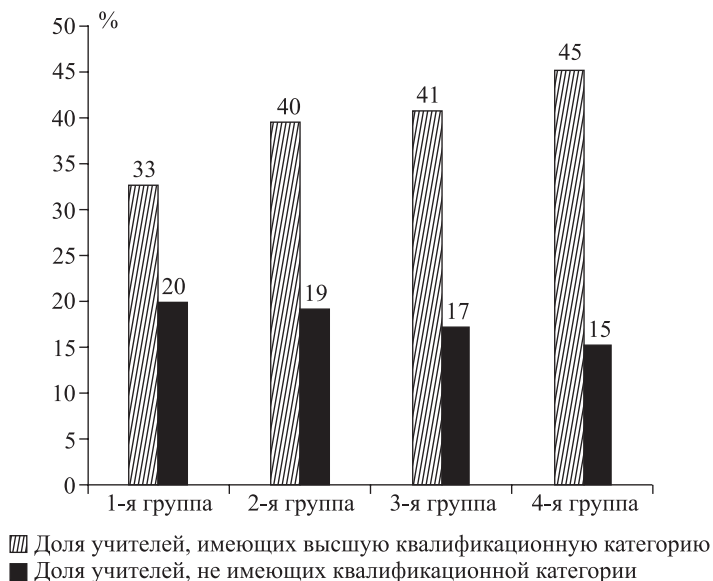


**Рис. 21.** Сведения о возрастном составе педагогов школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Данные мониторинга показывают, что в школах с более благополучным контингентом учащихся выше доля учителей, получив-

ших высокую профессиональную подготовку. Уровень образования педагогов школ с высоким ИБС превосходит уровень педагогов школ с низким ИБС. В школах с низким ИБС, в свою очередь, больше учителей, не имеющих высшего профессионального образования. Лучшие школы активно привлекают учителей, получивших ученую или магистерскую степень, но доля таких учителей невелика, а существенное влияние различий уровня образования учителей на результаты школ маловероятно.

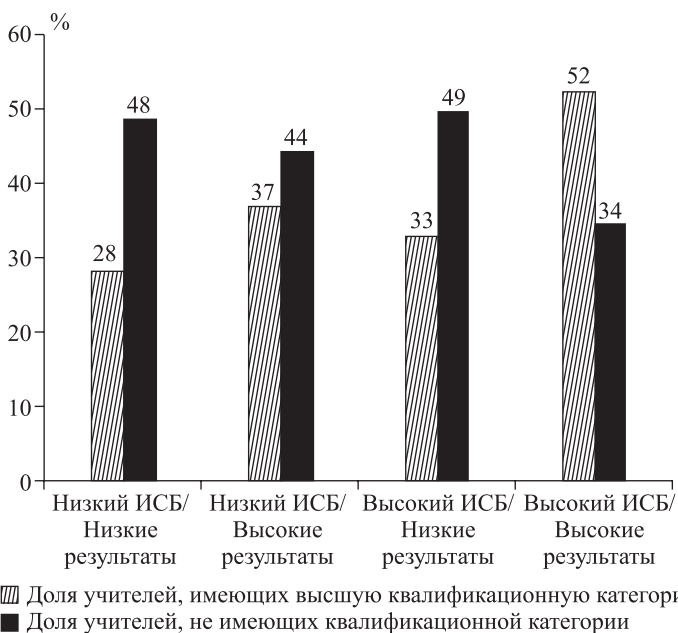
Различия уровня профессионализма педагогов выражены более явно (рис. 22). В благополучных школах (высокий ИБС — высокие результаты) существенно большая доля учителей имеет высшую квалификационную категорию. В школах, социально наименее благополучных, почти каждый пятый учитель вообще не имеет квалификационной категории.



**Рис. 22.** Качество профессиональной подготовки учителей в школах с разным уровнем ИБС (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Однако в школах со схожим ИБС, но разным уровнем результатов, композиция кадров несколько иная (рис. 23). Учителя, облада-

ющие высоким уровнем профессионализма, максимально сконцентрированы в школах с наиболее высокими образовательными результатами, обучающими детей из благополучных семей. В школах с низким ИСБ, но высокими результатами, концентрация высокопрофессиональных педагогов выше, чем в школах с таким же ИСБ и низкими результатами. По качеству кадровых ресурсов школы с низким ИСБ, показывающие высокие результаты, превосходят социально благополучные школы с низкими результатами.



**Рис. 23.** Сведения о квалификационных категориях педагогов школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Таким образом, можно предположить, что в школах с низким ИСБ отсутствие такого ресурса, как социально-экономический и образовательный потенциал семей, может в определенной степени компенсироваться качественными кадровыми ресурсами.

В свою очередь, специфика группы школ с высоким ИСБ и высокими результатами, вероятно, объясняется кумулятивным

эффектом — школьники из семей с максимальными ресурсами встречаются в них с наиболее профессиональными учителями.

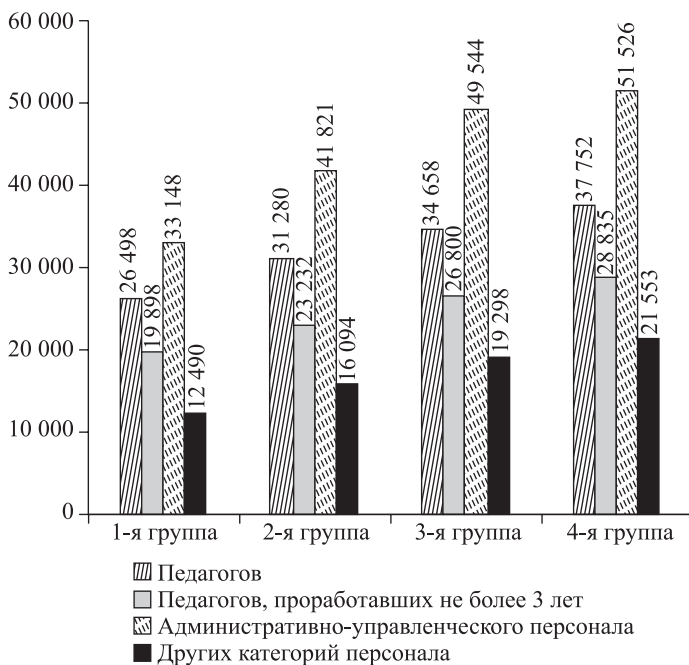
Следует отметить, что в мировой практике активно применяются различные стратегии привлечения в наиболее неблагополучные школы квалифицированных специалистов — как управленцев, так и педагогов. Средствами для этого служат инструменты финансового поощрения, возможности профессионального и карьерного роста. Кроме того, значительное внимание уделяется дополнительным программам профессионального развития для учителей, которые обучают наиболее сложные группы учащихся. Эти программы имеют адресный характер и повышают компетентность учителей в работе с детьми с отклоняющимся поведением, детьми из семей мигрантов, с отстающими учениками и т.д. [White, 1982; Voriconi, Belanger, 2015].

### Финансовые ресурсы

Что касается финансовых возможностей школ, обучающих детей из семей с разным уровнем социально-экономического благополучия, то о них в первую очередь, хотя и косвенно, может свидетельствовать уровень заработной платы учителей.

По данным анкетирования, заработная плата учителей, администрации и другого персонала планомерно возрастает по мере роста социального благополучия школы (рис. 24). В значительной степени это объясняется территориальной принадлежностью школ. Более благополучные школы чаще расположены в крупных городах, там заработная плата выше, чем в сельских и небольших городских поселениях, где находится значительная часть школ с меньшим ИСБ.

Что особенно важно — объем заработной платы зависит не только от социально-экономического статуса школы. Исследование выявило связь заработной платы сотрудников с уровнем образовательной успешности школы (рис. 25). В школах с высоким ИСБ и высокими результатами заработная плата всех категорий персонала, по данным мониторинга, выше, чем в других группах. При этом такая связь не явно выражена, а ее причинно-следственная направленность пока неясна. Кроме того, следует учесть, что школы с высокими результатами обычно более крупные, чем школы с низкими результатами, имеющие примерно такой же ИСБ, при этом численность учащихся может оказывать влияние на величину заработной платы педагогов и администрации школ.



**Рис. 24.** Средний размер заработной платы (в руб.) в школах с разным уровнем ИСБ

Безусловно, следует обратить внимание на то, что зарплата администрации школ в выделенных группах различается весьма существенно. Как показано на рис. 25, заработная плата директора школы мало связана с уровнем результатов и существенно зависит от уровня социального благополучия школы, который, в свою очередь, в значительной мере соотносится с территориальной расположенностью. Управленческий персонал в школах с высоким ИСБ и низкими результатами получает в полтора раза больше, чем в социально неблагополучных с такими же низкими результатами, и значимо больше, чем в школах с низким ИСБ и высокими результатами.

Подобное положение можно считать не только несправедливым, но и стратегически неоправданным. Такая финансовая политика не поощряет высокое качество управления, позволяющее социально неблагополучным школам достичь высоких результа-

тов вопреки сложности контингента и ограниченным кадровым ресурсам. Она не позволяет привлечь к руководству наиболее сложными школами квалифицированных опытных управленцев, а им, в свою очередь, нанять высококвалифицированных педагогов. Эта политика идет вразрез и с распространенными в мировой практике стратегиями поддержки школ, работающих в наиболее сложных социальных контекстах и получающих специальное финансирование [Прахов, Юдкевич, 2012].

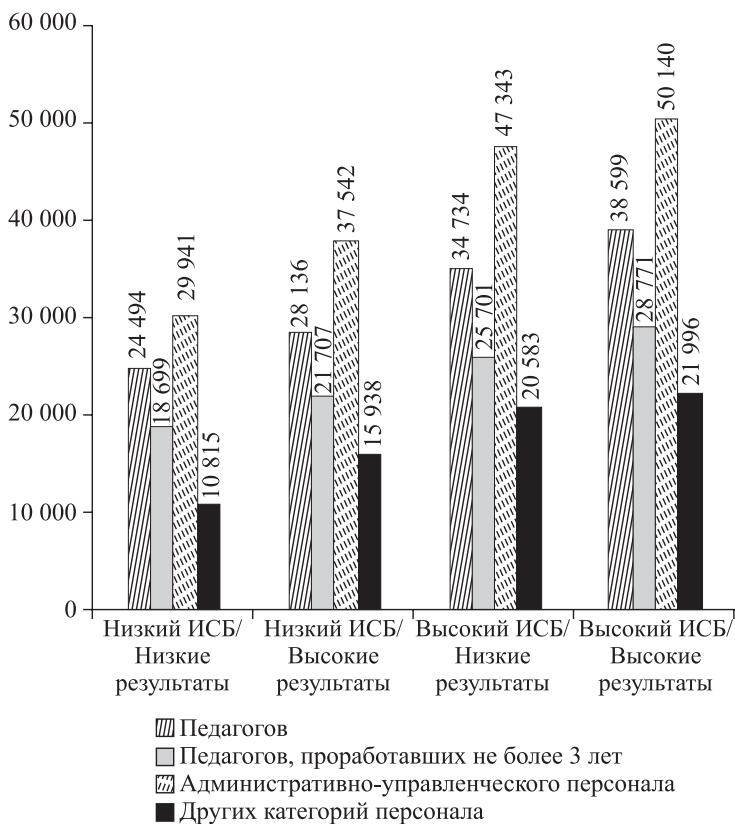


Рис. 25. Средний размер заработной платы (в руб.) в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами учащихся

Положение наименее благополучных школ с низкими результатами усугубляет крайне низкий уровень заработной платы других категорий персонала (психологов, социальных педагогов), в котором они крайне нуждаются, учитывая сложность обучаемого контингента и отсутствие ресурсов в семьях школьников.

Отметим также, что данные мониторинга свидетельствуют об общем сокращении уровня заработной платы с 2013 г. Оно касается всех групп школ и всех категорий сотрудников, но особенно заметно снизилась заработная плата административно-управленческого персонала. Эта тенденция также представляется опасной. В табл. 22 приведены данные для сравнения.

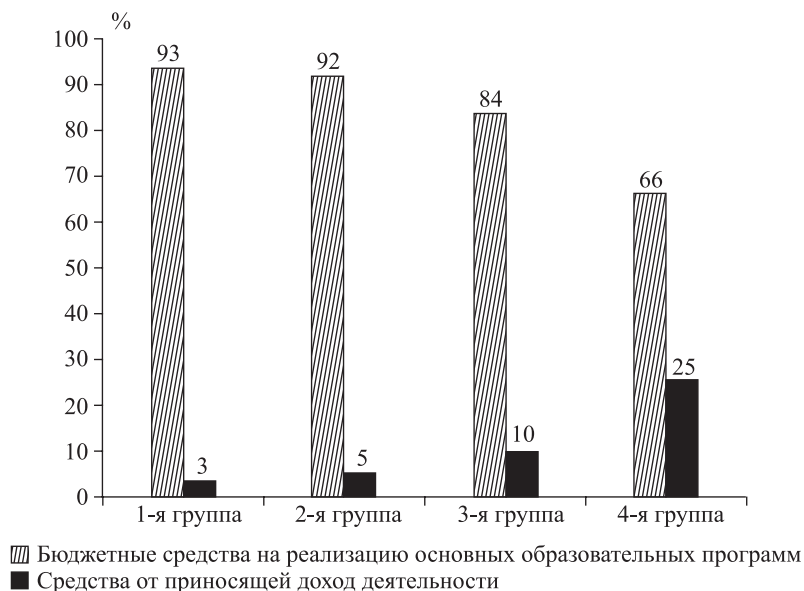
Таблица 22

**Средний размер заработной платы педагогов (в руб.) в школах с разным уровнем ИСБ в 2013–2015 гг.**

Группа педагогов	Группа школ							
	1-я		2-я		3-я		4-я	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
Средний размер зарплаты педагогов	27 198	26 497	37 805	31 280	37 914	34 657	39 923	37 751
Средний размер зарплаты педагогов, проработавших не менее 3 лет	19 998	19 898	27 973	23 232	27 313	26 800	29 157	28 835
Средний размер зарплаты административно-управленческого персонала	35 677	33 148	52 264	41 820	52 345	49 543	56 064	51 525
Средний размер заработной платы другого персонала	12 761	12 489	20 781	16 093	20 131	19 298	22 544	21 552

Более прямым показателем финансовых возможностей школ можно считать данные о структуре их доходов. Как показывает мониторинг, только школы с высоким уровнем ИСБ имеют существенные средства от приносящей доход деятельности (рис. 26). Эти средства составляют значительную часть в структуре их доходов помимо бюджетных средств.





**Рис. 26.** Структура доходов школ с разным уровнем ИСБ  
(в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Только в школах, которые обучают детей из социально благополучных семей, доходы от внебюджетной деятельности вносят существенный вклад в бюджет школы и составляют в нем не менее четверти. Все другие группы школ, и особенно социально неблагополучные, почти полностью зависят от государственных бюджетных средств. Тем важнее наблюдать динамику в сфере школьных финансов и изменение объемов бюджетного финансирования.

Как показывают данные мониторинга, чаще всего директора не отмечают значимых изменений в области финансирования за последние три года. В остальных случаях динамика изменений в разных группах школ крайне неоднозначна (табл. 23–26).

Итак, по всем направлениям финансирования директора чаще фиксируют небольшой рост в пределах инфляции. При этом директоров, которые говорят о выраженном росте объемов бюджетного финансирования, меньше, чем тех, кто указывает на их снижение. Директора наиболее зависимых от государственного финансирования школ, социально неблагополучных, меньше всего говорят о росте, а больше о снижении финансирования. В со-

циально неблагополучной группе школ доля негативных оценок вдвое превышает долю положительных.

Таблица 23

**Изменение объемов бюджетного финансирования с 2013 по 2015 г. в школах с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Изменение	Группа школ			
	1-я	2-я	3-я	4-я
Рост	14,4	17,1	21,8	18,1
Снижение	28,5	20,4	20,8	24,1

Таблица 24

**Изменение объемов внебюджетных средств с 2013 по 2015 г. в школах с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Изменение	Группа школ			
	1-я	2-я	3-я	4-я
Рост	16	23	31	32
Снижение	30	22	19	11

Таблица 25

**Изменение объемов фонда оплаты труда административно-управленческого персонала с 2013 по 2015 г. в школах с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Изменение	Группа школ			
	1-я	2-я	3-я	4-я
Рост	13	10	10	12
Снижение	26	28	29	26

Таблица 26

**Изменение объемов фонда оплаты труда учебно-вспомогательного персонала с 2013 по 2015 г. в школах с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)**

Изменение	Группа школ			
	1-я	2-я	3-я	4-я
Рост	10	12	12	13
Снижение	19	16	16	16

Рост объемов внебюджетных средств директора школ фиксируют более отчетливо. Его отметили почти треть директоров, работающих в благополучных школах. Директора школ с низким уровнем социального благополучия рост внебюджетных средств замечают значительно реже. А в группе директоров из школ с наименьшим ИСБ почти вдвое больше тех, кто считает, что объем этих средств сократился.

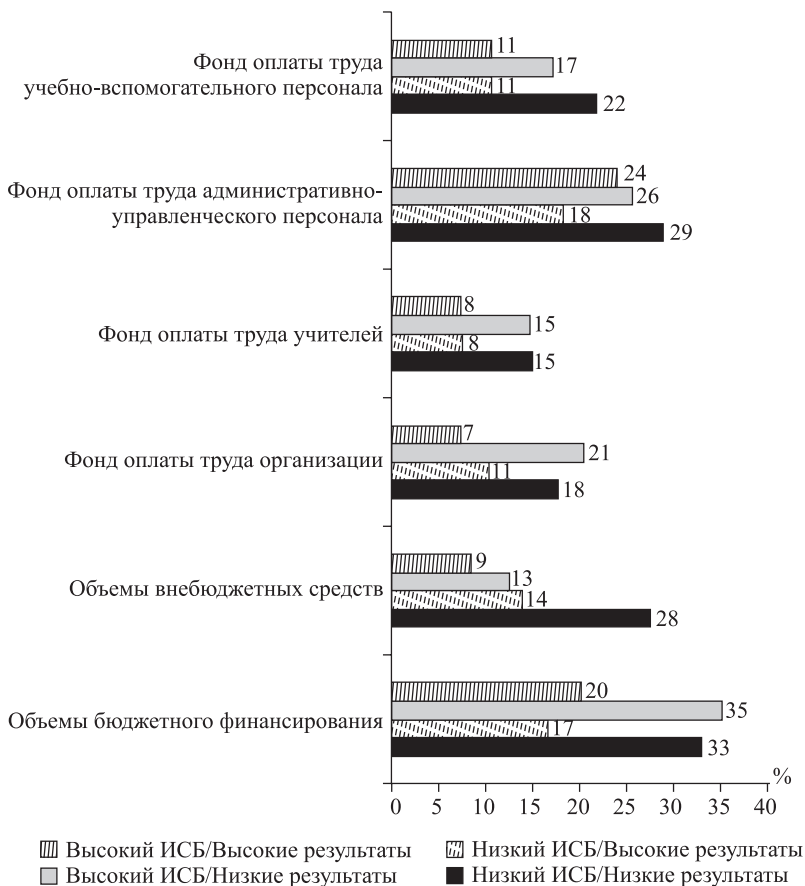
Рост фонда оплаты труда учителей отмечают почти четверть директоров, рост фонда оплаты труда административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала — чуть более 10% директоров во всех группах школ. Причем больше четверти ответивших считают, что фонд оплаты труда администрации и управленцев сократился, и это подтверждается данными о сокращении заработной платы, приведенными выше. Следует отметить, что в оценках изменений в области фонда оплаты труда директора всех групп школ максимально единодушны.

Ситуация представляется еще более драматичной при рассмотрении динамики финансовых показателей школ, демонстрирующих самые высокие и самые низкие результаты. Доля директоров, считающих, что объемы финансирования сократились за прошедшие три года, выше всего в наиболее неблагополучной группе школ с низким ИСБ и низкими результатами (рис. 27).

Положительным моментом можно считать то, что школы с низким ИСБ, но высокими результатами выглядят на общем фоне достаточно благополучными. Доля негативных ответов в этой группе ниже, чем в других во всех случаях, за исключением оценки динамики внебюджетных средств.

Что касается доли положительных ответов, фиксирующих отчетливый рост показателей финансирования, то о позитивной динамике чаще всего сообщают директора школ в высоком ИСБ, показывающие низкие результаты (рис. 28). В этой группе значительную долю составляют негосударственные школы.

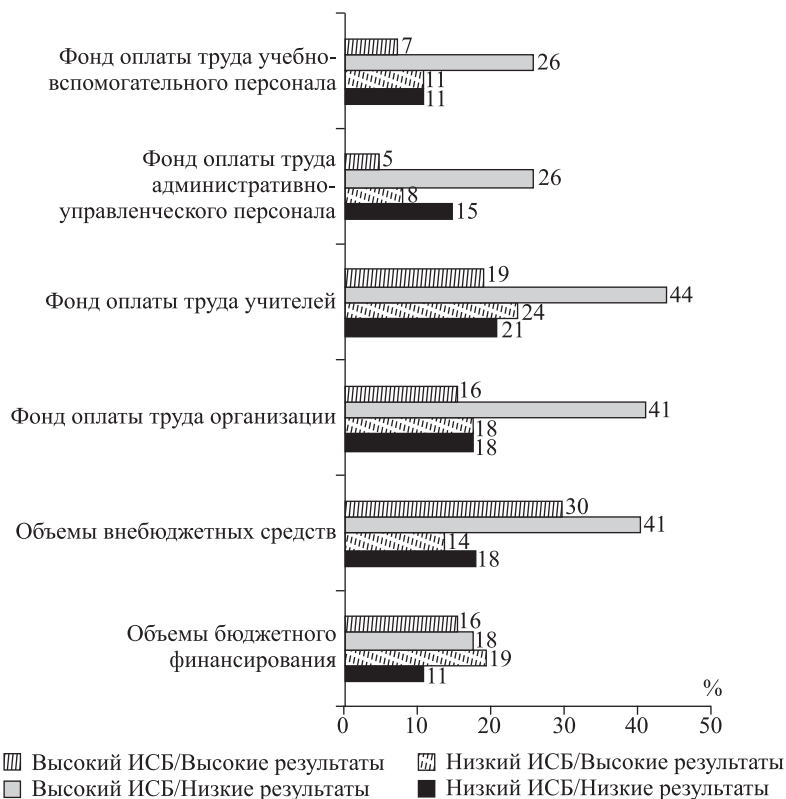
Представленные данные позволяют сделать вывод о дифференциации школ по показателям финансовых ресурсов. Финансовые возможности школ с низким уровнем социального благополучия, как правило, ограничены бюджетным финансированием, объемы которого, по мнению значительной части директоров (25%), сократились. Особенно остро снижение доходов коснулось наиболее неблагополучной группы школ, обучающихся детей из семей с низкими социально-экономическими и культурными ресурсами и демонстрирующих низкие учебные результаты.



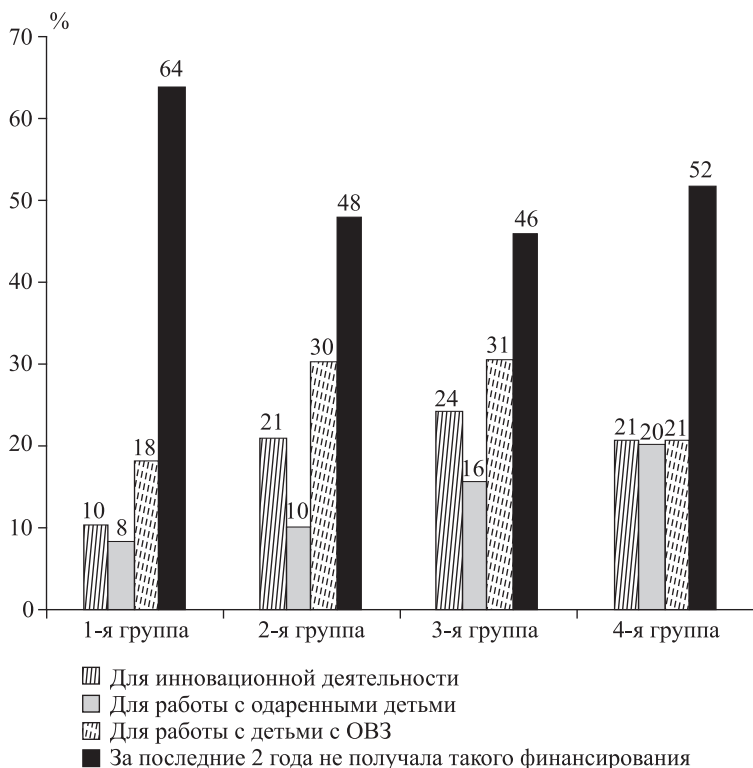
**Рис. 27.** Доля директоров, отметивших снижение объемов финансирования персонала с 2013 по 2015 г. в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

То, что дифференциация школ по социальным характеристикам контингента сопровождается дифференциацией в области финансирования, при которой ущемленными оказываются социально неблагополучные школы, подтверждают данные о поддержке тех или иных программ, которые школы реализуют помимо основной образовательной программы. Мониторинг показал, что

школы с наименьшим ИСБ за последние два года реже других получают финансирование на поддержку инновационной деятельности, работу с одаренными детьми и учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (рис. 29). Почти две трети директоров таких школ сказали, что вообще не получали дополнительного финансирования. В других группах так ответили около половины директоров.



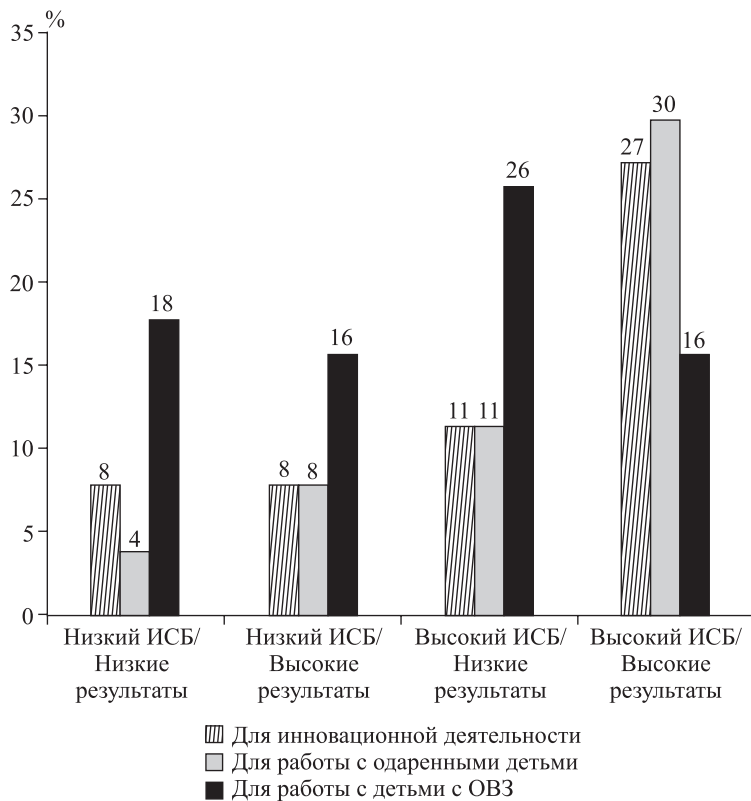
**Рис. 28.** Доля директоров, отметивших рост объемов финансирования персонала с 2013 по 2015 г. в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)



**Рис. 29.** Получение за последние 2 года финансирования на реализацию следующих программ в школах с разным уровнем ИСБ (в % от числа ответивших директоров образовательной организации)

Инновационная деятельность в школах с самым низким ИСБ поддерживалась в 2 раза реже, чем во всех других группах школ, работа с одаренными детьми в 2–2,5 раза реже, чем в благополучных школах. И даже работа с детьми с ОВЗ в неблагополучных школах финансировалась не чаще, а реже, чем в других группах. И это притом, что социально неблагополучные учащиеся не могут рассчитывать на ресурсы семьи и максимально зависят от возможностей школы. Школе для этого требуются дополнительные специалисты, для привлечения которых, как было показано выше, у учебного заведения не хватает средств.

То, что социально неблагополучные школы дискриминированы с точки зрения финансовой поддержки, необходимой для работы с детьми, требующими повышенного внимания, становится очевидным при анализе распределения финансирования в школах с наиболее высокими либо низкими образовательными достижениями.



**Рис. 30.** Получение за последние 2 года финансирования на реализацию следующих программ в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Школы, демонстрирующие наиболее высокие достижения, получают существенно различающуюся поддержку в работе с ода-

ренными учениками (рис. 30). В школах с высоким ИСБ такая работа финансируется в 4 раза чаще, чем в школах, имеющих наименьший ИСБ. Иными словами, от социально неблагополучных школ не ожидают внимания к одаренным учащимся либо не предполагают, что такие ученики у них есть. В качестве целевой группы для дополнительной работы в таких школах рассматривают только детей с ОВЗ.

Таким образом, дифференциация школ по социальным характеристикам контингента сопровождается дифференциацией в области финансирования. Школы, работающие с наименее социально благополучным контингентом, практически не получают поддержку на внедрение инноваций, работу с одаренными детьми и учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Уровень заработной платы всех категорий в них ниже, чем в благополучных школах, доходы от внебюджетной деятельности минимальны, они почти полностью зависят от государственных бюджетных средств. Такая финансовая политика не поощряет высокое качество преподавания и управления, идет вразрез с распространенными в мировой практике стратегиями поддержки школ, работающих в наиболее сложных социальных контекстах и получающих специальное финансирование.

## **2.4.2. Образовательная и управленческая политика школ, преодолевающих барьер социального неблагополучия**

### **Образовательная политика школ**

Теперь, когда мы видим, что школы с низким уровнем социального благополучия имеют худшие кадровые и финансовые ресурсы, чем те, в которых учатся дети из социально благополучных семей, со всей остротой встает вопрос о том, за счет чего они достигают высоких образовательных результатов. Что позволяет таким школам обеспечивать высокое качество образования не благодаря, а вопреки сложившейся ситуации? Основная задача представленного ниже анализа — выявить факторы, позволяющие школам с низким индексом социального благополучия (т.е. сложным контингентом учащихся) добиваться высоких образовательных результатов.

Ответы директоров на вопрос о том, какие, по их мнению, факторы привлекают в школу родителей, в большей степени от-



ражают приоритеты школ и свидетельствуют не только о запросах родителей, но и том, что школа считает своим конкурентным преимуществом и как определяет свои цели. Анализ представлений директоров о факторах высокой степени значимости для родителей показывает во всех группах, кроме наиболее неблагополучной, что 1-е место занимают высокие образовательные результаты (рис. 31).

В целом факторы, которые, по мнению директоров, определяют выбор родителями той или иной школы, можно условно разделить на три группы: факторы, связанные с результатами образования; связанные с рейтингами школы, известностью директора и популярностью педагогов; определяющие возможности для развития учащихся (профильное обучение и дополнительное образование) и транспортную доступность школы.

Группу школ, которые при низком ИСБ демонстрируют высокие достижения, от всех остальных групп отличает максимальное внимание к результатам учащихся (рис. 32). Наиболее значимыми для родителей директора этих школ считают высокие баллы ЕГЭ и достижения детей на олимпиадах, в конкурсах и на соревнованиях. Причем фокус на внеучебных достижениях особенно важен, поскольку предполагает, что школа вовлекает своих учеников в разностороннюю образовательную активность, в том числе во внеурочное время.

Что касается поступления в вузы, то этот показатель наиболее значим в самых благополучных школах, что вполне ожидаемо, так как среди них велика доля лицеев и гимназий, традиционно ориентирующих своих учеников на поступление в наиболее престижные вузы.

Что касается репутационных факторов (место в рейтинге, популярность школы и т.д.), то видно, что они наиболее значимы для школ с высоким ИСБ — как с высокими, так и с низкими результатами (рис. 33). Можно предположить, что в школах, обучающих детей из наименее благополучных семей, директора не рассчитывают на популярность и высокие рейтинги, хотя высокие учебные достижения для этого законное основание.

Группа факторов, определяющих дополнительные возможности для развития учащихся, наиболее значима для школ, демонстрирующих высокие достижения, несмотря на низкий ИСБ (рис. 34). Очевидно, что директора этой группы в полной мере осознают вклад профильного обучения и дополнительного образования в учебные достижения учащихся и понимают, что их шко-

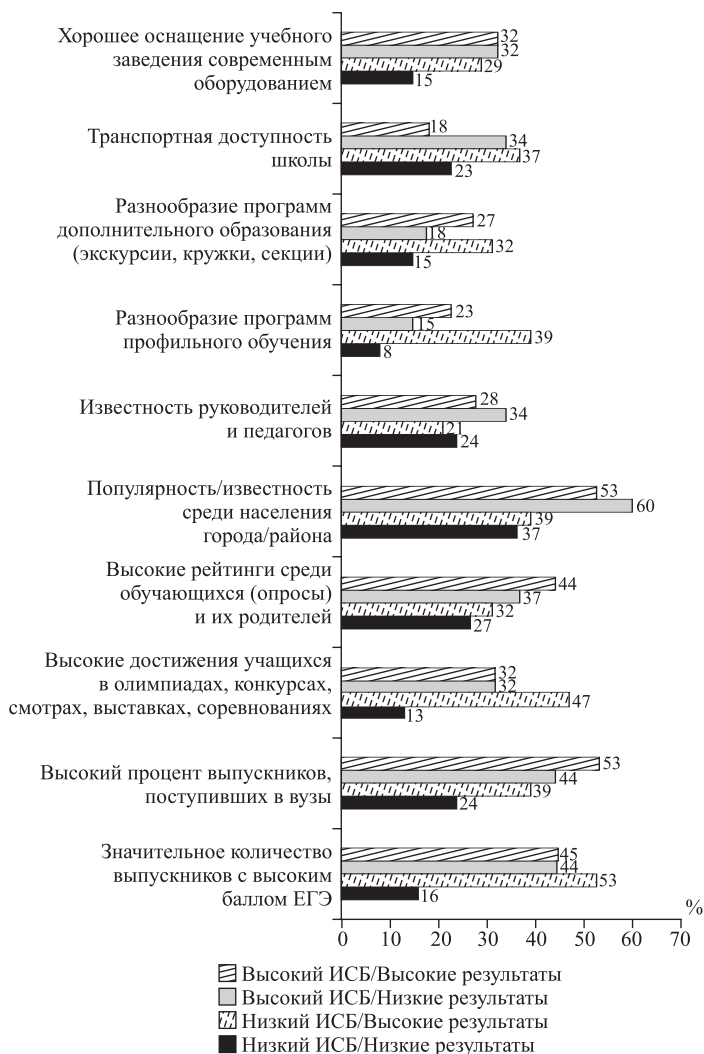
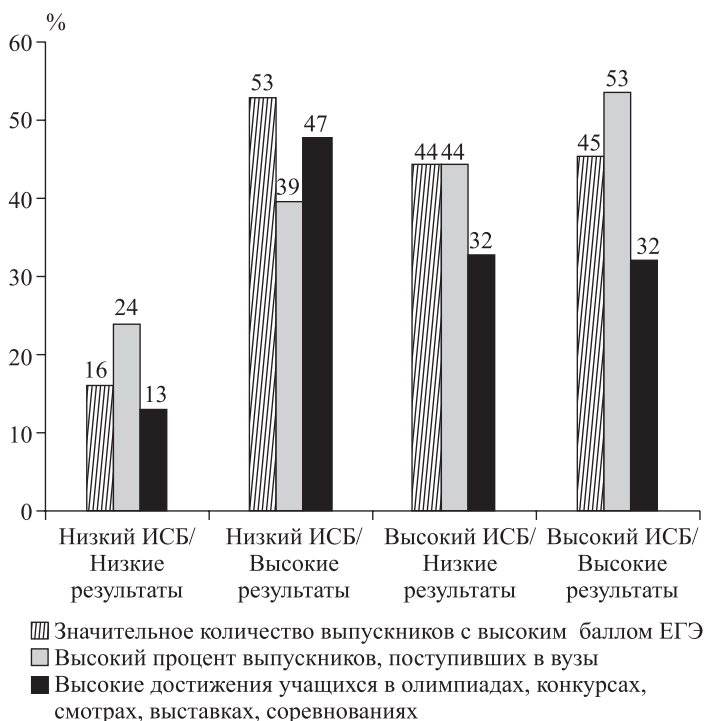


Рис. 31. Факторы, которые, по мнению директоров, определяют выбор родителями той или иной школы (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

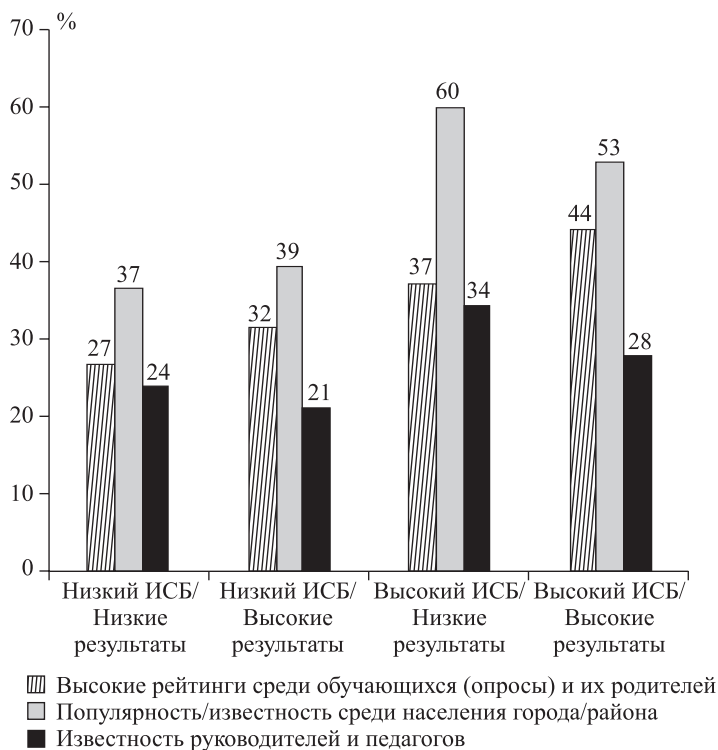
лы являются единственным провайдером таких образовательных возможностей для учеников из семей, не обладающих ни финансовыми, ни образовательными ресурсами.



**Рис. 32.** Факторы образовательных достижений, влияющие на выбор родителей, по мнению директоров (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Теперь сравним представления директоров о том, какое значение для родителей имеют образовательные ресурсы школы и подготовленность выпускников к поступлению в вуз с реальной ситуацией, т.е. фактическим охватом учащихся разными образовательными услугами и реальными образовательными траекториями выпускников школ.

Действительно, в наиболее благополучных школах с высоким ИСБ и высокими результатами максимальная доля учащихся продолжает обучение в 10-м классе и поступает в вузы (рис. 35).



**Рис. 33.** Репутационные факторы школы, влияющие на выбор родителей, по мнению директоров (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

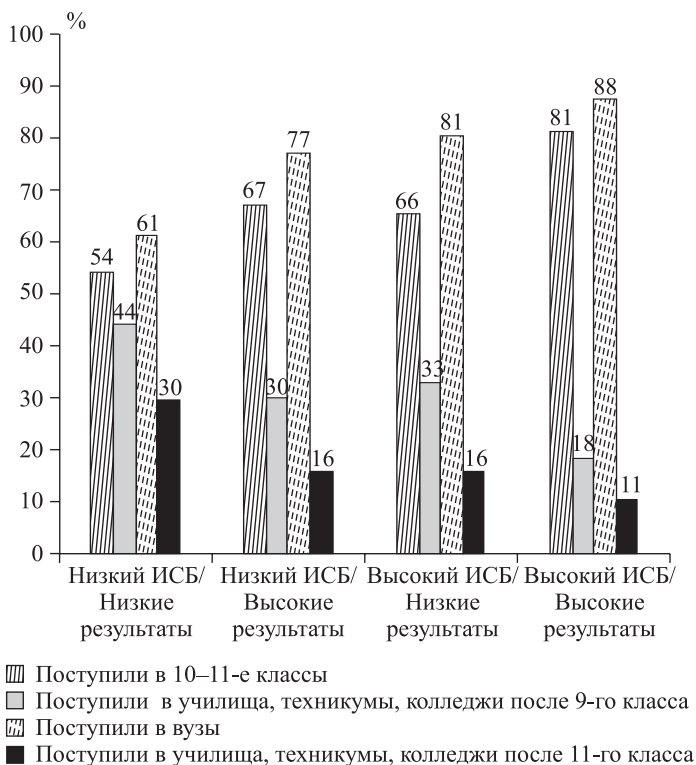
Важно отметить, что в школах, которые обучают детей из социально неблагополучных семей, доля поступивших в вузы существенно меньше, несмотря на то, что выпускники этих школ набирают высокие баллы в ЕГЭ. По числу поступлений в вузы эти школы уступают школам, выпускники которых показывают значительно более низкие результаты в ЕГЭ, но принадлежат к социально благополучным семьям. Можно предположить, что наблюдается эффект прерванной образовательной мобильности, или «остановленного социального лифта», когда школы создают для своих выпускников благоприятные стартовые возможности в ситуации конкуренции на поступление в вуз и получение каче-

ственного профессионального образования, но выпускники эти возможности не используют. Очевидно, причины этого лежат вне сферы влияния школы. Некоторые из возможных причин прерванной образовательной мобильности раскрываются в недавно проведенном исследовании [Teddlie, Reynold, 2000].



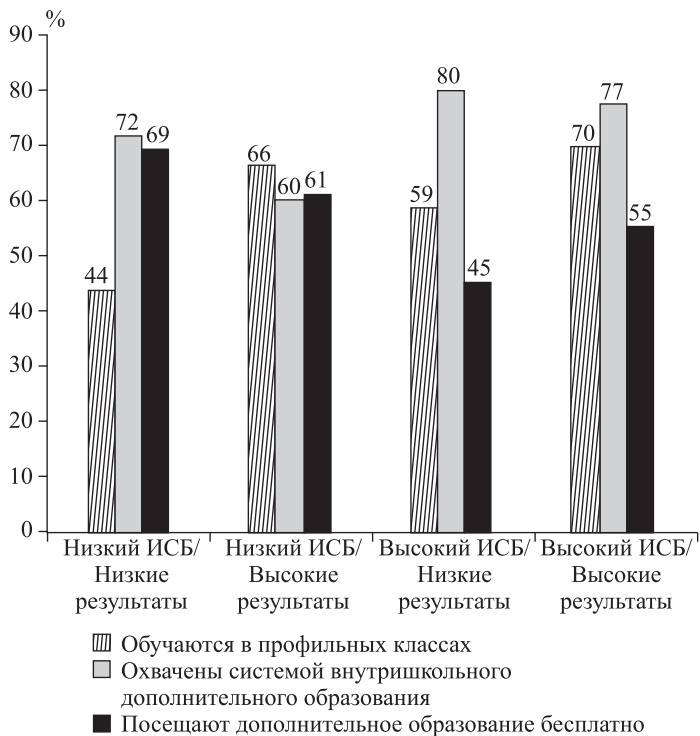
**Рис. 34.** Факторы, определяющие возможности для развития учащихся, влияющие на выбор родителей, по мнению директоров (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Что касается образовательных траекторий выпускников основной школы, т.е. перехода на старшую школьную ступень либо в учреждения профессионального обучения, то в этом полярные группы (школы с низким ИСБ, высокими результатами и с высоким ИСБ, низкими результатами) вполне похожи. Примерно треть учащихся в этих группах оканчивают обучение в школе после 9-го класса. Возможно, в силу того что обучение им тяжело дается. Опять же ожидаемо — максимальные потери контингента происходят в самой неблагополучной группе, где больше половины учащихся после 9-го класса покидают школу. Причем почти треть из тех, кто ее оканчивает, не переходят на ступень высшего образования.



**Рис. 35.** Образовательные траектории выпускников 9-х и 11-х классов школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Анализируя образовательные возможности, которые школы создают своим ученикам, отметим, что максимально благоприятные условия имеют учащиеся успешных школ с высоким ИСБ (рис. 36). В этих школах больше двух третей учащихся охвачены профильным обучением и дополнительным образованием на базе школы. Больше половины учащихся получают эти возможности бесплатно. Еще раз подчеркнем, что это школы, в которые пришли дети из семей с наибольшими социальными, финансовыми и образовательными ресурсами.

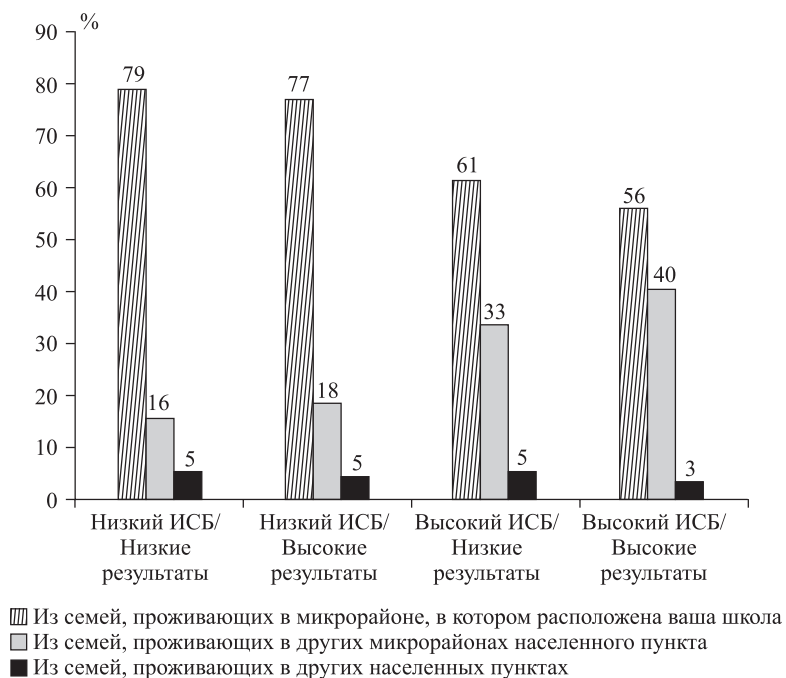


**Рис. 36.** Охват учащихся школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами, с профильным и дополнительным образованием (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Что касается школ с низким ИСБ, то максимальный охват учащихся бесплатными услугами дополнительного образования достигается в школах с низкими результатами. Возможные объяснения связаны с территориальной принадлежностью этих школ: среди них много сельских, с наименьшим числом обучающихся, что позволяет школам включать больше 70% учеников в систему внутришкольного дополнительного образования, при этом не создавая широкого выбора кружков, секций и факультативов. А вот возможности профильного обучения такие школы предоставляют ученикам реже, чем остальные. И в этом случае препятствием может быть все тот же малочисленный контингент учащихся.

В школах с высокими результатами с низким ИСБ, как и в успешных школах с высоким ИСБ, наибольшая доля учащихся, которые обучаются в профильных классах. Подчеркнем, что социально неблагополучные школы обеспечивают возможность профильного обучения двум третям своих учащихся, несмотря на ограниченные финансовые и кадровые ресурсы, о которых шла речь выше.

Относительно территориальной доступности школ заметим, что наибольшее значение этому фактору придают директора школ с низким ИСБ и высокими результатами (рис. 37). Эти школы, как и школы с низкими результатами, обучают в основном детей из семей, проживающих в микрорайоне школы. Но в отличие от последних эти школы являются преимущественно городскими, поэтому транспортная доступность действительно важна для родителей.



**Рис. 37.** Характеристики территориальной доступности школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)



В школах с высоким ИБС гораздо больше детей, проживающих в других микрорайонах. Это говорит о том, что семьи выбрали именно эту школу из значительного числа других, а школы ведут отбор детей, не ограничиваясь теми, кто живет рядом.

Таким образом, представления директоров о родительских запросах (а фактически политика школ по отношению к родителям, которая опирается на школьные образовательные приоритеты) в большей степени совпадают с реальным положением дел в школах. Учебные заведения с низким ИСБ и ограниченными ресурсами, показывающие высокие результаты, предоставляют ученикам возможности профильного обучения. Они считают своим конкурентным преимуществом учебные достижения и образовательную активность школьников. В этом нам видится одна и, возможно, основная причина их высоких достижений.

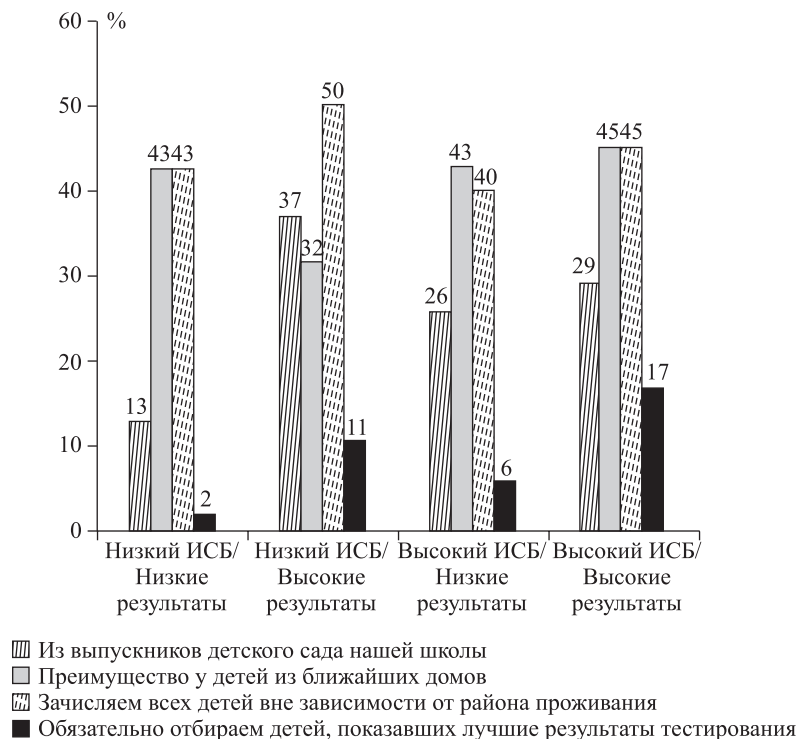
Максимально широкие образовательные возможности получают дети из семей с наиболее высокими социальными и образовательными ресурсами, пришедшие в школы с высоким ИСБ, демонстрирующие высокие достижения.

Еще одной характеристикой образовательной политики школы является принцип комплектования контингента учащихся на разных ступенях обучения. Так, максимальный отбор учащихся при приеме в начальные классы проводят успешные школы с высокими результатами, где каждый шестой директор сказал, что школа отбирает детей, показавших лучшие результаты в тестах (рис. 38). Менее избирательны при приеме детей школы с низким ИСБ и низкими результатами. Они реже всех набирают детей из числа выпускников детского сада и еще реже проводят тестирование.

Школы с низким ИСБ и высокими результатами, хотя часто и зачисляют на начальную ступень обучения всех пришедших к ним детей, но наряду с этим применяют некоторые стратегии целенаправленного формирования контингента. Прежде всего это набор первоклассников из выпускников детского сада школы, воспитатели которого готовят детей к обучению под непосредственным контролем школы и в сотрудничестве с ее педагогами. Поскольку значительная часть школ этой группы — городские школы, части из них, хотя и небольшой, удается проводить действительный отбор детей по результатам тестирования.

Классы основной ступени во всех группах школ комплектуются преимущественно из учащихся начальной ступени (рис. 39). Наиболее успешные и благополучные школы чаще всех остальных

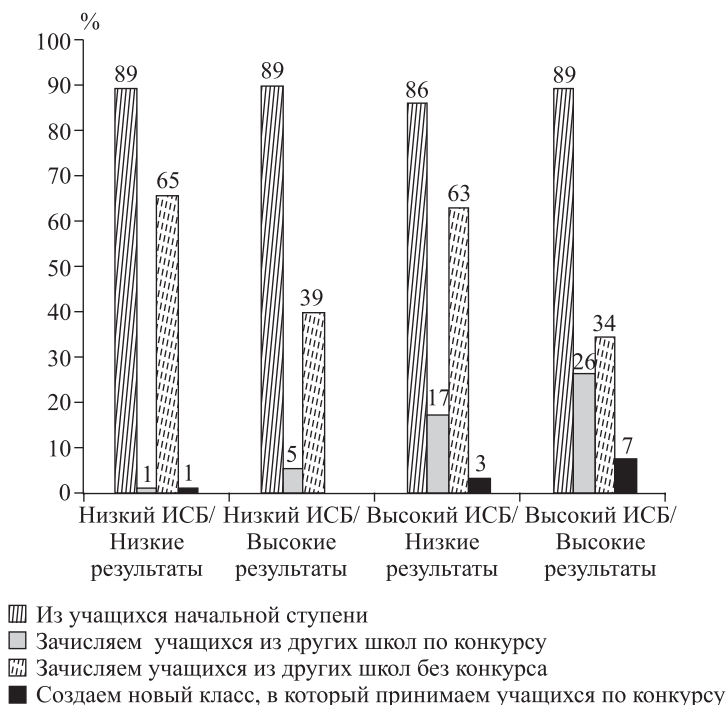
продолжают проводить отбор учащихся, принимая по конкурсу детей из других школ. Об этом сообщила четверть директоров, руководящих такими школами.



**Рис. 38.** Комплектование начальных классов школ с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Очень много о деятельности школы говорит то, как организовано формирование контингента учащихся на старшей ступени. Принципиально важным представляется, что в интересующей нас группе школ, показывающих высокие достижения при низком ИСБ, происходит наиболее массовый переход выпускников из основной школы в старшую. Об этом сказали более 80% директоров этой группы (рис. 40). Конкурсные процедуры в этих школах применяются не намного чаще, чем в группе с похожим уровнем

социального благополучия, но наиболее низкими результатами, и существенно реже, чем в социально благополучных школах, как успешных, так и с низкими результатами.

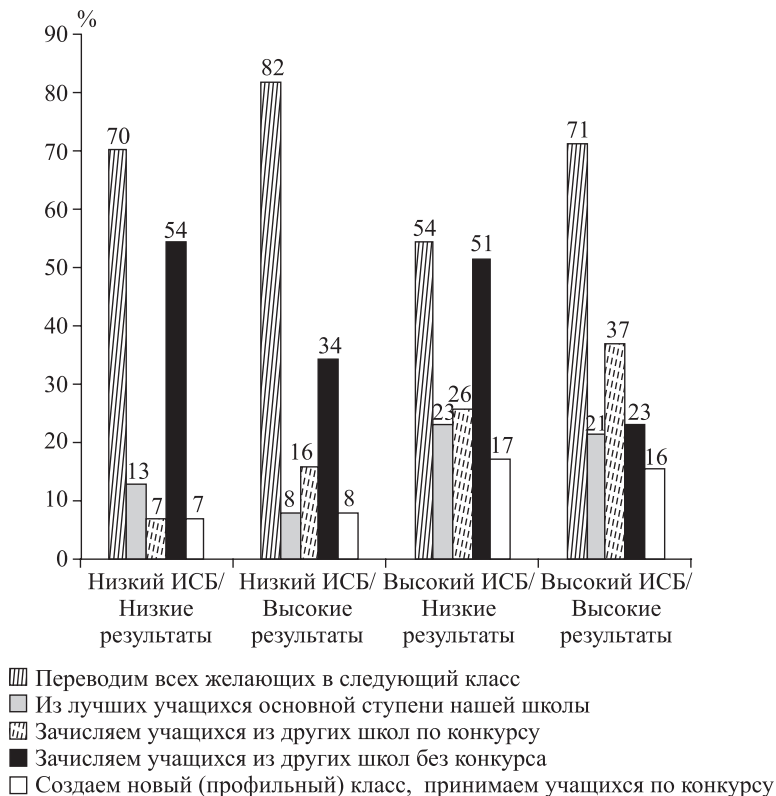


**Рис. 39.** Комплектование основной ступени обучения в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Низкий отсев при переводе в 10-й класс и набор учащихся из других школ без конкурса позволяет отнести высокие результаты анализируемой группы школ на счет их качественной работы и педагогической эффективности. Школы сохраняют более 80% выпускников 9-го класса, не избавляются массово от сложных и малоперспективных учащихся и предоставляют им возможность продолжить обучение и сдать ЕГЭ на приемлемом уровне. Подчеркнем, что потери контингента на переходе с основной ступени на старшую и отбор лучших выпускников в этих школах происхо-

дит реже, чем в близкой к ним по уровню ИСБ группе школ с низкими результатами.

Наибольшую ротацию осуществляют школы с низкими результатами, в которых учатся дети из социально благополучных групп. Они реже других переводят в 10-й класс своих учеников и чаще принимают учащихся из других школ.



**Рис. 40.** Комплектование старшей ступени обучения в школах с наименее и наиболее высоким уровнем ИСБ и разными результатами (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Наибольший отбор происходит в самых благополучных школах: больше трети директоров сказали, что набирают учащихся по конкурсу из других школ. Представленные данные весьма близки к тем, которые были получены при опросе директоров в 2014 г.

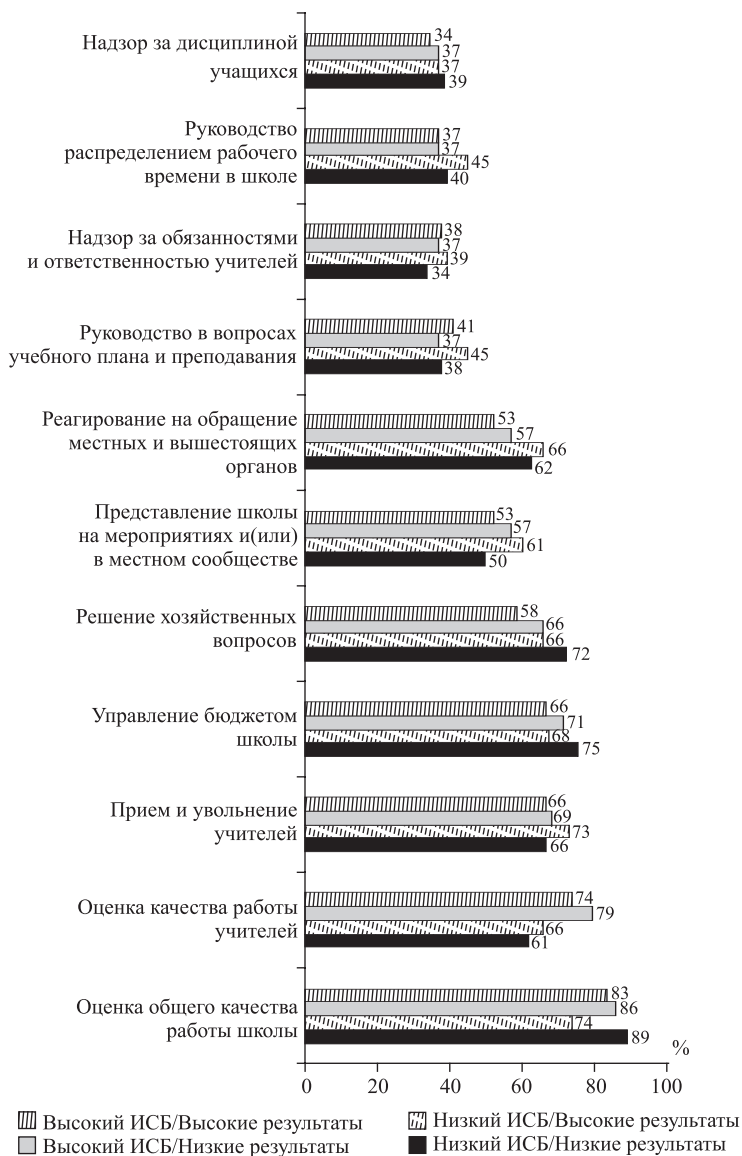
То, что рассказывают о комплектовании классов директора школ, подтверждается информацией о том, где проживают семьи учащихся каждой из групп школ (см. рис. 37). В школах с низким ИСБ обучаются в основном дети, живущие поблизости от школ. А в школы, обучающие детей из социально благополучных групп, особенно в наиболее успешные, значительная часть школьников приезжает из других районов города. Это еще раз подтверждает осознанность выбора школы семьей и вероятность отбора учащихся школой.

Таким образом, образовательные стратегии директоров школ различаются. Школы с низким ИСБ и высокими результатами пытаются преодолеть выявленный эффект прерванной образовательной мобильности, или «остановленного социального лифта», когда школы создают для своих выпускников благоприятные возможности для получения качественного профессионального образования, но выпускники эти возможности не используют. Они создают дополнительные возможности для профильного и дополнительного образования, заботятся о сохранности контингента при переходе на старшую ступень обучения, формируют у родителей соответствующие установки.

### Управленческие стратегии директоров

Анкета обследования включала вопросы о приоритетах директоров в управлении. В целом расстановка приоритетов оказалась довольно похожей во всех группах (рис. 41). Однако можно выделить некоторые нюансы.

Директора школ с социально неблагополучным контингентом, демонстрирующих высокие образовательные результаты, больше своих коллег уделяют внимание кадровым вопросам и работе с педагогическим коллективом школы: приему и увольнению учителей, распределению их рабочего времени, руководству в вопросах преподавания. В целом этот фокус можно рассматривать как проявление педагогического лидерства, которое является атрибутом эффективного управления, особенно в школах с наиболее сложным контингентом учащихся и ограниченными кадровыми ресурсами [Hedges, Laine, Greenwald, 1994]; Wilson, 1987]. Возможно, хорошие результаты во многом обусловлены именно таким характером управления.



**Рис. 41.** Выбор директорами разных школ важности исполнения тех или иных управленческих функций (в % от числа ответивших директоров образовательных организаций)

Не вписывается в эту тенденцию только то, что директора в данной группе школ меньше своих коллег в социально благополучных школах заняты оценкой качества работы учителей. Возможно, это следствие того, что ротация кадров в выделенной группе школ затруднена, они не привлекательны для учителей, директора часто сталкиваются с дефицитом кадров. Директора школ с низким ИСБ и низкими результатами, наоборот, уделяют педагогическому руководству меньше внимания, больше сосредоточены на решении хозяйственных вопросов, управлении бюджетом и заботятся об общей оценке качества работы школы.

Если рассматривать функции педагогического лидерства более подробно (рис. 42), то выделить какие-либо системные различия в стратегиях директоров разных групп трудно.

Директора школ с низким ИСБ и высокими результатами реже, чем их коллеги из других групп, занимаются решением таких вопросов, как организация повышения квалификации и карьерный рост учителей, курирование методических объединений, обсуждение учебных достижений учащихся и проблем учителей. Однако они чаще организуют кураторство молодых учителей, посещают уроки, распределяют персональные стимулирующие выплаты. Результаты опроса не дают оснований для каких-либо оценок управленческого стиля директоров в разных группах школ, но позволяют сделать вывод, что наиболее важным большинство директоров считают руководство профессиональным развитием учителей и реагирование на их обращения.

Весьма близки директора разных групп школ и в том, как они организуют стимулирование учителей за качественную работу (табл. 27). Приоритетными показателями все директора называют учебные достижения учащихся. Директоров школ с низким ИСБ и низкими результатами отличает то, что они больше других придают значение дополнительной индивидуальной работе учителей с учащимися и их активному профессиональному развитию. При этом меньше поощряют знания учителя в предметной области.

Еще больше различий в том, как директора в разных группах школ определяют дефициты своих учителей (табл. 28).

Директора школ с низким ИСБ и высокими результатами больше всех озабочены уровнем предметных и методических знаний учителей, их умением организовать работу на уроке и управлять поведением учащихся. Они реже, чем их коллеги, называют в качестве дефицитов умение учителей работать с одаренными деть-



**Рис. 42.** Выбор директорами разных школ степени важности выполнения функций по управлению образовательным процессом (в % от числа ответивших директоров образовательной организации)



ми и учениками с ограниченными возможностями здоровья. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и учащихся, имеющих поведенческие проблемы, наряду со знанием требований ФГОС больше всего беспокоит директоров самых неблагополучных и неуспешных школ.

Таблица 27

**Представления директора об основаниях назначения  
стимулирующих выплат учителям школ с разными ИБС  
и разными результатами (в % от числа ответивших директоров  
образовательной организации)**

<b>Основания для назначения стимулирующих выплат</b>	<b>Низкий ИБС/ Низкие результаты</b>	<b>Низкий ИБС/ Высокие результаты</b>	<b>Высокий ИБС/ Низкие результаты</b>	<b>Высокий ИБС/ Высокие результаты</b>
Текущие учебные достижения учащихся	42	43	69	47
Результаты ЕГЭ и ГИА	74	77	73	76
Личностные результаты учащихся	60	63	60	44
Знания в основной предметной области (областях)	28	33	36	40
Методическая компетентность в преподавании предметной области (областей)	28	33	36	40
Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья	34	28	29	20
Обучение учащихся из неблагополучных семей	23	16	18	11
Содержание отзывов родителей или опекунов об учителе	23	28	20	20
Содержание отзывов учащихся об учителе	14	30	16	19
Сотрудничество и работа с другими учителями, совместные проекты и исследования	41	37	48	37
Участие в управлении школой, в том числе в управляющем совете	28	28	24	34

Окончание табл. 27

<b>Основания для назначения стимулирующих выплат</b>	<b>Низкий ИСБ/ Низкие результаты</b>	<b>Низкий ИСБ/ Высокие результаты</b>	<b>Высокий ИСБ/ Низкие результаты</b>	<b>Высокий ИСБ/ Высокие результаты</b>
Активное профессиональное развитие, освоение новых педагогических технологий	74	48	82	46
Лояльность к руководству	3	7	7	8
Дефицитность предмета и необходимость удержать учителя в школе	9	16	18	16
Дополнительная внеурочная и индивидуальная работа с учениками	61	43	49	44
Работа с родителями	48	44	42	38

Таблица 28

**Представления директоров школ разных групп  
о профессиональных дефицитах учителей (в % от числа  
ответивших директоров образовательной организации)**

<b>Профессиональные дефициты</b>	<b>Низкий ИСБ/ Низкие результаты</b>	<b>Низкий ИСБ/ Высокие результаты</b>	<b>Высокий ИСБ/ Низкие результаты</b>	<b>Высокий ИСБ/ Высокие результаты</b>
Знания в основной предметной области (областях)	8	7	7	9
Методическая компетентность в преподавании предметной области (областях)	11	21	7	10
Требования ФГОС	35	40	32	30
Практика оценивания учащихся	11	7	11	11
Навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя	27	19	43	18
Поведение учащихся и организация работы на уроке	11	12	11	7

Окончание табл. 28

Профессиональные дефициты	Низкий ИСБ/ Низкие результаты	Низкий ИСБ/ Высокие результаты	Высокий ИСБ/ Низкие результаты	Высокий ИСБ/ Высокие результаты
Управление и администрирование	9	16	7	18
Методы индивидуального обучения	20	19	23	19
Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья	46	23	34	21
Преподавание в поликультурной или многоязычной среде	23	12	14	10
Обучение междисциплинарным навыкам (например, учить решать проблемы, учить учиться)	32	40	11	18
Методы развития компетенций учащихся, необходимых им для будущей работы или учебы	23	35	16	14
Использование новых педагогических технологий в работе	18	16	30	18
Работа с учащимися, имеющими проблемы в поведении	40	28	34	18
Обучение одаренных учащихся	20	21	18	18
Взаимодействие с семьями учащихся	11	9	11	11
Другое	1	0	0	7

В целом такая расстановка приоритетов отражает особенности контингента учащихся школ. Однако представляется важным отметить исключительное внимание директоров школ, демонстрирующих высокие результаты при низком ИСБ, к предметным знаниям учителей и их компетентности в управлении классом, поскольку эти составляющие профессионализма учителя являются основой успешного преподавания.

Многое о внешних ориентирах директоров школ говорят их представления об основаниях для продления своего трудового контракта или увольнения (табл. 29). Директора школ, демонстрирующих высокие достижения, иначе, чем их коллеги, представляют внешние требования к директору. Они существенно чаще отдают приоритет результатам ЕГЭ и ГИА, внешней оценке текущих достижений учащихся. И, наоборот, с точки зрения директоров неблагополучных школ с низкими результатами, наиболее значимые показатели их деятельности — это выполнение требований контрольных органов, выполнение государственного (муниципального задания).

Таблица 29

**Представления директоров о требованиях к их деятельности со стороны органов управления образованием (в % от числа ответивших директоров образовательной организации)**

Требования к директору	Низкий ИСБ/ Низкие результаты	Низкий ИСБ/ Высокие результаты	Высокий ИСБ/ Низкие результаты	Высокий ИСБ/ Высокие результаты
Текущие учебные достижения учащихся	11	30	10	31
Результаты ЕГЭ и ГИА	34	59	41	49
Значимые для муниципалитета достижения учащихся (на олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д.)	13	14	20	14
Квалификация кадрового состава школы	14	20	12	22
Наличие/отсутствие жалоб со стороны родителей или опекунов	58	52	59	41
Знание основ менеджмента, экономики, юридических вопросов	24	18	17	11
Участие школы в общественно значимых мероприятиях	16	14	10	8
Нарушения требований контрольных органов	60	48	56	41
Лояльность к руководству	7	5	10	7

Окончание табл. 29

Требования к директору	Низкий ИСБ/ Низкие результаты	Низкий ИСБ/ Высокие результаты	Высокий ИСБ/ Низкие результаты	Высокий ИСБ/ Высокие результаты
Качество образовательной программы школы	14	5	22	19
Обеспечение уровня заработной платы педагогических работников, соответствующего Указу Президента РФ	22	30	12	22
Выполнение государственного (муниципального) задания	47	27	46	34
Другое	4	5	0	1

Таким образом, еще раз подтверждается предположение о том, что обязательным условием способности школ преодолевать негативное влияние низкого социального статуса семей и обеспечивать учащимся высокие результаты является то, что учебные результаты, как итоговые, так и демонстрируемые на разных этапах обучения, находятся в фокусе внимания школы и рассматриваются директором как обязательное требование. За рубежом подобную стратегию называют «стратегия высоких ожиданий» и рассматривают как основу школьной эффективности. Потеря этого фокуса, как видно, неизбежно сопровождается отставанием школы и потерей образовательной дееспособности.

## Заключение

В заключение надо сказать, что проведенный анализ показывает, насколько важно учитывать социально-экономический контекст школы (прежде всего характеристики контингента) для оценки качества ее работы и понимания того, что стоит за высокими или низкими результатами учащихся. Возможность такого анализа обеспечивает введение комплексного показателя — Индекса социального благополучия школы.

Исследование показало, насколько неоднородным является массив школ, вошедших в национальную выборку. Полученные данные свидетельствуют о существенной дифференциации школ

не только по территории, уровню реализуемых образовательных программ, форме собственности, но и по характеристикам контингента учащихся.

В результате проведенного анализа становится очевидным, в какой мере неодинаковы обстоятельства деятельности школ. Дифференциация школ по социальным характеристикам контингента сопровождается дифференциацией в области финансирования и кадров. Школы, работающие с наименее социально благополучным контингентом, хуже обеспечены высококвалифицированными специалистами, чаще других сталкивались за истекшие три года с сокращением бюджетного финансирования, за последние два года реже всех получали поддержку на проведение инноваций, работу с одаренными детьми и учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Учащиеся этих школ демонстрируют существенно более низкие результаты на государственных экзаменах, значительно реже продолжают образование в старшей школе и затем в вузе.

Наряду с этим становится понятным, насколько незаурядны школы, показывающие высокие результаты, обучая детей из семей с наименьшими социально-экономическими и культурными ресурсами.

Исследование позволило выделить особую категорию школ, работающих в неблагоприятных условиях и демонстрирующих результаты существенно выше ожидаемых. К неблагоприятным условиям помимо сложного контингента учащихся можно отнести ограниченные кадровые и финансовые ресурсы, в том числе малую долю собственных средств школы (доходов от дополнительных образовательных услуг и пожертвований). Напомним, что заработная плата педагогов, администрации и дополнительных специалистов, работающих в этих школах, существенно ниже, чем в школах, обучающихся детей из социально благополучных семей.

Результаты исследования позволяют выделить особые характеристики образовательной политики этих школ, которые могут вносить вклад в высокие достижения их учащихся. Прежде всего это ориентация на образовательные результаты и внимание к разнообразным достижениям не только на старшей ступени, но и в процессе всего обучения. Директора этих школ понимают, что, несмотря на ограниченные ресурсы, школа должна создавать максимальные образовательные возможности для своих учеников и в значительной мере способна это сделать. Примером может

быть профильное обучение, которое предоставляется учащимся и обеспечивает им возможность готовиться к поступлению в вуз и успешно сдавать ЕГЭ.

Еще раз подчеркнем, что школы, отнесенные к категории наиболее эффективных, в отличие от успешных социально благополучных школ практически не проводят отбор ни на одной ступени обучения, в том числе существенно реже отсеивают учеников при переходе из основной школы в старшую. Таким образом, эти школы обеспечивают возможность максимально долго оставаться в системе общего образования большинству своих учеников, не прибегая к неперспективным и сложным.

К сожалению, надо отметить и то, что, несмотря на высокие результаты ЕГЭ, среди выпускников таких школ меньше тех, кто реализует предоставленные школой шансы и поступает в вузы, чем в школах с высоким ИСБ. Как и другие исследования, данный анализ показывает, что «продвигающая сила» школы ограничена независимыми от нее факторами. Дальнейшее более детальное изучение практики школ с учетом их социального контекста может оказать важное влияние на состояние отечественной системы образования.

Представленные данные позволяют в очередной раз подчеркнуть важность проведения последовательной политики поддержки школ, работающих в наиболее сложных условиях, которые создает социально неблагополучный контингент и ограниченность финансовых и кадровых ресурсов. Только такая политика, реализуемая на национальном, региональном и местном уровнях, создает основания для преодоления отставания уязвимой группы школ и повышения общего качества образования.

Не менее важным кажется и то, что образовательная политика школ, позволяющая им успешно справляться с неблагоприятными обстоятельствами и обеспечивать своим ученикам высокие учебные достижения, должна стать предметом изучения и образцом при определении стратегии управления на уровне образовательных организаций.

## Литература

Бессуднов А.Р., Малик В.М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–67.

Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахитайн В.С. Доступность качественного среднего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006.

Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4.

Пинская М.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. Школы, работающие в сложных социальных контекстах // Выравнивание шансов детей на качественное образование. 2012. С. 9–36.

Прахов И.А., Юдкевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.

Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–271.

Ястребов Г.А., Бессуднов А.Р., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.

Bourdieu R, Passeron J. Reproduction in Education, Society and Culture. L.: Sage, 1977.

Breen R., Jonsson J.O. Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on edu Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. No. 3. P. 223–243.

Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI., 1988 [1966].

Hanushek E. Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data // American Economic Review. 1971. Vol. 61 (2). P. 280–288.

Hanushek E.A., Kain J.F., Rivkin S.G. Why public schools lose teachers // Journal of Human Resources. 2004. Vol. 39. No. 2 (Spring). P. 326–354.

Hanushek E.A., Woessmann L. The role of cognitive skills in economic development // Journal of Economic Literature. 2008. Vol. 46 (3). P. 607–668.

Harris A. Equity and Diversity: Building Community / Improving Schools in Challenging Circumstances. Institute of Education. University of London, 2008.

Harris A., Chapman C. Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances // British Journal of Educational Studies. 2004. Vol. 52. No. 4. P. 417–431.

Harris A., Chapman C. Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances. Nottingham: NCSL, 2002.

Heckman J. Beyond pre-K. rethinking the conventional wisdom on educational intervention // Education Week. 2007. No. 26. P. 28–40.



*Hedges L.V., Laine R.D., Greenwald R.* Does Money Matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes // *Educational Researcher*. 1994. Vol. 23. No. 3. P. 5–14.

*Jacob B., Ludwig J.* Improving educational outcomes for poor children // *Changing Poverty, Changing Policies* / ed. by M. Cancian, Sh. Danziger. N.Y.: Russell Sage Foundation Press, 2009. P. 266–300.

*Jamison E.A., Jamison D.T., Hanushek E.A.* The Effects of Education Quality on Income Growth and Mortality Decline. NBER Working Papers. No. 12652. National Bureau of Economic Research, Inc. 2006.

*Lamont M., Lareau A.* Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos // *Sociological Theory*. 1988. Vol. 6. P. 153–168.

*Levin H.* A decade of Policy Developments in Improving education and Training for Low-Income Population. N.Y.: Academic Press, 1977. Ofsted London Challenge, December 2010. No. 100192 White, 1982.

*Mortimore P., Whitty G.* Can school improvement overcome the effects of disadvantage? L.: Institute of Education, University of London, 1997.

*Reynolds D., Chapman C.P., Kelly A., Muijs D., Sammons P.* Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defense and the present debate // *Effective Education*. 2012. Vol. 3 (2). P. 109–127.

*Reynolds D., Hopkins D., Potter D., Chapman C.* School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. London Department for Education and Skills, 2001.

*Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F.* Teachers, schools, and academic achievement // *Econometrica*. 2005. Vol. 73. No. 2.

*Ruth Lupton.* Schools in Disadvantaged Areas: Recognizing Context and Raising Quality, CASE paper 76, Centre for Analysis of Social Exclusion. January 2004.

*Sammons P., Hillman J., Mortimore P.* Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. L.: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

*Siraj I., Taggart B., Melhuish E., Sammons P., Sylva K.* Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research Pearson. 2014.

*Teddle C., Reynolds D.* The International Handbook of School Effectiveness Research. University Press, 2000.

*Voriconi G., Belanger J.* Supporting Teachers and Schools to Promote Positive Student Behavior in England and Ontario: Lessons for Latin America. OECD Education Working Papers. No. 116. OECD Publishing. Paris, 2015.

*White K.* The relation between socioeconomic status and academic achievement // *Psychological Bulletin*. 1982. Vol. 91.

*Wilson W.J.* The Truly Disadvantaged. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

## 2.5. «Резильентные» школы и школьники. Билет на ковчег: вносит ли школа вклад в резильентность ученика?<sup>24</sup>

### Введение

Исследования во всем мире свидетельствуют о том, что образовательные достижения в значительной мере связаны с социально-экономическими характеристиками семьи учащихся [White, 1982; Sirin, 2005]. Образовательные, культурные и экономические ресурсы семьи способствуют высоким академическим результатам учеников. Однако есть учащиеся, которые, несмотря на неблагоприятное социальное происхождение, демонстрируют высокие академические результаты. Таких учащихся принято называть резильентными [OECD, 2010; 2011; 2012; Erberber, 2015]. Термин «резильентность» был заимствован из смежных дисциплин — психологии, психиатрии, социальной защиты, где активно изучался в прошлом столетии. Однако постепенно академическая резильентность становилась центром внимания исследователей образования. Значимый вклад в изучение ее факторов сделали международные сравнительные исследования. Согласно последним, ключевое отличие резильентных учеников от их сверстников из неблагополучных семей заключается в том, что они посещают школу на регулярной основе [OECD, 2010a]. На основании данных TIMSS 2011 г. показано, что образовательные устремления ученика имеют положительную связь с резильентностью [Erberber, 2015].

Другими факторами, способствующими индивидуальной резильентности, считают личностные характеристики, такие как автономность и уверенность в своих силах [Jacelon, 1997], навыки общения и коммуникации [Werner, Smith, 1989], интеллектуальные способности [Rutter, 1987; Brooks, Goldstein, 2001], упорство, целеустремленность [Zimmerman, Schunk, 1989], стратегии учебной саморегуляции, применяемые учащимися [Zimmerman, Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2003]. Поскольку исследовали именно стратегии обучения, можно предположить, что в данном

---

<sup>24</sup> Материалы подготовлены в ходе работы по Программе фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

случае индивидуальные характеристики не только обусловлены персональными способностями к самоорганизации, но и формируются в процессе обучения в школе под влиянием, в том числе, учителей.

Отдельную роль среди факторов резильентности играют академические ожидания по отношению к ученикам. Исследования и эксперименты в этой области имеют давнюю историю. Взаимосвязь ожиданий обусловлена тем, что они организуют деятельность учителя и проявляются в его преподавании, способах общения с учениками и приводят к тому, что дети получают разный учебный опыт в зависимости от того, высокими или низкими были ожидания учителя [Rosenthal, Jacobson, 1968]. Взаимодействие учителя с учениками близко связано с его ожиданиями в отношении способностей и возможностей детей [Korthagen, Attema-Noordewier, Zwart, 2014].

Наряду с исследованиями, рассматривающими резильентность как индивидуальное качество, сложилось широкое направление, которое рассматривает резильентность как многомерное понятие, отражающее взаимодействие индивида с его социальным окружением [Luthar, Cicchetti, Becker, 2000; Brooks, Goldstein, 2001; Ungar, 2011]. Школа должна находиться в фокусе таких исследований, поскольку она рассматривается как один из значимых агентов, который может способствовать преодолению негативного воздействия неблагополучного социального происхождения [Sutton, Soderstrom, 1999; Martin, Marsh, 2006; Motti-Stefanidi, Masten, 2013].

Наиболее общие определения резильентности применительно к школьной организации — способность демонстрировать высокие достижения вопреки сложности условий, в которых приходится работать школе [Пинская, Косарецкий, Фрумин, 2011]. Школа, успешно функционирующая в неблагоприятных условиях, — так определяют резильентную школу авторы, приписывающие это качество не только индивидууму, но и различным институтам и уровням систем, в которые он включен: семье, группе, сообществу, школе [Masten et al., 2008]. В качестве близкого концепта можно рассматривать следующее: школы, выходящие за рамки ожиданий [Harris, 2011].

Исследования в данной области выявили, что связь между достижениями школы и ее ресурсами была подтверждена и в России, однако она проявилась в значительно более слабой степени (включая характеристики учителей), чем связь с характеристиками уча-

щихся [Yastrebov et al., 2014; Тюменева, Хавенсон, 2012]. И хотя эта связь рассматривается рядом исследователей как достаточно ограниченная [Amini, Nivorozhkin, 2015], она представляется важной, поскольку есть подтверждения того, что школьники из неблагополучных семей концентрируются в школах, которые располагают малой долей ресурсов как финансовых, так и человеческих [OECD, 2010].

В целом исследования факторов резильентности на индивидуальном уровне являются широко распространенными. Ключевые характеристики и особенности индивидов, которых можно назвать академически резильентными, приведены во многих работах, свидетельствуя тем самым об их устойчивости. Однако относительно меньше внимания уделяется изучению резильентности на институциональном уровне, основные работы были направлены на выявление связи между материальными ресурсами и образовательными результатами учащихся в школах. В настоящей работе выявлены и изучены характеристики школ, которые можно назвать резильентными. Другими словами, мы стремимся изучить учебные заведения, которые, несмотря на неблагополучный социальный контекст, успешно осуществляют свои образовательные функции. Учащиеся в таких школах показывают образовательные достижения на одном уровне со сверстниками из семей с высоким социально-экономическим положением (СЭП).

В начале исследования были выделены резильентные ученики в выборке в целом, затем рассмотрены школы, которые можно назвать резильентными. Были получены ответы на следующие вопросы:

- Каковы основные характеристики этих школ?
- Что отличает резильентные школы от нерезильентных школ, т.е. работающих в таких же социальных условиях, однако не справляющихся со своими образовательными задачами так же успешно?
- Все ли резильентные ученики обучаются в резильентных школах?
- Есть ли школы с другими характеристиками, где при этом также обучается достаточное количество резильентных учеников?

Отличительной особенностью настоящего исследования является использование разного рода индикаторов успеваемости для выявления резильентности. До сих пор факторы резильентности в России анализировались на данных ЕГЭ [Yastrebov et al., 2014], в настоящей работе предпринимается попытка рассмотреть

роль школы в широком спектре образовательных результатов. Академическая успеваемость оценивалась по данным тестов TIMSS и PISA по математике. Первое исследование является в большей мере знаниевым тестом для учащихся 8-х классов, содержание теста довольно близко к школьной программе в России. Второе исследование оценивает то, насколько учащиеся могут применить свои знания по математике в не знакомом для них контексте, часто задачи включают работу с реальными жизненными ситуациями, в них больше текста и они в меньшей степени похожи на то, с чем российские ученики сталкиваются в школах на уроках математики. В данном случае тест PISA был проведен для учащихся 9-х классов, которые в 8-м классе, т.е. годом раньше, прошли тестирование TIMSS. Совмещение тестирования PISA и TIMSS на одной выборке учащихся школ уникально и открывает широкие возможности одновременного изучения факторов резильентности в обоих тестах.

Другим индикатором образовательных достижений является образовательная траектория учащихся после 9-х и 11-х классов, а именно выбор между профессиональным и академическим образованием.

Для ответа на вопрос о том, что отличает резильентные школы от нерезильентных были изучены факторы, которые лежат на стыке индивидуальных и школьных характеристик. В частности, рассмотрены отношение учащихся к изучению математики в школе, поскольку данный предмет является обязательным для освоения, а экзамены по этой дисциплине сдаются всеми учащимися после 9-го и 11-го классов. Кроме того, изучено, как учащиеся воспринимают академические ожидания своих учителей, поскольку именно этот сигнал во многом обуславливает образовательные результаты учащихся.

## Методология

В работе использовали данные лонгитюдного панельного исследования<sup>25</sup>, посвященного изучению образовательных и трудо-

---

<sup>25</sup> В данной работе использованы данные панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП — <<http://trac.hse.ru/>>). Исследование осуществлено при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

вых траекторий молодежи. Исследование было начато в 2011 г., когда школьники учились в 8-м классе и принимали участие в международном обследовании качества математического и естественно-научного образования TIMSS. После этого те же ученики заполнили тесты PISA в 9-м классе, а также были опрошены, в том числе, с помощью инструментария международной программы оценки качества школьного образования PISA, 2 раза в 11-м классе или в учреждениях профессионального образования и после 11-го класса или в процессе учебы в учреждениях профессионального образования<sup>26</sup>. Из доступных волн мы опирались на данные первого опроса в рамках TIMSS 2011 (4893 человека, 227 классов), последующий опрос в рамках PISA 2012 (4399 человек, 229 классов) и послешкольный опрос (3618 человек). Параллельно с тестами TIMSS и PISA, ученики, учителя и директора школ заполняли анкеты, содержащие разнообразные вопросы о школе.

При сборе данных в школах опрашивали целый класс, при этом, за небольшим числом исключений, в одной школе только один класс. В связи с этим далее термины «школа» и «класс» будут употребляться как синонимы для обозначения группы опрошенных учащихся в одном учебном заведении.

Так как понятие резильентности является одним из центральных в нашем исследовании, на первом этапе нам необходимо было выработать подход для определения резильентности учеников и школ. Традиционно ученик считается резильентным, если он относится к группе 25% или 30% наиболее неблагополучных учеников с точки зрения социально-экономического положения, но при этом входит в верхние 25% или 30% по образовательным достижениям [OECD, 2011]. В данном случае была выбрана граница 30% и выделены резильентные ученики как отдельно по тестам TIMSS и PISA, так и группа учеников, которые достигают высоких результатов в обоих тестах. Такой же подход использовали для выявления резильентных школ, при этом данные по СЭП и успеваемости агрегировались на уровне школы.

Для определения социально-экономического положения семьи ученика использовали несколько индексов, учитывающих различные аспекты социально-экономического статуса и культур-

---

<sup>26</sup> Более подробно структура выборки и описание волн доступно на сайте исследования: <<http://trec.hse.ru/design>>.

ного капитала семьи ученика: образование матери, количество книг в доме, индекс экономического, социального и культурного капитала, рассчитанный по методике PISA (ESCS index PISA), индекс материального благополучия, рассчитанный нами на основе ответов респондентов о наличии у них дома тех или иных предметов домашнего обихода. Изначально все индексы измеряли либо в интервальной, либо в порядковой шкале, затем каждый из них был сведен к 3-бальной порядковой шкале, соответствующей низкому, среднему и высокому СЭП. После того как для каждого ученика были вычислены значения по каждому индексу, итоговая принадлежность ученика к тому или иному уровню СЭП определялась по модальному значению. Для определения СЭП школы индивидуальные значения различных показателей СЭП усредняли на уровне школы, а затем применяли тот же подход с модальным значением.

Для измерения различных аспектов отношения учеников к математике использовали индексы, заложенные в анкету учеников исследования TIMSS [Methods and Procedures..., 2012]. Всего в TIMSS четыре таких индекса: «Отношение к математике» (SLM), «Значимость математики» (SVM), «Уверенность в изучении математики» (SCM), «Вовлеченность в уроки математики» (EML). Каждый индекс включает от 5 до 9 суждений, в отношении которых школьники должны выразить степень согласия. Итоговые значения индексов представляют собой шкалу, значения которой увеличиваются по мере роста выраженности признака<sup>27</sup>.

Помимо использования уже созданных в рамках исследования TIMSS индексов, был также рассчитан индекс «Ожидания учителя по мнению ученика». Последний был получен на основе вопросов о степени согласия учащихся с двумя высказываниями относительно ожиданий преподавателя об их успеваемости.

Анализ данных был проведен в несколько этапов. Для начала идентифицировали резильентных учащихся, а также характери-

---

<sup>27</sup> Поскольку индексы, рассчитанные по методике TIMSS, предполагают их использование для всех стран, мы провели конфирматорный факторный анализ по тем же суждениям на российских данных, чтобы убедиться, что индексы имеют приемлемые психометрические характеристики. В результате получили модель, статистики согласия которой находились в пределах своих рекомендованных значений. При этом сами факторы не противоречили значениям индексов для различных групп школьников, что свидетельствует о высоком качестве данных индексов.

стики школ (статус и среднее СЭП учащихся), в которых они обучаются. После этого рассмотрели агентов резильентности на институциональном уровне: определили резильентные школы в TIMSS, PISA, а также в обоих исследованиях одновременно. Далее сравнили факторы образовательных достижений, которые отличают эти школы от нерезильентных школ и школ со средним и высоким социально-экономическим положением учащихся. Затем рассмотрели траектории учащихся после окончания различных типов школ. Наконец, выделили отдельный тип школ, которые не являются резильентными, однако концентрируют высокий процент резильентных учащихся, и описали их характеристики.

### Результаты

Для начала были выявлены резильентные ученики в нашей выборке. В связи с содержательными особенностями тестов PISA и TIMSS мы выявили группы резильентных учеников по обоим тестам. Их число составило 362 ученика (7,4% от всей выборки) в TIMSS и 314 (7,1%) в PISA. 185 учеников (4,2%) попадали в группу резильентных по обоим тестам, т.е. эти ученики и в TIMSS, и в PISA получили высокие баллы.

Таблица 30

#### Сравнение резильентных и нерезильентных учеников

	<b>N</b>	<b>Балл TIMSS</b>	<b>Балл PISA</b>	<b>Гимназии/ лицей, %</b>	<b>Высокое СЭП школы, %</b>
<i>TIMSS-резильентные (8-й класс)</i>					
Резильентные ученики	362	625		24	34
Нерезильентные ученики с низким СЭП	1133	491		8	10
<i>PISA-резильентные (9-й класс)</i>					
Резильентные ученики	314		573	21	33
Нерезильентные ученики с низким СЭП	1028		436	9	10
<i>TIMSS и PISA-резильентные (8-й и 9-й класс)</i>					
Резильентные ученики	185	631	585	34	45
Ученики со средним СЭП	2034	543	493	18	33
Ученики с высоким СЭП	1360	555	505	31	54



Средние баллы резильентных учеников, как в PISA, так и в TIMSS значительно выше средних результатов всех остальных групп школьников, включая группу с высоким СЭП. Еще бóльшая разница проявляется в сравнении резильентных и нерезильентных учеников с низким СЭП: 134 балла в TIMSS и 137 баллов в PISA. Поскольку обе группы состоят из учеников с низким СЭП, т.е. живут и учатся примерно в одинаковых социально-экономических условиях, то разница в баллах в 1,5–2 стандартных отклонения должна иметь какие-то причины и не может быть объяснена случайными флуктуациями.

Если посмотреть на то, где учатся резильентные ученики, то оказывается, что 24% из них в TIMSS учатся в школах повышенного статуса<sup>28</sup> (21% в PISA). Доля нерезильентных школьников обучающихся в таких школах, существенно ниже: 8% в TIMSS и 9% в PISA. Примерно такая же картина наблюдается в распределении резильентных учеников в TIMSS и в PISA по школам с различным средним уровнем СЭП — 34 и 33% соответственно учатся в школах с высоким СЭП, среди нерезильентных учеников в таких школах учатся всего по 10% в обеих группах. Несмотря на то что показатели распределения резильентных учеников по разным школам близки к показателям по всей выборке (всего около 20% респондентов учатся в школах повышенного статуса и 34% с высоким средним СЭП школы), они нетипичны для учеников с низким СЭП. В среднем в данной группе 12 и 16% учеников учатся в лицеях и гимназиях и в школах с высоким СЭП соответственно.

Еще одна интересная группа учеников — это ученики, оказавшиеся резильентными и в TIMSS, и в PISA. Так, из 185 учеников, попавших в данную группу, 62 (34%) учатся в лицеях и гимназиях, 84 (45%) в школах с высоким СЭП и 66 (36%) в школах со средним СЭП. То есть значительно меньшая доля этих учеников обучается в школе с таким же СЭП, как у них.

После исследования индивидуальной резильентности, в котором было обнаружено, что резильентные ученики действительно отличаются от учеников, находящихся в схожих социально-экономических условиях, не достигших высоких академических результатов, были изучены агенты резильентности на институцио-

---

<sup>28</sup> В эту категорию были объединены гимназии, лицеи и центры образования.

нальном уровне. Представляли интерес резильентные школы, которые были выделены по аналогии с резильентными учениками. Напомним, что к этой категории были отнесены школы, в которых среднее СЭП низкое, но при этом школы получили такие средние баллы по тестам, которые входят в 30% лучших результатов по всей выборке.

Всего в нашей выборке 7 школ, работающих в неблагоприятном социально-экономическом контексте, можно отнести к PISA-резильентным и 15 — к TIMSS-резильентным (табл. 31). TIMSS-резильентные ученики в большей степени концентрируются в этих школах (21%), чем PISA-резильентные (10%). То, что концентрация учеников в небольшом количестве школ больше в случае TIMSS, чем PISA ожидаемый результат для России, так как тест TIMSS в большей степени связан со школьной программой, то и резильентные, с точки зрения TIMSS, ученики в большей степени «формируются» в школах. Тогда как достижения PISA больше связаны с индивидуальными характеристиками и в меньшей степени зависят от школы.

Таблица 31

### Резильентные школы

	PISA	TIMSS
Количество школ	7	15
Доля учеников, обучающихся в резильентных школах от всех резильентных учеников, %	10	21
В среднем резильентных учеников в школе, %	42	37

Кроме доли резильентных учеников, которые учатся в резильентных школах, мы оценили обратный показатель: какая доля от всех учеников в этих школах относится к резильентным. В PISA-резильентных школах эта доля колеблется от 12 до 83% и в среднем составляет 42%. В школах TIMSS в среднем 37% резильентных учеников, минимум — 8%, максимум — 75%.

Теперь обратимся к ответу на главный вопрос нашего исследования: что же отличает резильентные школы от всех других. В табл. 32 представлены средние по школе значения показателей установок по отношению к математике, а также академические ожидания. Практически все различия между выделенными группами школ оказались статистически значимы. В резильентных

Таблица 32

Сравнение факторов отношения к математике между различными типами школ

Тип школы	Отношение к математике	Значимость математики	Уверенность в изучении математики	Вовлеченность в уроки математики	Ожидания учителя по мнению ученика	Среднее по математике TIMSS для каждого ученика	Среднее по математике PISA для каждого ученика
<i>Резильентные школы в TIMSS</i>							
Резильентные школы в TIMSS	10,57*	10,32**	10,22**	10,52**	5,71**	594**	473**
Нерезильентные школы в TIMSS	10,19**	9,89**	9,66**	10,11**	5,29**	495**	454**
Школы со средним СЭП	10,24*	9,75**	9,78**	9,93**	5,30**	524**	475**
Школы с высоким СЭП	10,51*	9,80**	10,26**	10,12	5,48	585**	535**
<i>Резильентные школы в PISA</i>							
Резильентные школы в PISA	10,49**	10,12**	9,89**	10,89**	5,48	577**	546**
Нерезильентные школы в PISA	10,25	9,97**	9,77**	10,12	5,37**	509**	448**
Школы со средним СЭП	10,24	9,75**	9,78**	9,93**	5,30**	524**	475**
Школы с высоким СЭП	10,51*	9,80**	10,26**	10,12	5,48	585**	535**

Доверительная вероятность: \*90%; \*\* 95%.

школах TIMSS результаты по математике TIMSS значимо (594) превышают результаты в школах, где в среднем социально-экономическое положение учащихся высокое (585). Другими словами, в резильентных школах учащиеся способны демонстрировать высокие образовательные результаты не ниже, чем учащиеся с более высоким СЭП, которые, как правило, получают более существенную поддержку семьи.

В целом в резильентных школах TIMSS распространены положительные установки по отношению к математике. По ряду факторов резильентные школы TIMSS опережают нерезильентные школы, а также школы со средним и высоким уровнем СЭП: отношением к математике, значимостью математики, вовлеченностью в уроки. Кроме того, в резильентных школах учителя демонстрируют высокие ожидания по отношению к учащимся, а учащиеся, в свою очередь, успешно считывают этот сигнал.

Подобные результаты наблюдаются для резильентных школ в PISA. Здесь также средний балл в PISA по математике выше, чем в школах, где основной контингент — это выходцы из семей с высоким и средним социально-экономическим положением. Иными словами, такие школы успешно выполняют свои функции вопреки неблагоприятным внешним обстоятельствам. Кроме того, в этих школах учащиеся отличаются от учащихся других школ высокой вовлеченностью и признанием значимости математики. Что касается восприятия учащимися уровня ожиданий от учителя, то здесь оно такое же, как восприятие учащихся из более благополучных с точки зрения СЭП школ (с высоким СЭП). Это свидетельствует о том, что учителя демонстрируют высокие ожидания, а учащиеся получают этот сигнал и стараются соответствовать.

Помимо успеваемости эффект школы также может распространяться и на образовательные переходы, которые учащиеся совершают после 9-го и 11-го классов. Решение о том, какую траекторию выбрать, во многом обуславливает дальнейшие жизненные шансы учащихся. Многочисленные эмпирические работы находят связь между этим выбором и характеристиками семьи [Lucas, 2001; Determined to Succeed, 2013]. Например, после 9-го класса учащиеся из семей с большим количеством образовательных и культурных ресурсов чаще переходят в 10–11-й класс даже при одинаковой успеваемости с их сверстниками из семей с низким социально-экономическим положением [Бессуднов, Малик, 2016]. Однако, если ресурсы семей с низким уровнем различного рода

капитала не могут повысить шансы на переход на более селективную и престижную ступень образования, может ли школа способствовать этому?

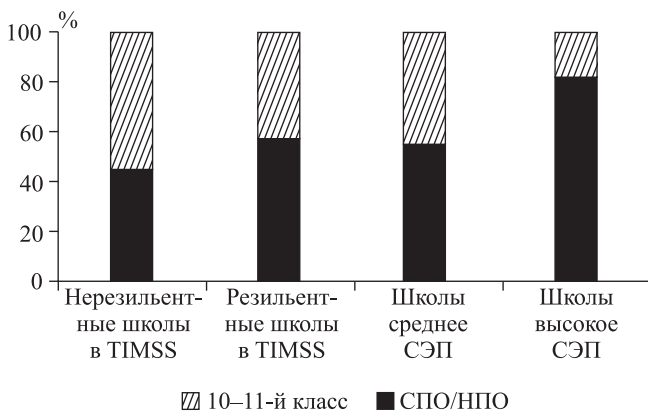


Рис. 43. Выбор после 9-го класса TIMSS

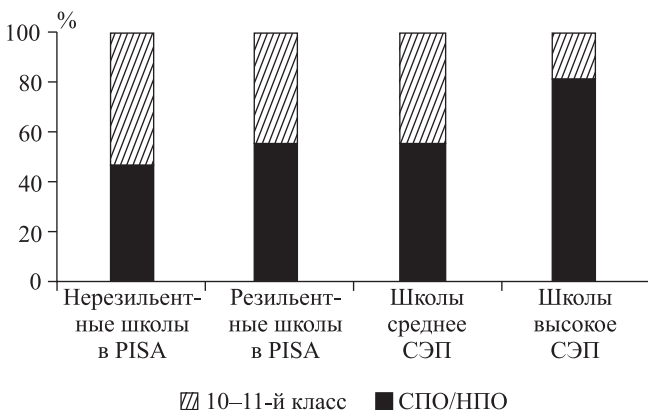


Рис. 44. Выбор после 9-го класса PISA

Рассмотрим, какие траектории характерны для выпускников различных школ, начиная с 9-го класса. Более половины учащихся резильентных школ как TIMSS, так и PISA, продолжают обучение в 10–11-м классе школы, т.е. выбирают более академическую траекторию обучения, по сравнению с переходом на программы

НПО или СПО. С одной стороны, такой процент стоит наравне с процентом учащихся из школ со средним СЭП, и более того, заметно превышает долю выпускников из нерезильентных школ, выбравших эту же траекторию. С другой стороны, он значительно уступает проценту учащихся из школ, где в среднем социально-экономическое положение семей высокое. В таких школах более 80% школьников переходят в 10-й класс.

После 11-го класса учащиеся вновь делают выбор. Здесь его можно представить как выбор между переходом в среднее специальное образование и в вуз<sup>29</sup>. В случае с резильентными школами в TIMSS не наблюдается разницы в траекториях выпускников в этих школах и в школах, работающих в аналогичном социально-экономическом контексте. Напротив, 79% учащихся резильентных школ в PISA поступают в университеты после окончания школы, тогда как доля выпускников нерезильентных школ, которые также переходят в вузы, составляет 69%. Другими словами, учащиеся резильентных школ чаще выбирают более престижную образовательную траекторию, даже несмотря на низкое социально-экономическое положение. Выпускники нерезильентных школ, имея такой же семейный контекст, реже выбирают эту траекторию.

Здесь можно предположить, что именно школа играет важную роль при формировании представлений о возможных альтернативах после ее окончания и настраивает учащихся на получение высшего образования. Такие школы способствуют тому, чтобы все учащиеся, невзирая на характеристики семьи, раскрывали свои способности, показывали высокие образовательные достижения, а также могли получить высшее образование, а значит, шанс осуществить восходящую социальную мобильность.

Мы выявили резильентных учащихся и резильентные школы, их характеристики и особенности. При этом от всех резильентных учащихся обучаются в школах, резильентных по результатам TIMSS и PISA, лишь 21% и 10% соответственно. Большой процент резильентных учеников обучаются в других школах, поэтому следующим шагом было выявление мест, где сконцентрированы такие учащиеся. С этой целью были выделены школы, где высок процент резильентных учеников: отобрали 15% школ с наиболь-

---

<sup>29</sup> Также возможно завершение или перерыв в образовании, например уход в армию. В нашей выборке таких респондентов было около 8% и их исключили из дальнейшего рассмотрения.

шим количеством резильентных учеников. В итоге в группу попали школы, в которых процент резильентных учеников от общего числа обучающихся в классе был выше 19%. Такие школы названы нами «гнезда резильентности».

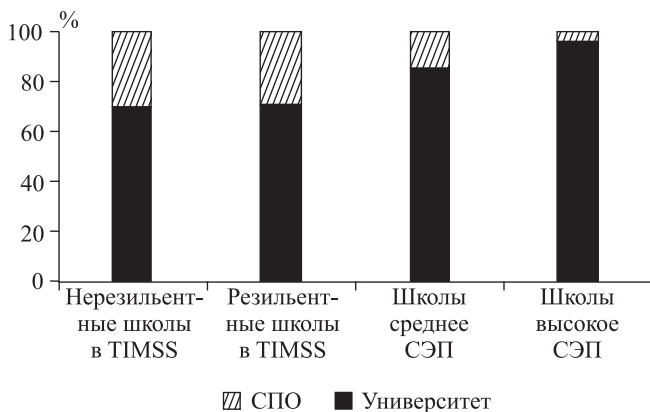


Рис. 45. Выбор после 11-го класса TIMSS

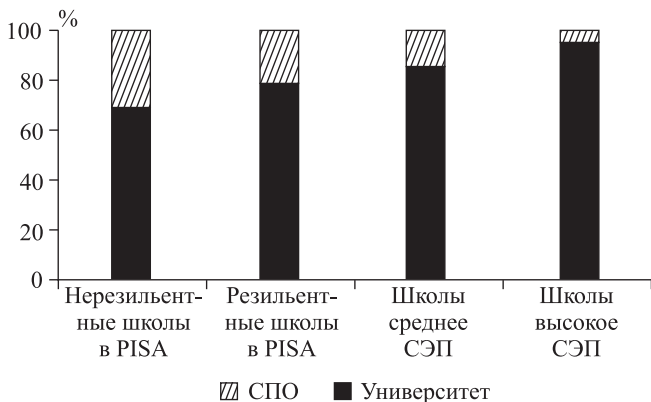


Рис. 46. Выбор после 11-го класса PISA

Всего таких школ 23 в PISA, 25 в TIMSS. В выделенную группу вошла часть школ, которые относятся и к категории резильентных: 5 из 23 школ в PISA и 11 из 25 школ в TIMSS. Среди школ

«гнезд резильентности» доля лицеев и гимназий составила 22% и 28% в PISA и TIMSS соответственно, что превышает среднее количество таких школ в выборке в целом (18%). То, что таких школ значительно больше именно по отношению к исследованию TIMSS, может свидетельствовать о том, что в России школы повышенного статуса в большей степени могут способствовать резильентности только относительно учебной программы, возможно за счет более жесткого академического контроля и более высокой образовательной планки. Среди школ, имеющих большую долю PISA-резильентных, 7 относятся к школам с высоким СЭП, среди аналогичных школ TIMSS их всего 3. В целом же социально-экономическое положение школ, вошедших в группу «гнезда резильентности», низкое, что вполне ожидаемо, так как если резильентные ученики составляют там значительную часть, то они определяют и средний уровень социально-экономического положения. При этом средние достижения учеников не настолько высоки, чтобы их можно было отнести к группе резильентных школ.

Таблица 33

### Школы «гнезда резильентности»

	PISA	TIMSS
Количество школ	23	25
Доля учеников, обучающихся в школах-гнездах, от всех резильентных учеников, %	34	39
В среднем резильентных учеников в школе, %	30	34

### Выводы и дискуссия

В работе сделан вывод о существовании школ, которые могут быть определены как резильентные. В этих школах обучается значительная доля учащихся из семей с низким социально-экономическим положением, которые при этом демонстрируют высокие средние баллы в тестах TIMSS или PISA, а также выбирают более академическую траекторию после окончания 9-х и 11-х классов (обучение в старшей школе и затем в вузах), по сравнению с выпускниками нерезильентных школ. Это обстоятельство позволяет предположить, что образовательная среда резильентных школ способствует формированию более высоких академических притязаний.



Изучение факторов, которые относятся к школьным характеристикам и отличают одни учебные учреждения от других, показало, что в резильентных школах более выражены различные аспекты позитивного отношения к изучению математики. В этих школах учащиеся в большей степени вовлечены в уроки, они выше оценивают ценности и значимость этой дисциплины, и в целом отношение к ней лучше.

Кроме того, мы обнаружили, что в резильентных школах ученики воспринимают от учителя высокий уровень академических ожиданий, который не ниже того уровня, что воспринимается в школах, где социально-экономическое положение учащихся высокое. Такие результаты представляются крайне важными для работы, поскольку исследования во всем мире не раз показывали связь между высокими образовательными достижениями и высокими ожиданиями. В случаях, когда ожидания направлены на учащихся из благополучных семей, такие результаты представляются естественными. В противоположность этому, работа с учениками из семей с низким социально-экономическим положением является трудоемкой. Педагоги сталкиваются с множеством проблем. В конечном счете это приводит к снижению ожидаемого уровня результатов от учащихся. В таких условиях сами учащиеся не склонны показывать высокие результаты. Подтверждают это и результаты нерезильентных школ в TIMSS и PISA, где среднее социально-экономическое положение учащихся низкое и образовательные достижения также низкие. В этих школах установки и деятельность на уроках математики находятся на низком уровне, как и уровень академических ожиданий от учащихся, который воспринимают сами учащиеся.

Однако, как показывают данные по резильентным школам, с последствиями неблагоприятного контекста можно вполне успешно справляться. В таких случаях повышается общий настрой по отношению к изучаемым дисциплинам и образовательные результаты школьников. Несмотря на все трудности, учителя устанавливают высокую планку для учащихся, а сами ученики считают этот сигнал. Поддержка от школы в данном случае должна играть ключевую роль, ведь, как правило, дети из семей с низким культурным, образовательным и экономическим капиталом ее недополучают.

В целом резильентным школам, несмотря на сложный контекст и неблагоприятное окружение, удается формировать у

учеников интерес к предмету и транслировать высокие ожидания. Это отличает их от нерезильентных школ, работающих в среде, где нет запроса на образование, и принимающих условия этой среды.

Еще один важный вывод был сделан о существовании школ, которые можно назвать «гнездами резильентности». Частично эти школы пересекаются с теми, которые нами названы непосредственно резильентными школами. Это школы с преобладанием учащихся из семей с высоким и средним СЭП, а также школы повышенного типа (лицей и гимназии) с учениками из семей с низким СЭП. В этих школах относительно небольшая доля неблагополучных детей попадает в благополучное окружение и среду, ориентированную на высокие академические достижения и продолжительную академическую траекторию, а лицей и гимназии, входящие в выделенную группу школ, к тому же выставляют высокие требования к достижениям учащихся и качеству образования. Можно предположить, что в школах «гнездах резильентности» действует эффект сообучения как фактор, способствующий резильентности учеников с неблагополучным бэкграундом. Полученные результаты созвучны данным исследования Ванга с коллегами, которые показали, что ученики, посещающие школу, где концентрируются неуспешные дети из бедных семей, имеют повышенную степень риска. И наоборот, шансы на высокие академические результаты для ученика из семьи с низким социально-экономическим статусом растут, если он попадает в хорошо финансируемую школу и обучается среди академически более успешных сверстников [Wang et al., 1995].

В целом полученные результаты позволяют положительно ответить на вопрос о существовании школ, способных стабильно выводить учеников со сложным социально-экономическим положением в группу с высокими академическими достижениями. Однако принципиальным представляется вопрос о том, какая доля «успеха» обусловлена личными характеристиками учащихся, влиянием семьи, а какая влиянием школы?

Для того чтобы ответить на этот вопрос как минимум необходимо знать стартовые позиции детей в начале обучения в школе и проследить динамику их достижений на протяжении всего периода обучения. Безусловно, важным было исследование кейсов, которое позволило бы составить представление о нешкольных факторах, определивших их способность преодолеть влияние неблагополучного бэкграунда.

Следующий вопрос, который необходимо обсуждать, — это влияние на резильентность ученика качества преподавания и других составляющих профессионализма учителей. Эти учительские характеристики также остаются за границами проведенного анализа.

## Литература

*Бессуднов А.Р., Малик В.М.* Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1.

*Пинская М., Косарецкий С., Фрумин И.* Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177.

*Тюменева Ю., Хавенсон Т.* Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода First difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 113–140.

*Ястребов Г., Бессуднов А., Пинская М., Косарецкий С.* Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.

*Amini C., Nivorozhkin E.* The Urban–Rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia // International Journal of Educational Development. 2015. Vol. 44. September. P. 118–133.

*Brooks R., Goldstein S.* Raising Resilient Children. N.Y., NY: Contemporary, 2001.

*Brophy J., Good T.* Teacher–Student Relationships: Causes and Consequences. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

*Crane J.* Effects of home environment, SES and maternal test scores on mathematics achievement // The Journal of Educational Research. 1996. Vol. 89 (5). P. 305–314.

Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment / ed. by M. Jackson. Stanford: Stanford University Press, 2013.

*Erberber E., Stephens M., Mamedova S., Ferguson S., Kroeger T.* Socio-economically Disadvantaged Students who are Academically Successful. Policy brief TIMSS 2011. 2015.

*Harris K.* Resilience in Practice: Operationalising the Ten Characteristics of Resilience through the Case of Greening Darfur. Strengthening Climate Resilience Discussion Paper 10. Brighton: Institute of Development Studies, 2011.

*Jacelon C. S.* The trait and process of resilience // Journal of Advanced Nursing. 1997. Vol. 25. P. 123–129.

*Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J.H., Yaish M.* Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to a-level courses in England and Wales // *Acta Sociologica*. 2007. Vol. 50 (3). P. 211–229.

*Korthagen F.A., Attema-Noordewier S., Zwart R.C.* Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 40. P. 22–32.

*Lucas S.R.* Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects // *American Journal of Sociology*. 2001. Vol. 106 (6). P. 1642–1690.

*Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B.* Research on resilience: Response to commentaries // *Child Development*. 2000. Vol. 71 (3). P. 573–575.

*Martin J.A., Marsh W.H.* Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach // *Journal of Psychology in the Schools*. 2006. Vol. 43. P. 267–281.

*Martin M.O., Mullis I.V.S., Foy P., Stanco G.M.* TIMSS 2011 International Results in Science. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.

*Masten A.S., Herbers J.E., Cutuli J.J., Lafavor T.L.* Promoting competence and resilience in the school context // *Professional School Counseling*. 2008. Vol. 12. P. 76–84.

Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011 / ed. by M. Martin, I.V. Mullis. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.

*Motti-Stefanidi F., Masten A.S.* School success and school engagement of immigrant youth: A risk and resilience developmental perspective // *European Psychologist*. 2013. Vol. 18 (2). P. 126–135.

OECD PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. OECD Publishing, 2010a.

OECD Education at a Glance 2010: OECD Indicators. OECD Publishing, 2010b.

OECD Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing, 2011.

OECD Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing, 2012.

*Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom // *The Urban Review*. 1968. Vol. 3. No. 1. P. 16–20.

*Rutter M.* Temperament, personality and personality disorder // *British Journal of Psychiatry*. 1987. Vol. 150. P. 433–458.

*Sirin S.R.* Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research // *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75. No. 3. P. 417–453.

*Sutton A., Soderstrom I.* Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors // *Journal of Educational Research*. 1999. Vol. 92. P. 330–338.

*Ungar M.* Counseling in Challenging Contexts: Working with Individuals and Families Across Clinical and Community settings. Belmont, CA: Brooks/Cole, 2011.

*Wang G.L., Jiang B.H., Rue E.A., Semenza G.L.* Hypoxia-inducible factor 1 is a basic-helix-loop-helix-PAS heterodimer regulated by cellular O<sub>2</sub> tension // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. 1995. Vol. 92. P. 5510–5514.

*Werner E., Smith R.* Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. N.Y.: Adams, Bannister, and Cox, 1989.

*White K.* The Relation between socioeconomic status and academic achievement // *Psychological Bulletin*. 1982. Vol. 91. P. 461–461.

*Yastrebov G.A., Bessudnov A.R., Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G.* Contextualizing Academic Performance in Russian Schools: School Characteristics, the Composition of Student Body and Local Deprivation. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2014.

*Zimmerman B.J., Martinez-Pons M.* Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies // *American Educational Research Journal*. 1986. Vol. 23. P. 614–628.

*Zimmerman B.J., Schunk D.H.* Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice. N.Y.: Springer Verlag, 1989.

*Zimmerman B.J.* Understanding Resilient Learners: Self-Regulatory Sources Perceived Academic Efficacy. An Address Presented at the 19th Annual Learning Differences Conference. Cambridge, MA: Harvard Graduate School, 2003.

# СТАРШАЯ ШКОЛА, ВУЗ И ПЕРЕХОД ИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЫНОК ТРУДА

---

### 3.1. Неравенство в российском образовании: XX — начало XXI вв.

#### Школа

##### Динамика социального состава старшекласников/ выпускников

Материалы исследования, начатого в 1960-х годах и продолжающегося до сего времени [Шубкин, 1970; Константиновский и др., 2015], показывают, что перемены, происходившие в течение 50-летнего периода, значительно изменяли картину социальной дифференциации молодежи. В сфере образования это сказалось весьма ярко. Вольно или невольно, она оказалась вовлеченной в процессы социального отбора, эффекты которого проявлялись в ней явственно. Начинается отбор с возраста, которому соответствуют ясли и детские сады, и получает развитие в подростковом, когда ребенком призвана заниматься школа. Результаты на этом этапе отбора видны по составу выпускников дневных средних (полных) школ — той части молодежи, которая смогла достичь этого решающего рубежа в российской образовательной системе и тем самым стала ресурсом для подготовки специалистов разного уровня квалификации, открыв для себя, в том числе, доступ к достижению статусов, требующих высокого уровня образования. Социальный состав<sup>30</sup> выпуск-

---

<sup>30</sup> Социальную структуру старшекласников (и затем выпускников школ) анализировали по группам, принадлежность к которым определяли характеристиками семьи родителей: профессии родителей, занятость и должности, уровни образования, а также финансовое положение семьи. Рассматривали следующие группы: дети руководителей высокого, среднего и низкого уровней

ников школ<sup>31</sup> за последние десятилетия (начиная с 1963 г. и по 2013-й<sup>32</sup>) значительно изменялся (рис. 48). Дети руководителей в Новосибирской области начала 1960-х годов составляли менее 1/10 всех выпускников дневных средних школ области, дети специалистов — около 1/4, в сумме — примерно треть выпуска из школ. При этом дети — выходцы из семей рабочих (промышленности и сельского хозяйства) составляли более 1/3 школьного выпуска; дети служащих — немногим менее 1/4.

В начале 1980-х годов социальный состав выпускников средних школ стал несколько иным, поскольку осуществлялись целенаправленные акции по социальному управлению, когда среднее образование пытались сделать всеобщим. Доля детей руководителей уменьшилась в 2 раза. В большей степени представлены выходцы из семей служащих (этот показатель увеличился на 1/3): ясно, из каких слоев черпалось пополнение при массовизации образования.

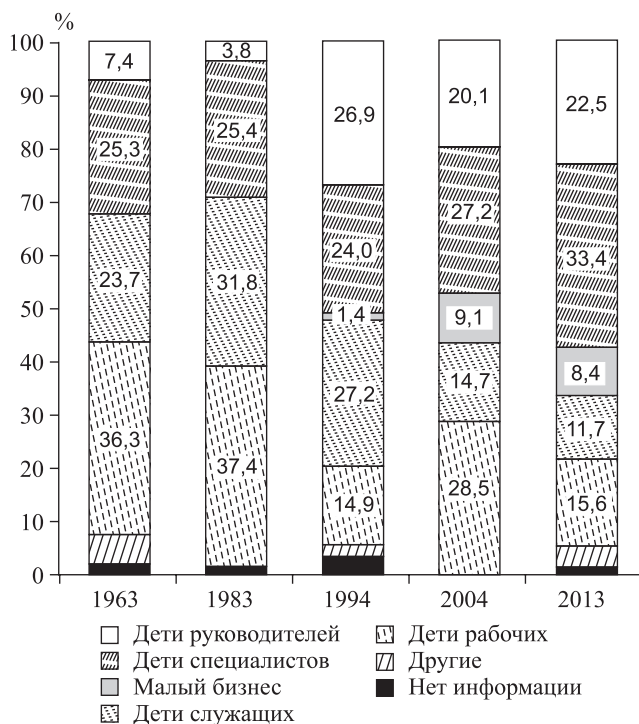
---

(региональных, партийных, промышленных и др.); дети специалистов (работников с высшим образованием, не являющихся руководителями); дети служащих (имеющих общее или профессиональное среднее образование и занятых умственным трудом); дети рабочих (работников промышленности и сельского хозяйства, занятых физическим трудом). В постсоветский период к ним прибавились дети владельцев малого бизнеса. Такая структура традиционна для российских социологических исследований.

<sup>31</sup> Рассматриваются юноши и девушки, получившие аттестаты зрелости — общее образование в полном объеме. Это, соответственно, прежде выпускники средних школ, а впоследствии полных средних школ.

<sup>32</sup> Обследования, проводившиеся весной, перед окончанием школы, охватывали юношей и девушек, учащихся выпускных классов школ областного центра, средних и малых городов, поселков городского типа и сел Новосибирской области. Пропорциональная выборка составляла ежегодно не менее 5,5% учащихся каждой из этих групп. Небольшие отклонения в интервалах между годами обследований объясняются тем, что на возможности исследовательского коллектива влияли внешние факторы.

Исследование проводилось в Новосибирской области и других регионах Сибири, в регионах Центральной, Северной и Южной России и в других республиках бывшего СССР. Используются данные обследований, проведенных в Новосибирской области в 1963, 1983, 1994, 2004 и 2013 гг. (величины интервалов зависели от финансовых и других возможностей исследователей). Новосибирская область — развитый промышленный и сельскохозяйственный регион, его центр — один из крупнейших городов страны. Выборка строилась таким образом, чтобы старшеклассники из школ областного центра, средних и малых городов, поселков и сел были представлены пропорционально. Данные по каждому году содержат информацию не менее чем о 4,5% учащихся.



**Рис. 47.** Динамика социального состава выпускников средних (полных) школ, Новосибирская область

К середине 1990-х годов произошли изменения очень значительные и по количественным показателям, и по социальному содержанию. В 1994 г. группа детей руководителей превысила 1/4 всего числа выпускников средних школ области. Относительное увеличение доли детей руководителей следующее: она выросла в 7 раз по сравнению с началом 1980-х годов, в 3,5 раза — относительно начала 1960-х. Дети руководителей потеснили детей из других групп, при этом доля детей промышленных и сельхозрабочих уменьшилась в 2,5 раза<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Речь идет об относительных величинах. Численность родителей — специалистов, руководителей, рабочих и др. — изменялась, а также и численность их детей, но эти изменения здесь не рассматриваются.



Произошел такой скачок из-за изменений в социальной структуре общества — только ли из-за них или, может быть, преимущественно за счет них? То есть, возможно, столь резкое одновременное увеличение доли детей руководителей и уменьшение доли детей рабочих произошло потому, что многие родители из числа тех, кто вчера были рабочими, организовали свои предприятия и возглавляют их? Проверки этой гипотезы несколькими путями не подтвердили ее. Также была использована возможность сравнить состав учащихся со структурой населения, представленной в материалах Переписей [Константиновский, 2008, с. 95—100]. И эта проверка подтвердила обоснованность сделанных выводов. Отчасти выявленные изменения отразили перемены в социальной структуре общества; но в значительной степени, как свидетельствует анализ, они были связаны с углублением социальной дифференциации в образовательной сфере. Базовая причина происшедшего — трудное для многих семей время [Росстат, 1995, с. 894; Там же, 1997, с. 188].

Новые существенные изменения произошли после 2000 г., к середине так называемых «нулевых» лет: дети промышленных и сельхозрабочих стали возвращаться в школу. Давление экономических факторов уменьшилось, привлекательность образования восстановилась; немаловажно также, что школы стали значительно более заинтересованными в привлечении и удерживании учащихся, потому что количество учащихся в школе стало определять величину ее финансирования государством. Таким образом, в эти годы вовлечение подростков в общее образование возросло. Доля детей рабочих в выпуске из школы превысила 1/4, что вызвало коррекцию доли детей других групп. Дети из появившихся в стране семей, владеющих малым бизнесом, составили почти 1/10 часть выпуска, но потом пришел новый кризис. Он проявился в нашей стране весьма сильно и в самых различных сферах. Большая часть занятых в национальной экономике россиян испытала на себе его последствия. Так, рабочие были вынуждены корректировать свою жизненную стратегию<sup>34</sup>. Это неизбежно сказалось на планах родителей относительно образования детей и, собственно, на намерениях самих подростков. Доля детей служащих продолжала сокращаться, а доля детей рабочих уменьшилась почти вдвое. Соотношение групп существенно изменилось.

---

<sup>34</sup> Положение рабочих в те годы отражено в исследовании: [Константиновский, Вознесенская, Чередниченко, 2013, с. 200—487].

Далее важной причиной изменений в соотношении групп выпускников стало повышение привлекательности высшего образования в 2000-х. Дело в том, что росла значимость наличия вузовского диплома для получения более или менее достойной позиции на рынке труда. Семьи специалистов раньше, чем другие, восприняли эту ситуацию и мобилизовали свои ресурсы, чтобы сформировать будущее своих детей наиболее эффективно. Доля детей из таких семей выросла и потеснила доли других групп<sup>35</sup>.

### Социальные факторы доступности качественного общего образования

Доступность качественного общего образования удалось изучить применительно к разным видам школ<sup>36</sup>, дифференцированным по их обладанию разного рода ресурсами — от состояния школьного здания, библиотеки, технического оснащения и т.д. до ресурсов символических, таких как обозначение статуса. Результаты образования в этих школах оценивались по доле выпускников, поступивших в вузы, и итогам ЕГЭ. Доступность предоставляемого школами образования выяснялась путем анализа барьеров, препятствующих его получению.

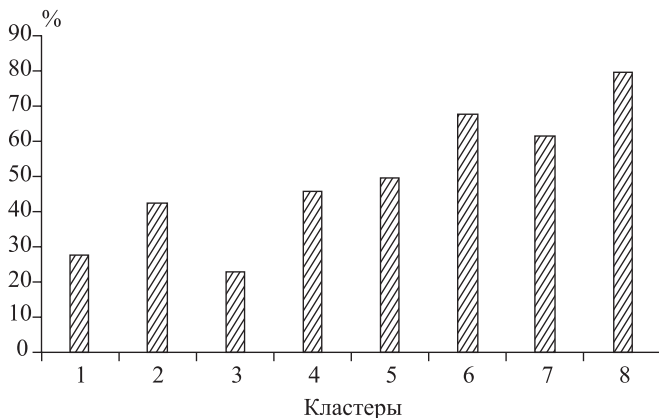
Социокультурный барьер — один из наиболее значимых для неравенства в образовании. Существует жесткая зависимость между уровнем качества школьного образования и социальным и культурным капиталом семьи: такими показателями, как образование родителей, сфера их занятости, должность. В «слабых» школах всего 28–29% родителей имеют высшее образование, в «сильных» — 77–80% (рис. 48). Для ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в «сильной» школе составляет около 20%. В «слабых» школах в промышленности заняты почти две трети отцов, а в лучших гимназиях — всего 40%.

---

<sup>35</sup> Более подробно см.: [Konstantinovskiy, 2012, p. 11–14].

<sup>36</sup> Исследовательский проект «Проведение мониторингового исследования по оценке доступности качественного общего полного среднего образования в рамках учреждений общего и начального профессионального образования» был инициирован Национальным фондом подготовки кадров в рамках проекта «Реформа системы образования» Министерства образования и науки Российской Федерации и Всемирного банка. Исследование проводилось в Институте социологии Российской академии наук на протяжении 2004–2006 гг. [Константиновский и др., 2006].

В «слабых» школах 2% отцов — руководители предприятий, 57% — рабочие, а в «сильных» 11% отцов — руководители и 12% — рабочие.

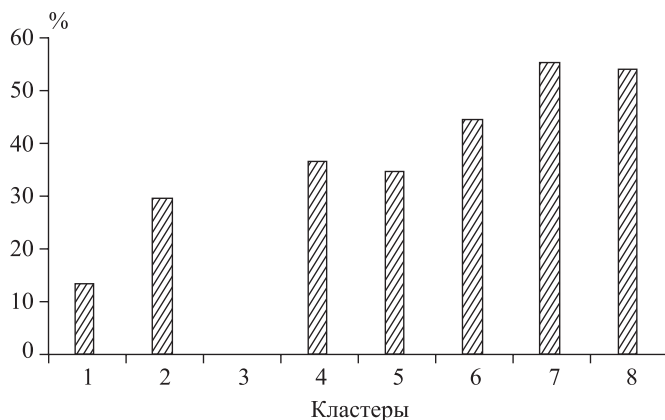


**Рис. 48.** Образование родителей как индикатор социокультурного барьера: доля родителей, имеющих высшее образование, 11-й класс, Россия, 2006 г.

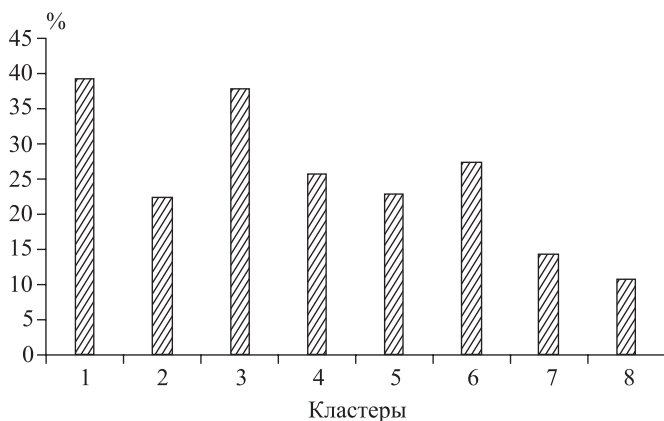
Территориальный барьер также ярко выражен. Его характеристики: тип населенного пункта (или уровень урбанизации места жительства), расстояние от места проживания до школы, доступность транспорта, количество школ в пределах доступности. Все это при определенных условиях становится или препятствием, или ресурсом для получения общего образования определенного уровня качества. Большинство «сильных» школ расположены в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах (рис. 49). Шансы ребенка, проживающего в селе или поселке городского типа, учиться в «сильной» школе стремятся к нулю, если у него нет возможностей компенсировать территориальную депривацию.

Экономический барьер обусловлен как существующим экономическим расслоением российского общества, так и официальными и неформальными платежами в школе. Материальное положение семьи — наиболее явный дифференцирующий признак. В «слабых» школах 30% учащихся и их родителей отметили, что «денег хватает только на самое необходимое», в «сильных» таких всего

13%. Отдельная проблема — плата при обучении в школе — один из ключевых факторов экономического барьера (рис. 50).



**Рис. 49.** Территориальный барьер: доля школ, расположенных в региональных центрах, 11-й класс, Россия, 2006 г.



**Рис. 50.** Экономический барьер — плата за образование; доля школ с полностью бесплатным обучением, 11-й класс, Россия, 2006 г.

Анализ показывает, что различные контингенты учащихся получают различные уровни качества общего образования. Словом, те или иные кластеры школ являются «экологическими нишами» для выходцев из определенных социальных групп.

## От общего образования к профессиональному

Привлекательность образования и его доступность:  
от дореволюционного периода к 1990-м  
(объективные факторы и социальное регулирование)

В нашей стране издавна был высок престиж интеллектуального труда, профессий, связанных с образованием, особенно высшим, — врача, учителя, инженера. К ним относились с уважением и в столицах, и в глубинке. В тот период отечественной истории, который принято называть дореволюционным, существовал целый ряд барьеров социального и национального характера для получения как общего, так и профессионального образования. Время от времени появлялись инициативы по расширению возможностей для разных групп, но они либо отвергались, либо не получали массового распространения. Власть не проявляла интереса к росту доступности знаний, поскольку видела в образованных людях прежде всего опасность для себя.

Одним из ключевых последствий событий 1917 г. (увы, далеко не все последствия тех событий оказались позитивными для населения страны) было резкое расширение доступа к общему и профессиональному образованию. Новая власть дала возможность реализации долго сдерживаемому порыву масс к образованию. В результате в сферу образования массово пришли те, кому прежде вход был закрыт или ограничен.

Правда, немедленно были учреждены новые барьеры, прописывающие строгие правила социальной селекции. Были установлены фильтры не только для детей бывших дворян и официальных лиц, но также и для выходцев из образованных семей. Привилегии для поступления в вузы получили молодые рабочие и крестьяне [Катунцева, 1977], эти привилегии действовали даже при отсутствии знаний, необходимых для того, чтобы стать студентами; для таких случаев было введено предварительное обучение<sup>37</sup>. Высшее

---

<sup>37</sup> Декретом Совета Народных Комиссаров от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения» [Декрет СНК, 1918] каждому предоставлялось право поступления в вуз без предоставления документов об образовании. Так как подготовка рабочих и крестьян была недостаточной, это потребовало организации специальных курсов. Они были учреждены Декретом Совета Народных Комиссаров от 17 сентября 1920 г. «О рабочих факультетах» [Декрет СНК, 1920]. Эти факультеты принимали рабочих, крестьян и лиц, де-

образование стало мощным социальным лифтом, каналом социальной мобильности, и в то же время эффективным инструментом в руках новой власти.

Власть декларировала гуманистические ценности, руководствуясь при этом прагматическими соображениями. Новые задачи требовали огромного количества специалистов для индустриализации, создания военно-промышленного потенциала, становления системы здравоохранения. Стремление масс к образованию было эффективно использовано, оно стало двигателем развития страны в избранном новой властью направлении. Диапазон деятельности был широким — от борьбы с безграмотностью до командирования молодежи на ведущие промышленные предприятия и в научные центры мира.

Правда, так называемым «спецам» и «интеллигентам» приходилось, бывало, в те годы несладко. Десятилетиями «интеллигенция», как принято было называть людей интеллектуального труда, в официальной идеологии именовалась «прослойкой» и всячески противопоставлялась людям труда физического. Пренебрежительное отношение к интеллектуальным занятиям проявлялось не только в идеологии, но и в материальном выражении: заводской инженер, например, если он не занимал значительной руководящей должности, зарабатывал, как правило, меньше токаря или фрезеровщика. Возможности восходящей мобильности (в том числе через членство в партии) открывались прежде всего рабочим и колхозникам или выходцам из таких семей.

Престиж высококвалифицированных занятий тем не менее сохранился, оказавшись в условиях этих «заморозков» чрезвычайно выносливым растением. Конечно, не только традиции (в том числе семейные) сыграли свою роль, но и привлекательный характер труда, возможность быть в соответствующей среде и т.д.

Советские руководители продолжали эксперименты по социальному регулированию в сфере высшего образования. Они искали баланс между потребностью в квалифицированных и мотивированных специалистах и стремлением к тому, чтобы эти специалисты были классово близки к ним и идеологически лояльны

---

легированных промышленными предприятиями, колхозами, профсоюзами, партийными и советскими организациями. Студенты этих факультетов имели статус рабочих и получали государственные стипендии. Выпускники поступали в вузы без экзаменов.

[Волков, 1999]. «Классовый принцип» для приема в вузы стал слабеть только к середине 1930-х годов. Но выросли непреодолимые барьеры для детей «врагов народа», жертв сталинских репрессий; они просуществовали вплоть до середины 1950-х годов. Были и иные формальные и скрытые, неформальные барьеры и, напротив, преимущества, соответствующие различным социальным и национальным факторам, которыми вузам приходилось руководствоваться в течение десятилетий. Во время войны, когда возник дефицит абитуриентов, условия приема в вузы сделались более равными. Однако в 1950-е годы они вновь трансформировались в систему селекции, затем был установлен централизованный государственный контроль студенческого контингента [Олесик, 2008].

Официальная идеология настойчиво утверждала, что обеспечивается равный доступ к общественным благам. Сибирское исследование В.Н. Шубкина на репрезентативных материалах продемонстрировало [Шубкин и др., 1964], что советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений такого рода, свойственных и другим обществам<sup>38</sup>. В этом же ряду были работы других социологов [Семенова, 1998; Астафьев, Шубкин, 1998]. Результаты исследовательских проектов год за годом входили в оборот мировой науки [Dobson, 1988].

Между тем власть продолжало заботить регулирование социального состава специалистов. Она поставила задачу сделать так, чтобы состав студенчества соответствовал социальному составу страны [Руткевич, Филиппов, 1978, с. 54–68, 107–132]. Декларировалось намерение «гармонизировать» ситуацию. Действовала власть, однако, прежними, привычными ей методами.

Были предусмотрены привилегии для молодежи с промышленных предприятий и из колхозов, для отслуживших в армии [Закон, 1958]. Вузы должны были учитывать, кого принимать, а кого нет, и отчитываться в проведении правильной политики при-

---

<sup>38</sup> В.А. Ядов писал: «Изучая престиж профессий выпускников школ, В.Н. Шубкин показал, что в обществе, где провозглашалось социальное равенство при ведущей роли рабочего класса, именно дети рабочих и колхозников имели наименьшую возможность получить высшее образование, а детям из семей партноменклатуры двери университетов были распахнуты настежь» [In memoriam, 2010].

ема. Были также созданы (воссозданы) подготовительные курсы. Правда, нужные категории молодежи не пошли массово в высшее образование [Герчикова, 1988, с. 78]; состав первокурсников стал ближе к структуре населения, но состав выпускников остался практически таким же, как раньше, потому что принятые на льготных условиях зачастую покидали вузы [Аитов, Филиппов, 1988, с. 93, 94]. Ну, а те юноши и девушки, которые были мотивированы и подготовлены, из каких бы семей они ни происходили, продолжали стремиться достичь высокого уровня образования и так или иначе добивались своего. С их мотивацией никакое регулирование не могло совладать, никакие усилия власти.

### Новая ситуация: два ответа сферы образования и мимикрия неравенства

В 1980—1990-е годы привлекательности образования, престижу высококвалифицированных занятий предстояли новые испытания. Рынок труда решительно изменился; дипломы старших поколений девальвировались; потеря работы, перемена интеллектуального труда на занятия типа «челночества» стали повсеместным явлением.

Прошло, однако, несколько лет, и на рынке труда появился сегмент, где потребовались специалисты высокой квалификации. В то же время и для многих функций в сфере обслуживания работодатель стал требовать диплом вуза. Значимость образования (и его формальных признаков), его роль в трудоустройстве и восходящей социальной мобильности стали возрастать. Ориентация молодежи на сферу образования, в особенности на поступление в вузы, не только восстановилась, но и значительно усилилась [Константиновский, Попова, 2016, с. 5—19].

К этому времени рухнули существовавшие в сфере образования административные барьеры. К тому же вузы избавились от мелочной регламентации и получили возможность (а также оказались вынуждены по финансовым причинам) в большей мере пойти навстречу ожиданиям молодых людей и их родителей<sup>39</sup>. Вузы смогли значительно увеличить прием как в абсолютном выраже-

---

<sup>39</sup> Вскоре, правда, выяснилось, что барьеры полностью не исчезли: что-то сохранилось из прежних, что-то возникло вновь или обрело большую, чем прежде, силу.



нии, так и относительно числа потенциальных абитуриентов<sup>40</sup>. Возможности поступления в вузы и получения диплома, таким образом, значительно выросли. Те, кто вчера был бы аутсайдером и довольствовался, например, средним специальным образованием, теперь оказались в вузовских аудиториях, если не на дневных, то на очно-заочных отделениях, с перспективой обрести полноценный диплом о получении высшего образования. Уменьшило ли это неравенство? Правильный ответ: увеличило доступность вузов.

Спрос, складывающийся на рынке труда, транслируется семьям и формирует мотивацию молодых людей и их родителей при выборе будущего для своих детей. Так под воздействием рынка труда формируется спрос семей, связанный со сферой образования. Семьи, в свою очередь, транслируют этот спрос сфере образования, а та, формируя в ответ свое предложение, стремится удовлетворить спрос, тем более что она освободилась от прежней регламентации и обрела возможности сделать это. Можно определить спрос на поступление в вузы как отложенный в советский период и впоследствии получивший возможность удовлетворения. Конечно, влияние рынка труда на ожидания семей и их намерения, и далее — на сферу образования, не является прямым или однозначным, а также и единственным, но взаимодействие рынок труда — семья — сфера образования хорошо прослеживается [Konstantinovskiy, 2016].

Рынок труда не только увеличил спрос на работников с вузовскими дипломами, он также дифференцировал этот спрос. Увеличение приема — лишь один аспект ответа сферы образования на изменение спроса.

Отчасти в национальной экономике сформировался спрос на знания, на квалифицированных специалистов, и на удовлетворение этого спроса направлена деятельность значительного числа школ, образовательных организаций для подготовки специалистов среднего звена, для подготовки квалифицированных рабочих и служащих, наконец, вузов (или отдельных факультетов и отделений в них), усилия части родителей и энергия «продвинутых» молодых людей. Сформировался и массовый спрос со стороны рабо-

---

<sup>40</sup> 1994 г.: выпуск из школ — 891 295 (данные Госкомстата РФ), прием на дневные отделения вузов — 396 000 [Статистика Российского образования]; 2013 г.: выпуск из школ — 735 200 [Образование в РФ, 2014, с. 235], прием на дневные отделения вузов — 664 500 [Там же, с. 360].

тодателей на более или менее социализированных молодых людей, основные компетенции которых не лежат в какой-либо определенной производственной или иной профессиональной сфере, а заключаются в относительном умении или привычке учиться новому и навыках общения. Это стало рассматриваться как результат пребывания в вузе. Пребывание, в течение которого происходит своего рода тренинг, и так или иначе указанные компетенции должны появиться у юношей и девушек. Эта потребность рынка труда быстро выросла, прежде всего, в результате взрывоподобного расширения сферы обслуживания (в широком смысле слова), ранее существовавшей в неразвитом состоянии и занимавшей мизерный сегмент национальной экономики, называвшейся в советское время народным хозяйством. Обе разновидности спроса транслировались в семьи, где жадно ловили импульсы, исходящие от рынка труда, чтобы верно определиться. При этом неизбежно происходил выбор: квалификация или диплом? Так формировались две разновидности спроса на образование (точнее на то, что можно получить в учебных заведениях; не хочется называть услугами подлинную передачу знаний).

Так естественным образом создалась ситуация, которую мы наблюдаем и которая вызывает столько дискуссий: в одних учебных заведениях (на одних факультетах, отделениях) происходят социализация и приращение человеческого капитала в том смысле, в каком это принято понимать применительно к высшему образованию; а в других — социализация (несколько иная, в силу специфики вуза или факультета, отделения) и производство свидетельств о пребывании, выполнение сигнальной функции. Произошло следующее: дифференциация спроса породила дифференциацию предложения. Таков второй аспект ответа сферы образования на изменение спроса.

Следует признать, что и там, где формальными свидетельствами удостоверено не столько владение профессиональными знаниями, сколько наличие навыков, полученных в результате социализации за время пребывания в вузе, — также, несомненно, происходит приращение человеческого капитала. Но не такого содержания, качества и объема, какой предполагается в понятии высшего образования.

Эта дифференциация не составляет трудностей для работодателей: они знают свои потребности, а их кадровые службы опреде-

лились с тем, из каких учебных заведений следует брать работников, а из каких — ни в коем случае. Не озадачивает дифференциация и молодых людей: она предоставляет возможности выбора. Однако на рынке труда дипломы не равноценны. Диплом, полученный в результате конкуренции при поступлении и затем в ходе упорной учебы, свидетельствующий о наличии квалификации, и диплом, доставшийся легко и не свидетельствующий о накоплении знаний, стоят не одинаково. И, соответственно, сулят разную профессиональную карьеру и разные социальные вознаграждения.

Неравенство, таким образом, мимикрирует; раньше на первом плане было (и оказывалось проблемой) неравенство поступления в вузы, а теперь оно потеряло прежнее значение (поступить куда-нибудь стало возможно) и обратилось неравенством на рынке труда.

Ожидания выравниваются, неравенство остается

Каждый год сотни тысяч выпускников российских школ устремляются в вузы. В 2013 г. около 80% из них стали студентами [Образование в РФ, 2014, с. 235, 357]. Наиболее предпочтительные вакансии для только что окончивших школу — на дневных отделениях вузов, там они составляют большинство и среди абитуриентов, и среди принятых на I курс: это их «экологическая ниша» [Константиновский и др., 2015, с. 191–193].

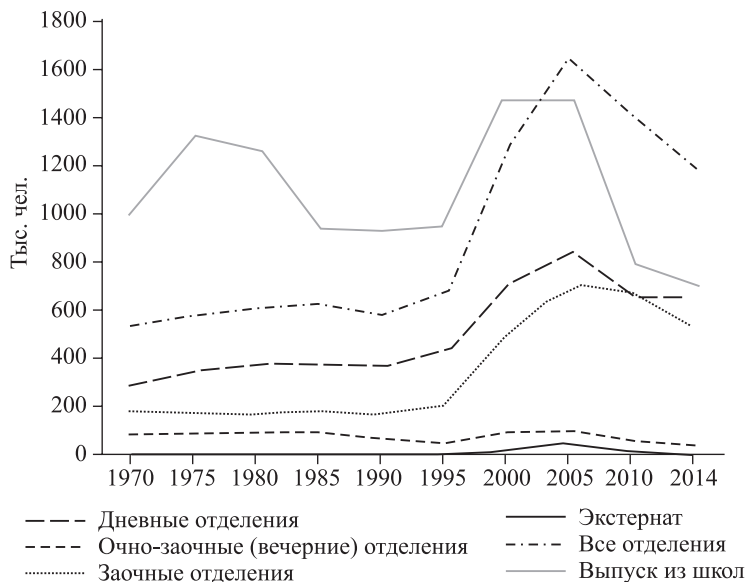
Как разные группы молодежи делят между собой места вузах? Кто побеждает в соревновании за позиции, которые наиболее востребованы, и кто уступает лидерам? Подойти к ответам на эти вопросы можно, вновь обратившись к результатам исследования, материалы которого частично были приведены выше<sup>41</sup>.

Выпускники школ при формировании своих планов на будущее, несомненно, учитывают (не без участия родителей, как показало сибирское исследование) различные обстоятельства, ограничения и барьеры, которые могут встретить после окончания школы. При

---

<sup>41</sup> Выше приведены данные, которые были получены на первом этапе каждого опроса старшеклассников. На этом этапе, весной, перед окончанием школы, старшеклассников спрашивали, в частности, относительно их планов на будущее. На следующей стадии обследования, полгода спустя, собирали информацию персонально о каждом из опрошенных весной выпускников и выпускниц школы: каковы реальные первые шаги после окончания школы, как складывается образовательная и профессиональная траектория.

этом они в значительной степени принимают во внимание особенности конкурсной ситуации<sup>42</sup>, которую можно охарактеризовать как соотношение выпуска в школах и приема в вузы (рис. 51).



**Рис. 51.** Выпуск из школ и прием в вузы (по отделениям и суммарно)

#### Источники данных

Выпуск из дневных средних школ: 1970–1990 гг. — данные Госкомстата РФ; 1995 г. — Образование в Российской Федерации, 2007; 2000–2014 гг. — Индикаторы образования, 2016, с. 126.

Прием в вузы: 1970–1995 гг. — Статистика Российского образования; 2000–2010 гг. — Образование в Российской Федерации, 2014, с. 360; 2014 г. — Индикаторы Российского образования, 2016, с. 152.

Вплоть по 1995 г., как видно, не каждый выпускник школы имел возможность (гипотетическую) стать студентом, потому что прием в вузы был значительно меньше, чем выпуск из школ. Такая

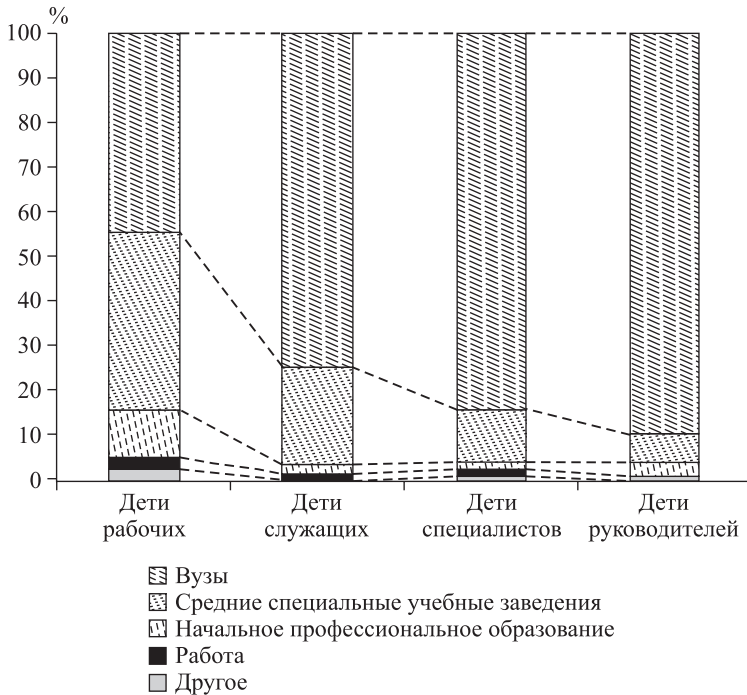
<sup>42</sup> Эмпирическое подтверждение этому было получено впервые при моделировании динамики шансов выпускников школ из разных социальных групп на поступление в вузы [Константиновский, Шубкин, 1977, с. 96–127].

ситуация существовала в течение десятилетий; она варьировалась год от года, но в пределах, не менявших сколь-нибудь значительно «правила игры», касающиеся условий поступления. Требования рынка труда к образованию работников еще не выросли значительно, а интенсивный рост приема в вузы не начался. В те годы типичное распределение намерений (личных планов) старшеклассников относительно будущей образовательной траектории в зависимости от социально-профессионального статуса родителей было следующим (рис. 52): чем выше статус семьи, тем больше доля планирующих поступить в вузы и меньше тех, кто видит себя студентами средних специальных учебных заведений (теперь — профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы подготовки специалистов среднего звена) или учащимися профессиональных училищ (теперь — профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих). И наоборот, чем ниже статус семьи, тем меньше ожидающих, что они поступят в вузы, и больше избирающих для себя другие образовательные траектории, а также выход на рынок труда. Такое распределение планов старшеклассников из разных социальных групп выявляет, как они оценивали тогдашнюю конъюнктуру и собственные возможности.

Затем ситуация изменилась (вернемся к рис. 51). Численность выпускников школ резко уменьшилась вследствие демографических процессов. Вузы стали сокращать прием (спрос семей уменьшился — сфера образования отреагировала), но не столь же быстро, как таял выпуск. В результате численности выпускников школ и приема на дневные отделения вузов сблизились. Количество выпускников превышало прием на дневные отделения вузов в 2,5 раза в 1994 г., а в 2013-м — лишь в 1,1 раза. Практически каждый выпускник школы мог мечтать о дневном отделении вуза. Конкуренция между претендентами потенциально (подчеркнем это слово) в большой мере ослабла; шансы каждого выпускника школы на поступление в вуз (казалось) значительно выросли.

Исследование показало, что в 2013 г. не стало ни одной группы, где бы планировали поступить в вуз менее чем 80% старшеклассников (табл. 34). Не обнаружилось той ступенчатой дифференциации, какая наблюдалась раньше. Не стало вообще существенных различий между намерениями молодежи из разных групп. Диапазон различий между пропорциями тех, кто планиро-

вал поступить в вузы (а именно, между долями детей руководителей и рабочих), был 45,3% в 1994 г. и упал до 10,7%, т.е. более чем в 4 раза, в 2013 г. Сильное стремление молодых людей получить вузовские дипломы и оптимистическая оценка ситуации представлены в данных табл. 34.



**Рис. 52.** Структура личных планов старшеклассников школ (планировавшие в % к численности групп).

Распределение по социально-профессиональному статусу родителей, Новосибирская область, 1994 г.

Это были, однако, лишь планы накануне окончания школы. Юношам и девушкам предстояло вскоре встретиться с действительностью.

На рис. 53 показана структура жизненных шагов выпускников школ в зависимости от социально-профессионального статуса родителей в 1994 г. Налицо явная дифференциация: чем выше статус родительской семьи, тем чаще дети поступали в вузы, а чем ниже статус,

тем вероятнее дети оказывались не только в вузах, но и в средних специальных учебных заведениях и профессиональных училищах.

Таблица 34

**Личные планы выпускников средних школ на поступление в вузы.  
Распределение по социально-профессиональному статусу  
родителей (планировавшие в % к численности групп),  
Новосибирская область, 1994 и 2013 гг.**

Группы	1994	2013
Дети руководителей	89,9	93,1
Дети специалистов	84,2	91,7
Дети служащих	74,8	86,8
Дети рабочих	44,6	82,4

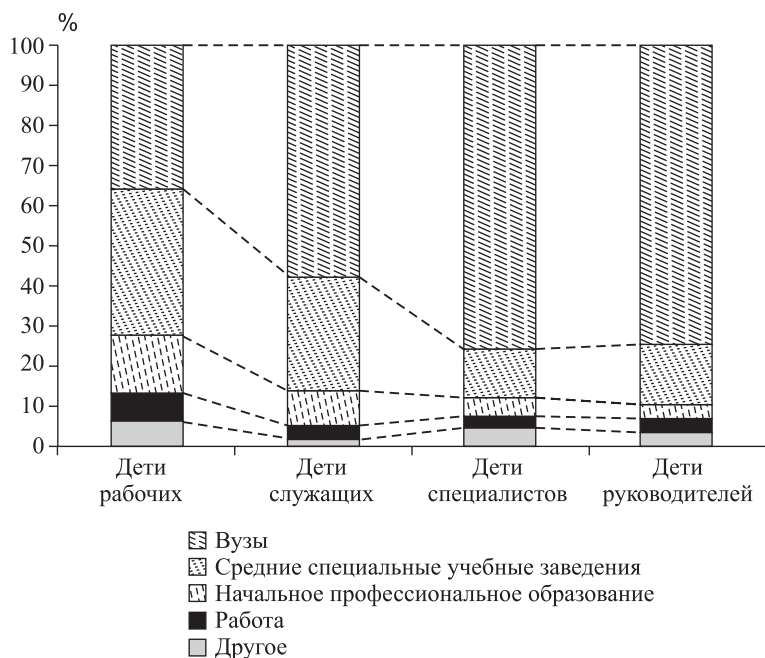


Рис. 53. Структура жизненных шагов выпускников школ. Распределение по социально-профессиональному статусу родителей, Новосибирская область, 1994 г.

Что же произошло, когда условия поступления явно стали лучше?

В 2013 г., по сравнению с 1994-м, все группы выпускников школ повысили частоту поступления в вузы (табл. 35). В группе детей руководителей показатель поступления близок к максимально возможному: почти каждый стал студентом. Что касается детей рабочих, то рост доли поступивших выше, чем в других группах. Однако дифференциация вновь четко видна: чем выше статус родительской семьи, тем чаще дети поступали в вузы, и наоборот.

Таблица 35

**Реальное поступление выпускников средних школ в вузы.  
Распределение по социально-профессиональному статусу  
родителей (планировавшие в % к численности групп),  
Новосибирская область, 1994 и 2013 гг.**

Группы	1994	2013
Дети руководителей	74,5	93,0
Дети специалистов	75,9	86,9
Дети служащих	57,6	75,8
Дети рабочих	36,1	60,7

Последствия перемен в конкурсной ситуации очевидны, но в целом характер структуры жизненных шагов выпускников остался прежним. Притом показатель реализации намерений — соотношение между численностями поступивших и планировавших — возрос в группах детей руководителей, специалистов и служащих, но упал в группе детей рабочих (табл. 36).

Суммарная картина шансов выпускников школ, выходцев из разных социальных групп, на поступление в вузы за 50-летний период исследования приведена на рис. 54. Как видно, явная дифференциация сохранялась весь 50-летний период обследований, при том что изменялись требования рынка труда, происходила экспансия сферы высшего образования, уменьшалась численность молодежи школьного возраста, были и другие изменения, влиявшие на устремления и возможности юношей и девушек. Каждое десятилетие происходившие перемены приводили к росту шансов молодежи из всех групп на поступление в вузы. Особенно



значительный рост, как и следовало ожидать по результатам анализа ситуации, наблюдался с 1994 г. по 2003 г. Однако во все годы дети из семей руководителей, специалистов (а в последнее время и обладателей малого бизнеса) оказывались лидерами в гонке за дипломами на стадии поступления в вузы, дети служащих были менее успешны, а наименьших успехов добивались дети рабочих.

Таблица 36

**Степень реализации личных планов на поступление в вузы в зависимости от социально-профессионального статуса родителей (соотношение между численностями реально поступивших и планировавших поступить в вузы, в %), Новосибирская область, 1994 и 2013 гг.**

Группы	1994	2013
Дети руководителей	82,9	99,9
Дети специалистов	90,1	94,8
Дети служащих	77,0	87,3
Дети рабочих	80,9	73,7



**Рис. 54.** Поступление выпускников средних школ в вузы. Распределение по социально-профессиональному статусу родителей (планировавшие в % к численности групп), Новосибирская область, 1963–2013 гг.

## Заключение

Как видно, неравенство в образовании, наблюдаемое в настоящее время, не возникло вдруг или, например, в результате каких-либо перемен, произошедших в нашей стране. Оно существовало и в советский период, и до него; корни нынешнего положения, как и в ряде других социальных явлений, лежат гораздо глубже. Результаты исследований, приведенные выше, позволяют судить о том, как социальные характеристики индивидов влияют на шансы в образовании, а изменение (здесь допустимо употребить слово «видоизменение») неравенства в образовании связано с переменами в общей ситуации, которые определяются экономическими, демографическими и другими факторами. Как бы то ни было, очевидно: обстоятельства меняются, неравенство остается.

Опыт последних лет преподавал несколько уроков.

Один из них — получено эмпирическое подтверждение, что рост приема в вузы, даже при уменьшении выпуска в школах, не является средством решения проблемы неравенства в доступности высокого уровня образования. Этот вывод можно сформулировать в более общем виде: увеличение объема дефицитного ресурса (в данном случае, мест на первых курсах) и(или) сокращение претендентов на его использование не ведет к реальному снижению конкуренции и к дифференциации в использовании этого ресурса. Преимущества достаются главным образом «сильным» группам, «слабые» получают гораздо меньше. Как и во многих других ситуациях, срабатывает известное «правило Матфея». При этом создаются новые риски: в благоприятных для поступления условиях, когда гипотетически на каждое место в вузовских аудиториях оказывается меньше претендентов, растут (как было показано) оптимистические ожидания в «слабых» группах; последующие результаты порождают значительную долю разочарованных молодых людей, которые (не без основания) ощущают себя отнесенными в сторону, тогда как их сверстников возносит социальный лифт, движимый образованием. Ослабление конкурсной ситуации, порождая надежды, оборачивается для этой части молодежи провокацией.

Другие два урока преподаны опытом воссоздания в позднесоветское время подготовительных отделений. Подтверждено, что компенсационные меры, предпринимаемые накануне поступления в вуз, оказываются малоэффективными: они запоздали, их

следует предлагать значительно раньше. Но более важно следующее: события, происходившие после организации подготовительных отделений, показали, что эти отделения оказались мало востребованы теми, кому были адресованы. Чтобы помощь была принята, необходимо, чтобы она была ожидаема, ощущалась как нужная теми, на кого направлена; была ответом на потребности людей, в данном случае — в высшем образовании. Это вновь напоминает о том, насколько важны привлекательности образования, престиж высококвалифицированной деятельности в обществе; а ценности (и терминальные, и инструментальные) не возникают на пустом месте от произнесения красивых слов о важности учебы, их возникновение и сохранение должно обеспечиваться объективными факторами.

Наконец, отечественная сфера образования вновь показала себя как система, которая наряду с некоторой инерционностью (помогающей пережить трудные времена) обладает ярко проявившейся способностью к адаптации в изменяющихся условиях. Она успешно решает свои проблемы, ориентируясь на потребности населения. Это не означает упрека и не несет оснований для негативного прогноза: ведь спрос со стороны семей, как некий ориентир и управляющий импульс для образовательной сферы, косвенно отражает потребности экономики. Можно быть уверенными: когда потребуются новые изменения, например, рост подготовки специалистов для инновационных отраслей, рынок труда даст (обычными для него средствами) понять это семьям, и сфера образования под давлением спроса населения ответит адекватно.

## Литература

*Аитов Н.А., Филиппов Ф.Р.* Управление развитием социальной структуры советского общества / отв. ред. В.А. Мансуров. М.: Наука, 1988.

*Астафьев Я.У., Шубкин В.Н.* Социология образования // Социология в России / под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во института социологии РАН, 1998. С. 264–280.

*Волков С.В.* Интеллектуальный слой в советском обществе. М.: Некоммерческая организация «Развитие», ИНИОН РАН, 1999.

*Герчикова В.В.* Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1988.

Декрет Совета Народных Комиссаров от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения» // Собрание узаконений и распо-

ряжений Правительства за 1917–1918 гг. № 57. Ст. 632. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 770.

Декрет Совета Народных Комиссаров от 17 сентября 1920 г. «О рабочих факультетах» // Собрание узаконений и распоряжений Правительства за 1920 г. № 80. Ст. 381. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1943. С. 576.

Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР от 24 декабря 1958 г. // Ведомости Верховного Совета Союза Советских Социалистических Республик. 1 января 1959 г. № 1 (933). Ст. 5. С. 10–22.

Индикаторы образования: 2016: стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016.

*Катунцева Н.М.* Опыт СССР по подготовке интеллигенции из рабочих и крестьян. М.: Мысль, 1977.

*Константиновский Д.Л.* Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.

*Константиновский Д.Л., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М.* Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.

*Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А.* Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. Ч. 2: Рабочая молодежь России сегодня. М.: ЦСПиМ, 2013.

*Константиновский Д.Л., Попова Е.С.* Отношение молодежи к образованию в современной России // Общественные науки и современность. 2016. № 1.

*Константиновский Д.Л., Абрамова М.А., Вознесенская Е.Д.* и др. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. М.: ЦСПиМ, 2015.

*Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н.* Молодежь и образование. М.: Мысль, 1977.

Образование в Российской Федерации: 2007: стат. сборник. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.

*Олесик Е.Я.* Проблемы формирования студенческого контингента вузов СССР (1944–1990 гг.) // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2008. № 2. С. 82–87.

Российский статистический ежегодник 1995. М., 1995.

Российский статистический ежегодник 1997. М., 1997.

*Руткевич М.Н., Филиппов Ф.Р.* Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества. М.: Наука, 1978.

Семенова В.В. Социология молодежи // Социология в России / под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во института социологии РАН, 1998. С. 130–147.

Статистика Российского образования [Электронный ресурс]. <[http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2\\_6\\_13&tttype=2&Field=All](http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2_6_13&tttype=2&Field=All)> (дата обращения 22.12.2014).

Шубкин В.Н. Социологические опыты (Методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970.

Шубкин В.Н., Артемов В.И., Москаленко Н.Р. и др. Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях вопросов трудоустройства и выбора профессии // Количественные методы в социологических исследованиях / отв. ред. А.Г. Аганбегян. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1964.

In memoriam: Владимир Николаевич Шубкин // Социологический журнал. 2010. № 4. С. 138.

Dobson R.B. Higher education in the Soviet Union: Problems of access, equity, and public policy / G.W. Lapidus, G.E. Swanson (eds). // State and Welfare, USA/USSR: Contemporary Policy and Practice. Berkeley: Institute of International Studies, University of California, 1980. P. 17–60.

Konstantinovskii D.L. Expansion of higher education and consequences for social inequality (the case of Russia) // Higher Education. 2016. Vol. 74 (2). P. 201–220.

Konstantinovskii D.L. Social inequality and access to higher education in Russia // European Journal of Education. 2012. Vol. 47. No. 1.

Konstantinovskii D.L., Khokhlushkina F.A. The formation of the social behavior of young people in the sphere of education // Russian Education and Society. 2000. Vol. 42. No. 2.

## **3.2. Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса**

Классовая, гендерная и этническая принадлежность учащихся, как и миграционный статус, давно признаны главными причинами неравенства в доступе к образованию. Их влияние на успеваемость и образовательный выбор считается достаточно универсальным по крайней мере для западного мира. В данном исследовании представлены эмпирические результаты массового изучения школ Петербурга и показано, что в наибольшей мере влияет на образовательные успехи и планы учащихся: класс, гендер, этничность или миграция.

Классовое, гендерное и этническое неравенство остаются в фокусе внимания исследователей уже многие десятилетия. Проблема классового воспроизводства в образовании — классическая тема социальной теории. Высокий социальный статус родителей и наличие у них высшего образования значимо увеличивают шансы для их детей получать хорошие оценки в школе, стремиться к лучшему уровню образования и более престижной профессии. Существует множество механизмов, объясняющих наследование родительского статуса: социальное воспроизводство и культурный капитал [Bourdieu, 1977; DiMaggio, 1982], большая доступность образовательных и экономических ресурсов [Blau, Duncan, 1967; Sewell, Hauser, 1975], лучшая психологическая обстановка в семье [Henderson, Berea, 1994] и даже иные паттерны развития мозга [Hair et al., 2015]. Чем сильнее социальный статус детей зависит от статуса их родителей, тем выше уровень неравенства в стране (см.: [Breen, 2004]).

Низкая успеваемость детей мигрантов — известная проблема в большинстве стран мира. Они хуже учатся в школе, стремятся к менее высокому дальнейшему образованию, поступают в менее престижные учебные заведения. Для мигрантов повышен риск не доучиться до получения диплома о любом из уровней образования [Alba, Foner, 2015]. Шансы поступить в вуз для этой группы в 2 раза ниже, чем для «местных» детей [Alba, Holdaway, 2013]. Некачественное образование приводит к тому, что мигранты, даже получившие образование в принимающей стране, ниже ценятся на рынке труда. Несколько поколений мигрантов с разной успешностью встраиваются в принимающее общество. Так, первое поколение обычно учится лучше, чем те, кто был рожден в данной стране — второе и третье поколение мигрантов [Portes, Zhou, 1993; Borgna, Contini, 2014].

При этом открываются существенные различия между этническими группами: не-мусульманские азиаты (китайцы, корейцы) учатся даже лучше этнического большинства, в то время как мигранты из мусульманских стран показывают устойчиво худшие результаты, чем не-мигранты [Alba, Foner, 2015]. Одна и та же этническая группа может быть успешна в одной стране и оказаться в числе главных аутсайдеров в другой. Кроме того, одни страны открывают для мигрантов все возможности достижения высших уровней образования, но не обеспечивают гарантий в получении минимального образовательного уровня: во Франции турки име-

ют высокие шансы не получить даже среднего образования и одни из самых высоких шансов окончить университет. Другие же страны действуют наоборот: в Германии более 90% турок оканчивают школу с дипломом, но редко получают высшее образование [Crul, 2011].

Давно известно, что девочки прилежнее учатся в школе, у них выше оценки и ниже шансы не окончить образование. Реальное гендерное неравенство начиналось всегда с перехода к высшему образованию: в середине XX в. женщины имели значимо меньше шансов поступить в университет. Сейчас ситуация изменилась кардинально, и женщины обгоняют мужчин на всех уровнях образования — от школы до вуза [DiPrete, Buchmann, 2013]. Однако в плане установок относительно образования картина остается прежней. С начальной школы девочки и родители оценивают их способности по математике ниже, чем у мальчиков, хотя разницы в оценках не наблюдается [Herbert, Stipek, 2005].

Россия представляется малоизученным кейсом, заметно отличающимся по своему историческому и социальному контексту от стран Запада. Из-за этого неравенство здесь проявляется иначе и в одних сферах выражено значительно сильнее, а в других практически нивелировано.

В результате перестройки в России произошли существенные изменения классовой структуры. Образовательные и профессиональные статусы, достигнутые в советскую эпоху, не эквивалентны современным. Т. Гербер и М. Хаут [Gerber, Hout, 2004] в своем исследовании неравенства и социальной мобильности в советской и постсоветской России пришли к заключению, что после перехода к рыночной экономике социальное воспроизводство только усилилось. Родители изо всех сил старались дать своим детям высокий статус, и его достижение во многом зависело (и зависит) от ресурсов и капиталов семей. Так что на данный момент уровень влияния социального класса на образовательные возможности в России может даже превышать уровень этого влияния в странах Европы.

Положение иноэтничных меньшинств в России во многом менее определено, чем в странах Запада. Часто родители иноэтничных учеников сами родились в СССР, т.е. формально не могут считаться мигрантами. И хотя они и их дети могут быть названы «видимыми меньшинствами» (от *англ.* visible minorities), вопрос о том, насколько это влияет на их школьные достижения, остается

открытым. Так, Д.А. Александров с соавторами [2012] в своих исследованиях не обнаружили различий в успеваемости этнического меньшинства и большинства по каким-либо предметам, кроме русского языка. И это различие в первую очередь объясняется недавним переездом в страну и, следовательно, недостаточной языковой компетенцией.

Россия этнически и экономически неоднородна, ее территория очень велика, а сообщение между разными частями страны требует значительных временных и экономических ресурсов. Часто переезд в Москву или Санкт-Петербург из Сибири ведет к тем же экономическим и социальным последствиям (кроме многоязычия), что и переезд из соседней страны. Более того, многие этнические группы, будучи полноправными россиянами, маркируются как этническое меньшинство, так как визуально сильно отличаются от славянского большинства, оказываясь в той же ситуации, что и иноэтничные мигранты. При этом в стране сохраняются высокие темпы урбанизации, происходит постоянный приток внутренних трудовых мигрантов с периферии страны в экономические центры [Карачурина, Мкртчян, 2014]. В то же время не ослабевает и международная миграция (в первую очередь трудовая) из стран СНГ. Российские данные позволяют разделить понятия миграции и статуса этнического меньшинства и проверить их влияние на образовательные успехи и планы школьников.

Вопрос гендерного неравенства в образовании в России стоит менее остро, чем на Западе: в стране существует длительная история уравнивания женщин и мужчин в правах. Эгалитаризм также означает и отсутствие различий в ожиданиях. К примеру, хорошие оценки по математике и русскому языку должны одинаково поощряться для мальчиков и девочек, предметы не должны делиться на «феминные» и «маскулинные». Результаты ЕГЭ по математике за 2011 г. подтверждают этот тренд: гендерных различий не было обнаружено [Bessudnov, Makarov, 2015]. Соответственно, можно предположить, что в школе мы не увидим различий между успехами и образовательными планами мальчиков и девочек, что сильно отличается от европейской и американской ситуации.

В данной работе мы не касаемся вопроса механизмов влияния различных факторов на образовательные успехи. Нас интересует прямое воздействие четырех показателей (класса, гендера, этничности и миграции) на успеваемость и планы школьников и результат их взаимодействия. Сначала мы представим простую дескрип-



цию связи каждого из интересующих нас факторов с образовательными успехами и планами. Затем с помощью линейной и логистической регрессии сравним силу оказываемых ими эффектов и проверим, взаимодействуют ли эти переменные или же они независимы. Полученные результаты позволят сопоставить российскую ситуацию с западным контекстом.

## Материалы и методы

Репрезентативное исследование школ Санкт-Петербурга позволит подробно изучить эффекты класса, гендера, этничности и миграционного статуса на образовательные успехи и планы учащихся. Опрос проводился в рамках проекта по изучению адаптации детей иноэтничных мигрантов в школе в 2010 г.<sup>43</sup> Были опрошены учащиеся 8–10-х классов. Из всех школ города было отобрано 100, с намеренным перебором неспециализированных школ, где ожидалось обнаружить больше представителей иноэтничных меньшинств. Поскольку нас в том числе интересуют образовательные ожидания после 9-го класса, для анализа были выбраны только учащиеся средней школы, все десятиклассники были исключены. Таким образом, итоговая выборка составила 6104 ученика.

В результате опроса были собраны подробные данные о социально-экономическом положении учащихся (образование, профессиональный статус родителей, условия проживания семьи), их миграционном и этническом статусе. Учащиеся приводили свои оценки за последний семестр/четверть. Также в анкету были включены вопросы, касающиеся отношения школьников к учебе и их дружеских связей в классе.

В рамках данного исследования зависимыми переменными выступают последовательно успеваемость и образовательные планы учащихся.

- Успеваемость измерялась как средняя оценка по пяти школьным предметам: физике, биологии, алгебре, русскому языку и иностранному языку. Баллы по отдельным предметам также включены в анализ.

- Образовательные планы в рамках опроса изучались очень подробно, были учтены все возможные образовательные уровни и

---

<sup>43</sup> Материал подготовлен при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (проект ЦФИ 2010 г.)

стратегии их получения. Однако для целей данного исследования этот фактор был упрощен и представлен в виде бинарной переменной: 0 — образование ниже высшего и 1 — высшее образование.

Для измерения классовой принадлежности учитывались следующие факторы:

- Социально-профессиональный статус семьи — средний статус профессий обоих родителей, закодированных в виде международного индекса ISEI '08. Он ранжирует все существующие профессии по уровню их престижа в обществе и требованию к специфическому образованию. Самый высокий балл (>80) получают высококвалифицированные профессионалы, самый низкий (<20) — необразованные «синие воротнички».

- Образование матери — порядковая переменная: 1 — только школа, 2 — начальное/среднее профессиональное, 3 — высшее. Как показывает предварительный анализ, дети лучше знают образование матери, чем отца, поэтому в данной переменной меньше пропущенных значений. При этом учитывать образование только одного из родителей является мировой практикой и, как считается, не приводит к значительным смещениям результатов.

Депривация по домашним образовательным ресурсам измерялась на основе трех показателей:

- наличие своего места для занятий — бинарная переменная, где 0 — нет собственного стола, 1 — есть свой стол;

- наличие дома компьютера — бинарная переменная, где 0 — нет компьютера, 1 — есть компьютер;

- книги дома — показатель уровня культурных ресурсов. Изначально дробная шкала для задач анализа превращена в бинарную, различающую семьи с практически нулевым объемом ресурса и остальных, 0 — половина полки книг или меньше, 1 — больше половины полки книг.

Итоговый показатель депривации по домашним образовательным ресурсам был получен как простая сумма трех предыдущих показателей (отсутствие стола, компьютера, книг). Из-за недостаточного количества семей, депривированных по всем трем измерениям, фактор имеет три уровня: 0 — есть все ресурсы, 1 — нет одного из ресурсов, 2 — нет двух или трех ресурсов.

- Наличие собственного жилья у семьи — бинарная переменная, 0 — съемное жилье; 1 — собственное жилье (в том числе комната в коммунальной квартире).

- Гендер учащихся закодирован как 0 — мужской и 1 — женский.

Этнический статус и связанные с ним характеристики учеников измеряются следующими показателями:

- Статус иноэтничного меньшинства приписывался школьнику в соответствии с языком отца и матери и страной рождения родителей. В категорию этнического меньшинства попали в первую очередь выходцы из бывших республик СССР — Узбекистана, Таджикистана, Казахстана. Украинцы и белорусы были отнесены к этническому большинству, так как эти народы исторически и культурно близки и, к тому же, внешне неотличимы от русского населения. Бинарная переменная: 0 — большинство; 1 — меньшинство.

- Язык, на котором говорят дома, — бинарная переменная: 0 — дома говорят не только на русском / не на русском, 1 — дома говорят только на русском.

- Родной язык членов семьи (отдельно отца, матери и ученика) — обозначает, является ли родным языком этого члена семьи: 0 — не-русский, 1 — русский.

- История переезда — фактор, характеризующий, как давно семья переехала в Петербург: 1 — до рождения ребенка, 2 — до того, как ребенку исполнилось 7 лет, 3 — после того, как ребенку исполнилось 7 лет.

- Мигрант — учащийся, семья которого переехала в населенный пункт, где проходил опрос, после его рождения. Категория включает как внутренних, так и внешних мигрантов. Бинарная переменная: 0 — не мигрант, 1 — мигрант. Мигрантов можно разделить на две категории:

- мигрант первого поколения — ученик, родившийся до переезда родителей в место опроса. Бинарная переменная: 0 — не мигрант, 1 — мигрант первого поколения;

- мигрант второго поколения — ученик, хотя бы один из родителей которого родился в другом месте; сам ученик родился в месте опроса. Бинарная переменная: 0 — не мигрант, 1 — мигрант второго поколения.

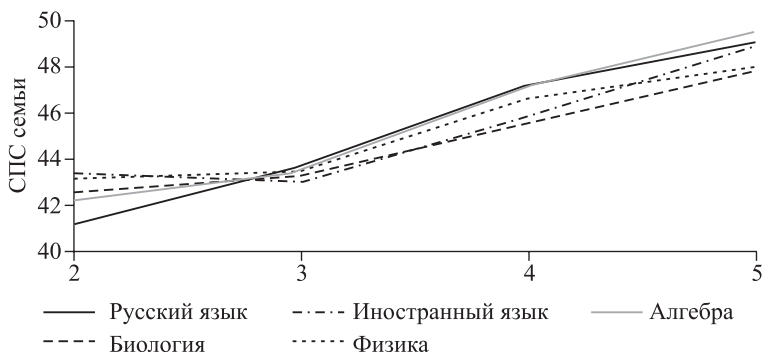
Влияние перечисленных факторов классовой, гендерной, этнической принадлежности и миграционного статуса на образовательные успехи и планы учащихся изучается непараметрическими методами: хи-квадрат, *T*-тест, дисперсионный анализ. В заключение эффект факторов сравнивали с помощью множественной линейной и логистической регрессии.

## Результаты

### Социальный класс

Семья представляется одним из главных элементов социального окружения учащегося, так что при изучении факторов, определяющих академические успехи школьника, необходимо в первую очередь установить характер влияния статуса семьи.

Чем выше средний социально-профессиональный статус родителей, тем выше образовательные успехи школьника. Это касается как средней оценки (корреляция составляет 0,177), так и отдельных предметов. Как показано на рис. 55, средний статус семьи повышается для каждого набранного учеником балла по любому из представленных предметов, т.е. даже между «троечниками» и «хорошистами» существуют классовые различия. Статус семьи достаточно жестко определяет возможный уровень успеваемости школьника<sup>44</sup>.



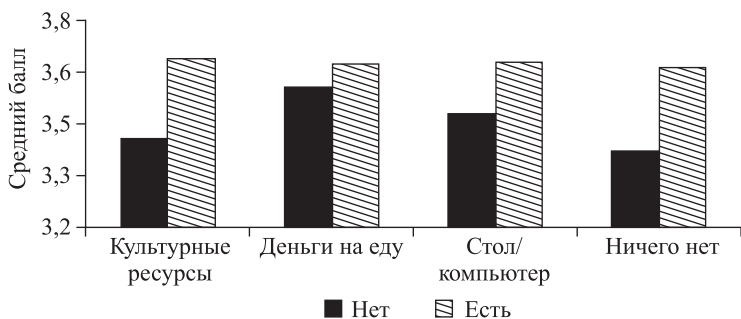
**Рис. 55.** Связь успеваемости по отдельным предметам с социально-профессиональным статусом семьи

Также сильно образовательные успехи учащихся связаны и с образованием родителей. Хуже всего учатся дети, чьи матери окончили только школу; наличие у матери среднего профессионального образования повышает шансы на хорошую успеваемость, а

<sup>44</sup> Здесь и далее представлены только статистически значимые результаты, уровень значимости Sig. < 0,000.

наилучшие результаты показывают дети, у которых матери имеют высшее образование. Среди получающих «хорошо» и «отлично» по русскому языку 54% — дети матерей, окончивших вуз, и лишь у 13% матери только со средним образованием. Эта закономерность сохраняется для всех школьных предметов.

Условия жизни также сильно сказываются на учебных успехах школьников. Если семья страдает от нехватки денег даже на основные нужды, ребенок в среднем получает на 0,68 балла меньше. Отсутствие места для занятий — собственного стола/компьютера — снижает успеваемость еще на 0,15 балла. Даже в большей мере важны культурные ресурсы — если дома у ученика на книжной полке где-то 15 изданий (не больше половины), его оценки снижаются на 0,23 балла (рис. 56).



**Рис. 56.** Связь отсутствия семейных ресурсов со средним баллом по предметам

В не меньшей степени социальный класс влияет и на образовательные планы учащихся. Ученики, намеревающиеся получить высшее образование, происходят из семей со значимо более высоким социально-профессиональным статусом — их ISEI в среднем выше на 5,4 балла.

В вопросе выбора дальнейшего образования очень сильно социальное воспроизводство: 81,4% учеников, чьи матери имеют высшее образование, также собираются поступать в вуз. При этом среди всех учащихся, стремящихся получить высшее образование, лишь у 13,8% родители учились только в школе. Родители 31,5% желающих поступить в вуз сами получили среднее профессиональное образование.

## Гендер

Девочки в среднем учатся в школе лучше мальчиков, они получают на 0,27 балла больше. Как ни странно, девочки обгоняют мальчиков по всем предметам: по русскому, иностранным языкам, а также по физике, алгебре и биологии. В то время как девочки учатся на «хорошо» и «отлично», мальчики чаще получают оценку «удовлетворительно». Среди них также больше двоечников, особенно по русскому языку и алгебре (рис. 57).

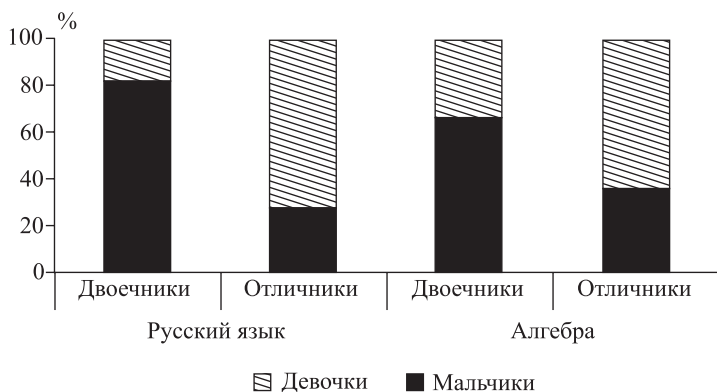


Рис. 57. Доля отличников и двоечников по гендерной принадлежности

Мальчики также менее заинтересованы в получении высшего образования: среди них только 69% собираются поступать в вуз — на 11% меньше, чем среди девочек. Значимо больше мальчиков согласились с утверждениями «Можно достичь успеха в жизни, даже если плохо учишься» и «Мои друзья смеются над теми, кто тратит много времени на учебу». Иными словами, среди мальчиков распространены типичные гендерные стереотипы, согласно которым хорошая учеба и высокие образовательные притязания — девичьи черты.

## Этничность

Представители этнических меньшинств учатся так же хорошо, как и этническое большинство. В среднем по успеваемости между ними нет значимых различий. Данные группы школьников полу-

чают одинаковые оценки и по большинству школьных предметов — алгебре, иностранным языкам, физике, биологии. Единственная сфера, в которой этническое большинство оказывается значимо более успешным, — русский язык.

При этом плохое владение русским не объясняется недавним переездом в город: этнические меньшинства показывают худшие результаты по этому предмету, даже если переехали в Петербург уже давно. Исключение составляют дети, родившиеся в Петербурге. Такое различие в успеваемости проявляется из-за того, что в большинстве случаев русский язык является неродным для самих учеников (65% случаев) и(или) их отцов (91% случаев). Как следствие, даже если в таких семьях дома говорят на русском, это не помогает детям освоить его: в общении с родственниками ученики только закрепляют свои ошибки. Это предположение подтверждается отсутствием связи между языком, на котором говорят дома, и образовательными достижениями.

Образовательные планы этнического большинства и меньшинства также не различаются ( $\text{Sig.} = 0,975$ ). При этом можно отметить одну тенденцию: хотя в целом в обеих этнических группах дети стремятся воспроизвести образование родителей, для этнического большинства это стремление заметно более выражено. Для меньшинства сложнее выявить определенный паттерн того, как образование родителей влияет на образовательные планы детей. То есть школьники из этой этнической группы могут желать как более высокого, так и более низкого образования, чем их родители, хотя в среднем все же будут его воспроизводить.

## Миграция

Для мигрантов, т.е. учащихся с опытом переезда, ситуация оказывается даже более интересной. Вопреки ожиданиям, учащиеся-мигранты получают более высокие баллы в школе, разница хотя и не слишком большая (в среднем 0,05 балла), но статистически значимая. При этом различие местных и приезжих школьников сохраняется для обоих поколений миграции. Школьники-мигранты обгоняют «местных» детей по биологии, физике и особенно иностранному языку, для которого преимущество в успеваемости сохраняется и для второго поколения мигрантов. Ученики, семьи которых не переезжали в Санкт-Петербург, тройки по этим предметам получают чаще, чем мигранты, для которых

выше шансы получать оценки «хорошо». По русскому языку и алгебре различий между двумя категориями учеников не обнаруживается.

Мигранты, независимо от поколения миграции, значимо реже выбирают не высшее образование, чем «местные» ученики. Среди них мало кто стремится получить только начальное профессиональное образование; среднее профессиональное образование также привлекает мигрантов реже, чем не-мигрантов. Интересно, что в отличие от этнического меньшинства, мигранты первого поколения выбирают высшее образование при более высоком социально-профессиональном статусе семьи, чем мигранты второго поколения и не-мигранты (между этими группами различий не обнаружено).

### Домашние ресурсы и депривация

Домашние ресурсы — один из ключевых факторов образовательных успехов. Ребенку для занятий необходимо собственное пространство и определенные «инструменты», такие как компьютер. Этот факт был многократно подтвержден такими международными исследованиями, как PISA и TIMSS. Отсутствие собственного стола снижает средний балл учеников в Санкт-Петербурге на 0,077 балла, отсутствие собственного компьютера — на 0,216 балла. Если дома практически нет культурных ресурсов (меньше 15 книг), то школьник в среднем будет получать на 0,225 балла меньше. Очевидно, собственный стол не так важен для школьных успехов, как доступ к компьютеру и культурным ресурсам. Все различия значимы (рис. 58).

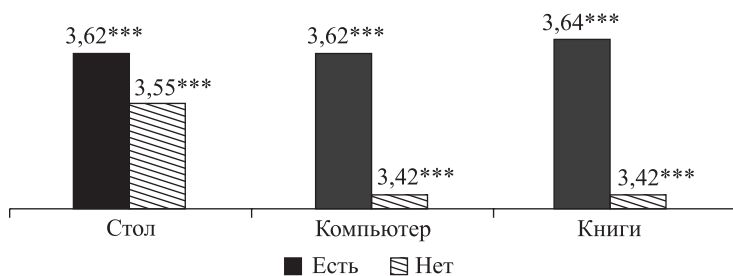


Рис. 58. Связь депривации по домашним ресурсам со средним баллом (Санкт-Петербург)

Уровень значимости: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .



Учитывая, что все три показателя домашних ресурсов оказывают схожий эффект на образовательные успехи, они были объединены в общий фактор «депривация» (по домашним ресурсам). Так как практически нет семей, в которых не было бы ни одного из ресурсов (19 человек, или 0,3%), выделено всего два уровня депривации: 1 — отсутствие одного из трех ресурсов, 2 — отсутствие двух или трех ресурсов. Отсутствие одного из ресурсов снижает средний балл на 0,215, а двух или трех — на 0,204. При этом нет значимой разницы между уровнями депривации.

У учащихся, испытывающих депривацию любого уровня по домашним ресурсам, шансы стать отличником по русскому языку снижаются на 62%, по иностранному языку — на 49%, по алгебре — на 58%, а по биологии и физике — на 48%. Пропорционально повышаются шансы получать «2» и «3»: депривация по одному ресурсу повышает эти шансы для русского языка на 79%, по двум ресурсам — на 83,5%, по алгебре — на 66 и 87,5% соответственно. То есть депривация не просто мешает школьникам учиться хорошо, но практически в 2 раза повышает риск провалиться по основным предметам. При этом для мигрантов и представителей этнических меньшинств не обнаруживается дополнительных эффектов депривации: отсутствие домашних ресурсов оказывает на них такой же эффект, как и на остальных учеников.

Наконец, еще один фактор, который также может вести к относительной депривации — отсутствие собственного жилья. Необходимость снимать комнату или квартиру означает дополнительные (и очень существенные в случае Санкт-Петербурга) семейные затраты, нередко регулярные переезды и в целом меньшую уверенность в своем положении. Можно предположить, что это должно сказываться на успехах школьников. И действительно, в среднем дети, живущие в съемном жилье, получают на 0,04 балла меньше.

Отсутствие собственного жилья значимо связано с уровнем депривации по домашним образовательным ресурсам. Ученики, проживающие в собственной квартире/доме, значительно реже испытывают депривацию в целом как по одному, так и по двум-трем ресурсам. И эта закономерность сохраняется для всех трех типов ресурсов. В семьях, снимающих жилье, гораздо чаще нет стола для занятий, компьютера и книг.

## Сравнение эффектов

Заключительным этапом данного исследования становится проверка того, какие характеристики учащегося в наибольшей мере влияют на его успеваемость: класс, гендер, этничность, миграционный статус или уровень депривации по домашним ресурсам. Для этого была построена линейная регрессия, включающая следующие независимые переменные: социально-профессиональный статус семьи, образование матери, нехватка домашних ресурсов, пол и этнический статус. Зависимая переменная — средняя успеваемость (см. табл. 37).

Таблица 37

### Линейная регрессионная модель. Зависимая переменная: Образовательные успехи

Переменные	Ст. коэфф.	Значимость
Константа	3,190	<0,000***
Статус этнического меньшинства	0,005	0,707***
Мигрант 1-го поколения (да)	0,059	<0,000***
Мигрант 2-го поколения (да)	0,042	0,001***
Тип жилья (свое жилье)	0,026	0,061***
Депривация по одному ресурсу	- 0,115	<0,000***
Депривация по 2–3 ресурсам	- 0,049	<0,000***
Социально-профессиональный статус	0,122	<0,000***
Образование матери (высшее)	0,079	<0,000***
Пол (женский)	0,210	<0,000***
$R^2 = 10,68\%$		

Уровень значимости: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$ .

Как показал анализ, эффект гендера оказывается самым выраженным: мальчики учатся хуже, чем девочки, даже при контроле по прочим показателям. На 2-м месте по размеру эффекта оказывается социально-профессиональный статус: чем более успешна семья ученика, тем выше его средний балл. Образование матери при учете остальных факторов имеет средний эффект на успеваемость школьника: наличие у матери высшего образования повышает средний балл на 7,9%.

Также важным оказывается фактор депривации: отсутствие дома хотя бы одного из ресурсов снижает среднюю оценку школь-

ника на 11,5%, двух или трех ресурсов — на 4,9%. Как показывает дисперсионный анализ, базовых различий в уровне влияния отсутствия одного и двух-трех ресурсов на успеваемость ученика нет, они в равной мере понижают средний балл. Это же подтверждает и пересчет регрессии с изменением референтной категории на «1» (отсутствие одного ресурса). Следовательно, можно обсуждать негативное влияние уровня депривации по домашним образовательным ресурсам, но не различия в этом влиянии.

Тип жилья значим только на 10%-м уровне и его эффект заметно меньше, чем у депривации по домашним ресурсам: если ученик живет в съемном жилье, его балл снижается в 0,026 раза. Статус этнического меньшинства сам по себе не оказывает никакого эффекта на успеваемость школьника. Ученики, имеющие опыт миграции, учатся лучше детей-петербуржцев, при этом первое поколение получает большее преимущество, чем второе (повышение оценки в 0,059 и 0,044 раза соответственно). Не обнаруживается интерактивных эффектов между миграционным статусом и статусом этнического меньшинства, т.е. мигранты имеют повышенные образовательные шансы, независимо от принадлежности к этнической группе. И иноэтничные мигранты не оказываются дополнительно депривированы в российской школе, чего можно было бы ожидать, опираясь на международный опыт.

Вторая регрессионная модель сравнивает уровень влияния наших факторов на образовательный выбор (табл. 38). Наличие у матери высшего образования, как и высокий социально-профессиональный статус семьи, и наличие необходимых семейных ресурсов, повышает для школьника вероятность выбрать высшее образование. Также более высокие притязания, как уже описано, выше у девочек.

В отличие от успеваемости, на шансы выбора высшего образования оказывает значимое влияние этнический статус, даже при контроле по социальному статусу семьи и миграционной истории ученика. Представители этнического меньшинства на 29% чаще стремятся к поступлению в вуз, чем этническое большинство. При этом статус мигранта, независимо от поколения, никак не сказывается на образовательных планах. Вероятно, обнаруженный ранее базовый эффект, согласно которому мигранты реже выбирают более низкие уровни образования, на самом деле вызван статусом семьи и(или) уровнем их депривации. Как и в первой модели, интерактивных эффектов не было обнаружено.

Таблица 38

**Логистическая регрессионная модель. Зависимая переменная:  
Выбор высшего образования**

Переменные	Отношение шансов	Значимость
Константа	0,003	<0,000***
Успеваемость	4,790	<0,000***
Статус этнического меньшинства	1,290	0,037***
Мигрант 1-го поколения	1,020	0,771***
Мигрант 2-го поколения	1,140	0,117***
Депривация	0,560	<0,000***
Социально-профессиональный статус	1,020	<0,000***
Образование матери (высшее)	1,400	<0,000***
Пол (женский)	1,390	<0,000***
AIC	5742,7	
AIC (Null model)	8500,8	

Уровень значимости: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

Таким образом, гендер оказывает наибольшее влияние на образовательные успехи и планы школьников. Также значимый эффект оказывают все три показателя социального класса: социально-профессиональный статус семьи, образование матери и нехватка домашних ресурсов. В то время как этнический статус не влияет на оценки школьников, он значимо связан с образовательными планами: иноэтничные ученики чаще намереваются поступать в вуз. Мигранты же более успешны в школе, чем не-мигранты, но не отличаются от детей, родившихся в Петербурге, своими образовательными планами. При этом все перечисленные факторы оказывают независимое влияние на достижения и притязания.

### Обсуждение результатов

Наш аналитический подход позволил различить три измерения социального класса, обычно скрытые под ярлыком одного показателя: социально-профессиональный статус, образование матери и нехватка домашних ресурсов. Каждый из них оказывает независимое влияние на образовательные успехи и планы, не исключая остальные из итоговой модели. Это означает, что данные

факторы описывают три разных механизма влияния класса на достижения учащихся.

Образованные родители более высокого социально-профессионального статуса, обладающие большими материальными ресурсами, обеспечивают своим детям значимо большие образовательные и, как следствие, жизненные шансы. Такая сильная связь социального класса с уровнем образовательного неравенства отражает международный тренд. Несмотря на образовательную экспансию, которая должна сделать все уровни образования одинаково доступными для всех групп населения, воспроизводство статуса родителей продолжает играть важную роль. Как следствие, дети образованных родителей — представителей высшей страны — учатся лучше и стремятся к высшему образованию, в то время как дети низкостатусных родителей оказываются в обратной ситуации. Вероятно, их также сдерживает мотив избегания рисков: боясь потерять имеющийся, пусть даже не слишком высокий статус, они отказываются от попытки повысить его через институт образования (этот механизм подробно обсуждается в работе: [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]).

Повышенная успеваемость детей из семей более высокого статуса объясняется и другими факторами. Чем больше у семьи ресурсов и выше образование родителей, тем лучше у ребенка развиваются когнитивные и не-когнитивные способности. Такие дети быстрее учатся, легче усваивают правила школы и академические ценности. Они легче находят общий язык с учителями и учениками. Наконец, их родители лучше знакомы с системой образования и могут определить, когда ребенку нужна помощь в учебе и предоставить ее.

Различия в успехах школьников во многом объясняются разным объемом домашних ресурсов. Наличие собственного места для занятий (стола) и компьютера — давно введенные в международные исследования показатели, характеризующие образовательное неравенство. Суть механизма очень проста: если у ребенка нет места, где он мог бы спокойно делать уроки, и средств для того, чтобы делать их быстрее (компьютер), его академические успехи будут снижаться. При этом использование компьютера дома оказывается более эффективным, чем в школе [Spiezia, 2011].

Интересно, что за время использования компьютера (около 20 лет) сильно изменился тип неравенства, который демонстрируют эти показатели по крайней мере для развитых стран. Если еще

в начале 2000-х годов собственный компьютер был, скорее, редкостью и его наличие дома выделяло самых состоятельных учеников, то в настоящее время его отсутствие — это верный признак неблагополучия. Отсутствие стола также встречается все реже. В результате на данный момент отсутствие этих домашних ресурсов позволяет идентифицировать семьи, находящиеся в сложной жизненной ситуации. Как и в других странах, в России депривация такого рода значимо снижает вероятность академических успехов школьников.

Обнаруженные сильные гендерные различия в пользу девочек согласуются с ситуацией в большинстве стран Европы и Америки. При этом большой интерес девочек к высшему образованию, как и их в целом более высокая успеваемость, объясняются большей академической мотивацией. Мальчики, как отмечают исследователи [DiPrete, Buchmann, 2013], не так четко видят связь школьных успехов с дальнейшими жизненными успехами, к тому же современная школьная культура не поощряет прилежную учебу среди мальчиков. В результате они прикладывают меньше усилий к обучению и позже осознают необходимость поступления в университет.

Результаты исследования подтверждают необходимость различения этнического и миграционного статуса в российском контексте. В то время как этнический статус не оказывает эффекта на успехи школьника, наличие опыта миграции ведет к повышенным достижениям учеников. При этом образовательные притязания иноэтничных школьников оказываются выше, чем у представителей этнического большинства.

Объяснение более высоких успехов мигрантов (и равно высоких успехов представителей этнических меньшинств) в петербургских школах можно найти в структурных условиях. В крупных городах России, в которые в первую очередь и стремятся мигранты, нет пространственной сегрегации, не возникает этнических и иных гетто (за редким исключением определенных районов или микрорайонов с более низким средним статусом жильцов, чем у других). Приезжая в новый город, семьи не попадают автоматически в крайне неблагоприятные условия, с которыми вынужденно сталкиваются мигранты в Европе и особенно США [Fernández-Huertas Moraga, Ferrer-i-Carbonell, Sáiz, 2013; Logan 2013].

Они могут найти жилье в обычном доме, отдать детей в ближайшую школу, и в ней, опять же, не будет скопления иноэтнич-

ных детей, детей мигрантов и детей из неблагополучных семей. В крупных европейских городах, таких как Берлин, есть школы, в которых 100% учащихся — мигранты и дети из бедных семей. В Петербурге таких школ просто нет.

Во многом не очень выраженная концентрация мигрантов в определенных районах и, как следствие, определенных учебных заведениях, связана со сравнительно небольшим их количеством. В большинстве своем миграция из ближнего зарубежья в Россию — маятниковая и рабочая, далеко не все переезжают в страну и перевозят свои семьи. Внутренняя миграция также остается стабильной, но не слишком активной [Флоринская и др., 2016]. К тому же Россия избежала такого явления, как волны массовой миграции, с которыми до сих пор приходится сталкиваться США. Мигранты приезжают в Россию довольно разрозненно, они не создают анклавов в новом месте проживания.

Численность мигрантов оказывается слишком мала, чтобы они могли делиться на четкие этнические группы, по крайней мере этого не происходит в учебных заведениях. Так как в классе учатся обычно не больше 5 мигрантов, они не могут проводить границы согласно своей этнической принадлежности и объединяются просто по принципу мигранты и не-мигранты. Более того, если учащиеся-мигранты (являющиеся представителями этнических меньшинств) склонны выбирать в друзья в первую очередь мигрантов, не-мигранты оказываются «этнически слепы» [Иванюшина, Александров, 2012].

Благодаря этому, вероятно, в школах не закрепляются четкие стереотипы о мигрантах, негативные ожидания окружающих (и представителей собственной группы, в том числе) не оказывают давления на учащихся и они спокойно стремятся к академическим достижениям. Ранее проведенные в России исследования не нашли признаков оппозиционной культуры среди школьников-мигрантов [Иванюшина, Александров, 2013], так что они не страдают от необходимости избегать «белого» поведения, что происходит с представителями определенных этнических групп в Америке [Fordham, Ogbu, 1986].

Следует отметить, что на фоне повышенного внимания к уязвимому положению мигрантов в школах принимающих стран для них разрабатывается все больше специальных программ и учителя уделяют им все больше внимания. Получая эту поддержку, представители этнического меньшинства постепенно достигают уров-

ня большинства. На этом фоне теряются бедные дети — представители этнического большинства, проблемы которых с учебой и дальнейшим устройством в жизни обсуждаются в меньшей мере, но стоят не менее остро [Sveinsson, 2009].

Сложно утверждать, этот ли эффект мы наблюдаем в России, где число иноэтничных детей в классах все же не превышает в среднем 6–7% (в сравнении с Германией, где полностью иноэтничных школ много). Для них пока что не создается целевых программ и отдельных классов, внимание учителей, как показывают наши исследования, действительно может быть сосредоточено на них как на потенциально проблемных и при этом очень заметных детях. В результате даже в российских школах, при нашем уровне миграции, дети мигрантов начинают выигрывать у бедного большинства, застрявшего в ловушке бедности. После переезда семьи мигрантов могут вырваться из замкнутого круга неблагополучия, что крайне сложно сделать не-мигрантам. Данная проблема представляется нам очень важной для современного школьного образования в России.

## Литература

*Александров Д.А.* и др. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012. С. 1–21.

*Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С.* Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3.

*Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Межэтническое общение в российских школах: изучение методом сетевого диадного анализа // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2012. № 35. С. 29–56.

*Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Антишкольная культура и социальные сети школьников // Вопросы образования. 2013. № 2.

*Карачурина Л., Мкртчян Н.* Центры и периферия в странах Балтии и регионах Северо-Запада России: динамика населения в 2000-е годы // Балтийский регион. 2014. № 2. С. 62–80.

*Флоринская Ю.Ф., Мкртчян Н.В., Малева Т.М., Кириллова М., Гимпельсон В.Е., Карачурина Л.Б.* Миграция и рынок труда // Власть. 2016. №. 5. С. 146–150.

*Alba R., Foner N.* Strangers No More: Immigration and the Challenges of Integration in North America and Western Europe. Princeton University Press, 2015.



*Alba R., Holdaway J.* (eds). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States, Western Europe.* NYU Press, 2013.

*Bessudnov A., Makarov A.* School context and gender differences in mathematical performance among school graduates in Russia // *International Studies in Sociology of Education.* 2015. Vol. 25. No. 1. P. 63–81.

*Blau P., Duncan O.D.* *The American Occupational Structure.* N.Y., 1967.

*Borgna C., Contini D.* Migrant achievement penalties in western Europe: Do educational systems matter? // *European Sociological Review.* 2014. Vol. 30 (5). P. 670–683.

*Bourdieu P.* *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge University Press, 1977. Vol. 16.

*Breen R.* (ed.). *Social Mobility in Europe.* Oxford: Oxford University Press, 2004. P. 37–76.

*Crul M.* How do Educational Systems Integrate? Integration of Second-Generation Turks in Germany, France, the Netherlands, Austria // *Alba R., Waters M.C.* (ed.). *The Next Generation: Immigrant Youth in a Comparative Perspective.* NYU Press, 2011. P. 269–282.

*DiMaggio P.* Cultural capital, school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students // *American Sociological Review.* 1982. P. 189–201.

*DiPrete T.A., Buchmann C.* *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and what it Means for American Schools.* N.Y.: Russell Sage Foundation, 2013.

*Fernández-Huertas Moraga J., Ferrer-i-Carbonell A., Sáiz A.* *Immigrant Locations and Native Residential Preferences in Spain: New Ghettos?* 2013.

*Fordham S., Ogbu J.U.* Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'" // *The Urban Review.* 1986. Vol. 18. No. 3. P. 176–206.

*Gerber T.P., Hout M.* Tightening up: Declining class mobility during Russia's market transition // *American Sociological Review.* 2004. Vol. 69. No. 5. P. 677–703.

*Hair N.L.* et al. Association of child poverty, brain development, academic achievement // *JAMA Pediatrics.* 2015. Vol. 169. No. 9. P. 822–829.

*Henderson A.T., Berla N.* (eds). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement.* 1994.

*Herbert J., Stipek D.* The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence // *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2005. Vol. 26. No. 3. P. 276–295.

*Logan J.R.* The persistence of segregation in the 21st century metropolis // *City & Community.* 2013. Vol. 12. No. 2. P. 160–168.

*Portes A., Zhou M.* The new second generation: Segmented assimilation, its variants // *The Annals of the American Academy of Political, Social Science.* 1993. Vol. 530 (1). P. 74–96.

*Sewell W.H., Hauser R.M.* Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career. N.Y.: Academic Press, 1975.

*Spiezia V.* Does computer use increase educational achievements? Student-level evidence from PISA // OECD Journal: Economic Studies. 2011. Vol. 2010. No. 1. P. 1–22.

*Sveinsson K.P.* (ed.). Who Cares About the White Working Class? Runnymede Trust, 2009.

### 3.3. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы (данные ТрОП)<sup>45, 46</sup>

В российской системе образования образовательный переход, совершаемый после 9-го класса школы, является первой «развилкой», во многом определяющей дальнейшую образовательную траекторию учащихся. После получения основного общего образования ученики могут выбрать, продолжать ли им обучение в старшей школе (в 10-м и 11-м классах) или в профессиональном училище, лицее, техникуме, колледже. Обучение в старших классах школы — наиболее распространенный путь к получению высшего образования («академический трек»), которое в дальнейшем обеспечивает заметные преимущества на рынке труда. Перешедшие в 10-й класс с большой, хотя и не 100%-й, вероятностью в дальнейшем поступят в вузы и получат высшее образование. Переход в систему начального и среднего профессионального образования («неакадемический трек»)<sup>47</sup>, напротив, в основном предполагает получение специальностей, не требующих высшего

---

<sup>45</sup> Материал подготовлен при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ; использованы данные панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП): <<http://trac.hse.ru/>>.

<sup>46</sup> Впервые опубликовано: *Бессуднов А.Р., Малик В.М.* Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167.

<sup>47</sup> Новый закон «Об образовании», принятый в 2012 г., устраняет уровень начального профессионального образования, вводя его в состав среднего профессионального образования в качестве «программ подготовки рабочих и служащих».

образования. Учреждения начального профессионального образования традиционно, еще с советских времен, готовили промышленных рабочих, и отчасти эта специфика сохраняется до сих пор. Наиболее популярными специальностями в учреждениях среднего профессионального образования являются бухгалтер, кассир, медсестра, воспитатель дошкольного образования, учитель начальных классов, а также машинист, водитель, слесарь, механик [Образование в РФ, 2014].

Некоторые из перешедших в техникумы, училища и колледжи впоследствии также могут получить высшее образование: по данным официальной статистики, в 2008 г. 35% выпускников средних профессиональных учебных заведений продолжили обучение в вузах [Шугаль, 2010]. При этом в школе после 9-го класса, как мы покажем далее, остаются наиболее способные ученики, успеваемость которых заметно выше, чем у тех, кто выбрал «неакадемический трек». Именно ученики, перешедшие в 10-й класс, в дальнейшем поступают в вузы с наиболее высоким конкурсом, престижем и качеством образования.

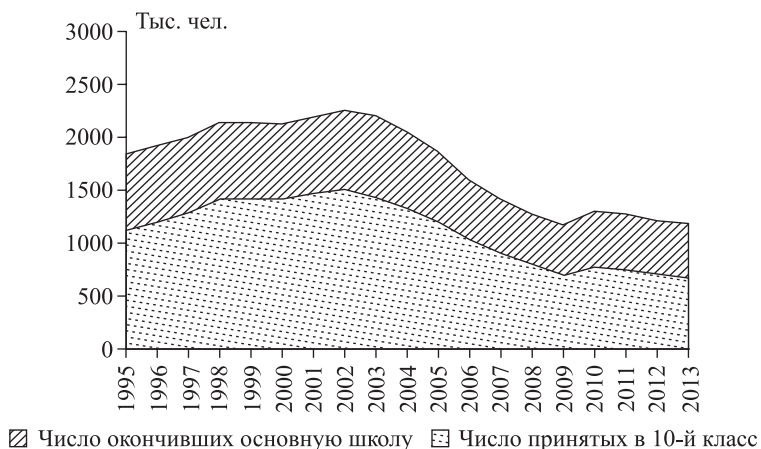
Таким образом, «академический трек» дает ученикам существенные преимущества с точки зрения их дальнейшей образовательной и профессиональной карьеры.

Задача настоящей работы — исследование социального и гендерного неравенства при осуществлении образовательного перехода в 10-й класс. Этот переход далеко не универсален, здесь происходит отбор учеников, а там, где существует отбор, всегда появляется возможность для неравенства. Как мы покажем ниже, неравенство действительно возникает — как гендерное, так и основанное на социальных характеристиках семей учеников.

Сначала мы рассмотрим данные государственной статистики об изменении числа и доли учащихся, поступивших в 10-й класс, за последние 20 лет, затем вкратце опишем существующие в социологии образования подходы к изучению образовательного неравенства, а также представим исследования образовательного неравенства в России. Далее мы сформулируем исследовательские вопросы, представим эмпирическую базу исследования (панельное исследование «Траектории в образовании и профессии») и опишем статистические методы, которые нами применяются для анализа данных, после чего изложим результаты анализа. И завершим обсуждением результатов в свете теорий образовательного неравенства и российской образовательной политики.

## Образовательный переход после 9-го класса по данным государственной статистики

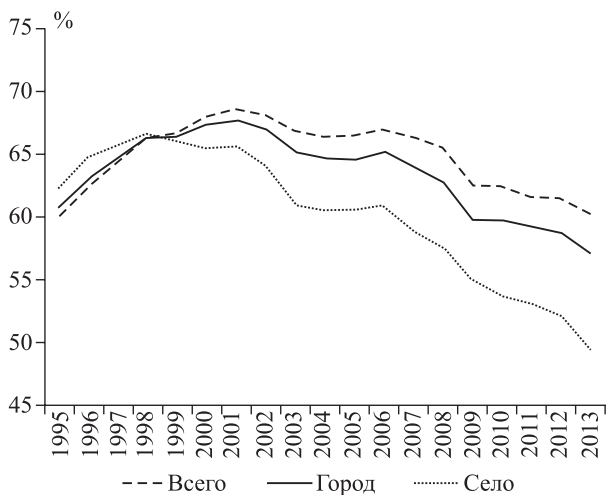
Рассмотрим изменения приема в 10-й класс за последние 20 лет по данным официальной статистики. На рис. 59 отражена динамика числа учащихся, окончивших 9-й класс и поступивших в 10-й. Резкий спад их численности с 2003 по 2009 г. объясняется падением рождаемости в конце 1980-х — начале 1990-х годов. Если в 2000 г. 2,1 млн учеников окончили 9-й класс и 1,4 млн из них были приняты в 10-й, то в 2013 г. окончивших 9-й класс было около 1,2 млн и 670 тыс. из них перешли в 10-й класс. За 13 лет соответствующая возрастная группа сократилась примерно в 2 раза. Рождаемость в России достигла минимума в 1999 г., именно эта возрастная когорта была выпущена из 9-х классов в 2013 г. Начиная с 2000 г. рождаемость начала постепенно восстанавливаться, и в предстоящие годы число 9-классников будет расти. Однако этот рост будет постепенным, и в ближайшие 14 лет размер когорты выпускников 9-х классов не достигнет уровня 2000 г.



**Рис. 59.** Выпуск из 9-го класса и прием в 10-й класс, 1995–2013 гг. (для выпуска из 9-х классов приведены данные только для государственных и муниципальных школ)

**Источники:** [Образование в Российской Федерации: 2006; 2010; 2012; 2014. Стат. сборники. М.: Изд. дом ВШЭ].

На рис. 60 представлена доля школьников, поступивших в 10-й класс, среди окончивших 9-й класс — как в России в целом, так и отдельно в сельских и городских школах. В 2000/2001 уч.г. около 67% учеников перешли из 9-го в 10-й класс. С этого момента доля поступивших в 10-й класс снижалась и в 2013 г. составила 57%, а абсолютное число учеников, продолживших свое образование в 10-м классе, в этот год было наименьшим за всю историю постсоветской России. Особенно заметен спад доли учеников, перешедших в 10-й класс, с 2007 по 2009 г. Факторы, повлиявшие на эту динамику, нуждаются в специальном изучении, однако, по всей видимости, одним из них было введение ЕГЭ и, возможно, стремление части учеников и их родителей воспользоваться возможностями поступления в вузы без сдачи ЕГЭ после получения среднего профессионального образования.



**Рис. 60.** Доля учеников, поступивших в 10-й класс, от числа окончивших 9-й класс

*Источники:* [Образование в Российской Федерации: 2006; 2010; 2012; 2014. Стат. сборники. М.: Изд. дом ВШЭ].

Из рис. 60 видно, что спад доли продолживших образование в 10-м классе в сельских школах был более резким по сравнению с городскими. В 1999 г. разницы в доле оставшихся в 10-м классе меж-

ду городскими и сельскими школами не было, а начиная с 2000 г. она постепенно усиливалась и к 2013 г. составила более 10 процентных пунктов. По всей видимости, более резкое снижение приема в 10-й класс в сельской местности связано с реструктуризацией сельских школ, начавшейся в 2001 г. Частью этой реформы была реорганизация учреждений среднего полного образования в учреждения основного общего образования, т.е. превращение полных средних школ в девятилетки<sup>48</sup>. В результате учащиеся на селе стали чаще переходить в систему среднего профессионального образования или продолжать обучение в 10-м классе в ближайших городах.

### **Социальное неравенство в образовании: краткий обзор теорий и исследований**

Социальные различия в образовательных результатах — центральная тема в социологии образования. Различия в образовательных результатах, которые существуют между полами, социальными классами и этническими группами, могут проявляться в уровне успеваемости, экзаменационных оценках и вероятности совершения образовательных переходов на разных стадиях образовательной траектории. Ниже мы остановимся на гендерных и классовых различиях, оставив неравенство в образовании между этническими группами за рамками этого исследования.

#### **Гендерные различия в образовательных результатах**

В прошлом число учащихся мужчин превышало число женщин практически на всех этапах образования. В большинстве развитых стран долгое время образование, и в особенности высшее, для женщин было фактически недоступно. В XX в. ситуация начала меняться, особенно ощутимо с 1960-х годов, и в настоящее время практически во всех странах девушки в среднем более успешны в образовательной системе, чем юноши [Buchmann, DiPrete, MacDaniel,

---

<sup>48</sup> Постановление Правительства РФ от 17 декабря 2001 г. № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности»: <<http://bazazakonov.ru/doc/?ID=1393596>>; краткое описание концепции реформы см. на сайте «Учительской газеты»: <<http://www.ug.ru/old/02.51/t21.htm>>.

2008]. В США, Великобритании и большинстве других стран девушки чаще поступают в университеты [DiPrete, Buchmann, 2013]. Девочки получают более высокие оценки в школе и реже нарушают дисциплину. Результаты национальных и международных тестов показывают, что девушки в среднем заметно опережают юношей в тестах по чтению и в большинстве случаев не уступают им в тестах по математике (хотя среди учеников, показывающих наиболее высокие результаты по математике, юношей больше) [Halpern et al., 2007; Lindberg et al., 2010; Bessudnov, Makarov, 2015]. В результате мужское доминирование в системе образования почти повсеместно сменилось на небольшое, но явно заметное преимущество женщин. Нарастание преимущества женщин в поколениях 20- и 30-летних в получении высшего образования и доступе к профессиям, требующим высшего образования, несомненно повлечет в ближайшие десятилетия дальнейшие изменения гендерных ролей и гендерного неравенства на рынке труда.

В нашем исследовании нас прежде всего интересуют гендерные различия в образовательных результатах в школе. Почему девочки в среднем учатся лучше мальчиков? В авторитетном обзоре исследований гендерного неравенства в образовании [Buchmann, DiPrete, MacDaniel, 2008] выделены несколько возможных причин. Во-первых, могут существовать биологически обусловленные различия между полами как в когнитивных, так и в некогнитивных способностях. Большинство исследований показывают, что когнитивные способности у мужчин и женщин в среднем не различаются или различаются незначительно. Однако для достижения образовательных результатов важны также некогнитивные способности, такие как мотивация, самоконтроль, настойчивость [Gutman, Schoon, 2013]. Эти качества совершенно не обязательно полностью обусловлены биологически, однако разница в гормональном развитии между мальчиками и девочками может вносить свой вклад в их формирование. В пользу важности учета некогнитивных факторов при анализе гендерных различий в успеваемости говорит тот факт, что преимущество девочек над мальчиками в оценках обычно выше, чем разница в результатах стандартизированных тестов.

Во-вторых, важны гендерные стереотипы и установки, оказывающие влияние на отношение к школе и обучению. В среднем девочки менее склонны проявлять негативное отношение к школе и учителям. Мальчики же, особенно из бедных и менее образованных семей, могут считать усердие в учебе неподобающим по-

ведением: оно противоречит принятым в их среде ценностям и установкам. Мальчики, слишком серьезно относящиеся к учебе, могут быть стигматизированы (как «ботаники») и утратить уважение влиятельной группы одноклассников [Legewie, DiPrete, 2012; DiPrete, Buchmann, 2013]. Стремление избежать ущерба собственному статусу в коллективе снижает мотивацию к учебе.

В-третьих, гендерные различия в образовательных результатах в школе могут быть обусловлены влиянием родителей, которые по-разному относятся к образованию девочек и мальчиков и, соответственно, ориентируют их на разные образовательные и карьерные траектории. Наконец, нельзя сбрасывать со счетов и взаимодействие учеников в школе с учителями, большинство из которых — женщины. Проведено несколько исследований влияния пола учителя на разницу в успеваемости между мальчиками и девочками в классе, однако их результаты неоднозначны. В одних работах связи между полом учителя и гендерной разницей в успеваемости не выявлено, в то время как в других следует, что успеваемость девочек повышается, если их учителями являются женщины (см. обзор в: [Buchmann, DiPrete, MacDaniel, 2008]).

#### Социально-экономические аспекты неравенства образовательных результатов

Дети из высокообразованных и обеспеченных семей лучше учатся и чаще получают высшее образование. Для наших целей не столь принципиально, на основании какого критерия выделять группы, различающиеся по признаку социального происхождения: профессии родителей (с помощью которой в социологии чаще всего операционализируется социальный класс), образования родителей или семейного дохода. Результаты во всех трех случаях будут схожи. В России исследователи социального неравенства в образовании опираются прежде всего на работы П. Бурдьё [Bourdieu, Passeron, 1970], однако существует и обширная англо-американская традиция эмпирических исследований в этой области, берущая начало с «Доклада Коулмана» [Coleman et al., 1966]. В этом масштабном исследовании (выборка составила более 600 тыс. человек), проведенном под руководством известного американского социолога Джеймса Коулмана, была описана связь между социально-экономическим статусом семей учащихся и их академическими достижениями.



Литература, посвященная социально-экономическому неравенству в образовании, чрезвычайно обширна (обзор количественных исследований с 1990 по 2005 г. см. в: [Breen, Jonsson, 2005]), поэтому мы лишь вкратце затронем основные темы и теории. Социально-экономическое неравенство в образовании, как и гендерное, можно анализировать как с точки зрения успеваемости учеников и студентов, так и с точки зрения вероятности завершения образовательных переходов на разных стадиях обучения.

Кардинальные изменения в системе образования развитых стран в XX в., когда среднее образование стало массовым, поставили перед исследователями вопрос: как изменяется связь социального происхождения и уровня получаемого образования в условиях роста его доступности? В результате анализа данных о четырех возрастных когортах в Ирландии была предложена теория максимально поддерживаемого неравенства (*maximally maintained inequality*), описывающая переход неравенства в получении образования с низших уровней на более высокие [Raftery, Hout, 1993]. Согласно этой теории, если определенный уровень образования становится доступным для всех, эффект социального происхождения на данном уровне снижается. Например, с экспансией среднего образования социальное происхождение перестает оказывать значительное влияние на получение среднего образования, но становится существенным при получении высшего образования. Другими словами, когда обучение в школе становится доступно всем, для социального неравенства на этой образовательной стадии не остается места, и оно переходит на следующий образовательный уровень.

Конечно, неравенство может проявляться не только в уровне получаемого образования, но и в его качестве. Важен не только сам факт окончания школы, но и тип школы, уровень преподавания, социальный состав учащихся и т.д. Теория эффективно поддерживаемого неравенства (*effectively maintained inequality*) учитывает не только переходы между уровнями образования, но и качественные различия в образовательной программе на тех уровнях образования, которые являются общедоступными [Lucas, 2001]. Привилегированные семьи обеспечивают своим детям преимущества разными способами. Если определенный уровень образования не является доступным для всех, привилегированные классы используют свои ресурсы, чтобы их дети достигли этого уровня. Если же данный уровень образования является универсаль-

ным, ресурсы семей направляются на обеспечение более высокого качества в рамках этого уровня образования.

Принятие учащимися и их семьями решений, продолжать или не продолжать обучение на следующем уровне образования, Р. Брин и Дж. Голдторп рассматривают в контексте теории рационального выбора [Vreen, Goldthorpe, 1997]. Согласно этому подходу, родители и дети, обдумывая дальнейшую образовательную траекторию, принимают во внимание следующие факторы: во-первых, издержки, связанные с продолжением обучения, включая стоимость обучения и неполученные заработки; во-вторых, вероятность успеха, если ребенок продолжит обучение, т.е. его шансы сдать экзамены; в-третьих, ценность и важность, которую имеет для данной семьи и учащегося получение этого уровня образования. Модель представляет учащихся и их семьи как действующих рационально и выбирающих на основе своей оценки выгод и издержек из доступных им образовательных опций.

Почему дети из более социально привилегированных семей в среднем учатся лучше? Исследователи образования обсуждают несколько возможных объяснений этого факта. Мы не будем здесь подробно разбирать их обоснованность, а просто перечислим, следуя классификации, принятой в литературе [Jackson, 2013; Erikson, Jonsson, 1996]. Во-первых, разница между детьми может объясняться генетически унаследованными от родителей когнитивными и некогнитивными характеристиками. Многочисленные исследования поведенческой генетики человека, проведенные в последние несколько десятков лет, не оставляют сомнений в том, что многие когнитивные и некогнитивные способности в значительной степени наследуются генетически [Plomin et al., 2013]. Можно предположить, что у более образованных родителей, обладающих более высокими когнитивными способностями, дети также будут в среднем более способными. Многие социологи, однако, не признают роль генетических факторов в объяснении социального неравенства в образовательных результатах. Генетики, со своей стороны, утверждают, что, даже если унаследованные генетически признаки вносят свой вклад в формирование неравенства, они не могут объяснить его полностью и оставляют место для других объяснений.

Во-вторых, важны материальные, культурные и социальные ресурсы, доступные детям в семье (влияние родителей, социальной среды, доступ к книгам и другим образовательным ресурсам,

понимание важности образования). В-третьих, в более образованных и обеспеченных семьях дети более полноценно питаются и их здоровье в среднем лучше. В-четвертых, учителя и школы могут прямо или косвенно отдавать предпочтение детям из привилегированных семей в силу лингвистических и культурных практик, которые эти дети демонстрируют, даже если эти практики непосредственно не связаны с процессом обучения. Наконец, важны и психологические установки. Дети из менее образованных семей могут быть менее уверены в своих способностях, даже если объективных оснований для этого нет. (Более подробный разбор этих механизмов и ссылки на соответствующую литературу см. в: [Jackson, 2013].)

Очевидно, что социальное неравенство в успеваемости и вероятности совершения образовательных переходов связаны друг с другом. Ученики лучше успевающие более склонны переходить на более высокую ступень образования, будь то 10-й класс после окончания 9-го или высшее учебное заведение после получения полного среднего образования. Если дети из более социально привилегированных семей лучше учатся, то они с большей вероятностью поступят в вузы и получают высшее образование. Однако можно ли объяснить разницу между социальными классами в вероятности достижения более высоких уровней в образовательной системе только успеваемостью?

Концептуализировать связь между успеваемостью и совершением образовательных переходов помогает разделение первичных и вторичных эффектов (*primary and secondary effects*) социального происхождения на образовательные траектории учеников. Рассматривать воспроизводство социального неравенства в образовании как два связанных, но концептуально различных процесса впервые предложил в 1970-е годы Р. Будон [Boudon, 1974]. В-первых, социальное происхождение обуславливает образовательные результаты учащихся, т.е. успеваемость. Механизмы этой связи мы вкратце рассмотрели выше. Эту связь Будон характеризует как первичные эффекты социального класса в образовании. В-вторых, даже при условии одинаковой успеваемости социальное происхождение может влиять на процесс принятия решений о будущей образовательной траектории. Ученики из более обеспеченных и(или) более образованных семей могут быть более склонны к продолжению своего образования, чем их сверстники из менее привилегированных семей, даже если их способности и образова-

тельные результаты одинаковы. Этот феномен Будон называет вторичными эффектами социального класса в образовании. Вторичные эффекты действуют при выборе учениками и их родителями образовательной траектории. Этот выбор определяется предпочтениями учеников и родителей по поводу желательного для них уровня образования, издержками, связанными с переходом на более высокий образовательный уровень, а также политикой образовательных учреждений и институтами, существующими на образовательном рынке.

Долгое время подход, разработанный Будоном, был «удивительным образом забыт» [Jackson et al., 2007, p. 212], но в последнее время все больше эмпирических исследований неравенства в образовании основываются на разделении первичных и вторичных эффектов. Был разработан статистический метод, позволяющий провести декомпозицию социального неравенства при образовательном переходе на первичные и вторичные эффекты [Erikson et al., 2005]. В недавно проведенном с использованием этого метода сравнительном исследовании были проанализированы первичные и вторичные эффекты при совершении образовательных переходов на разных уровнях в нескольких европейских странах и США [Jackson, 2013]. Во всех этих странах вторичные эффекты наряду с первичными оказывают заметное влияние на образовательный выбор учащихся. Подход с использованием первичных и вторичных эффектов может использоваться и для анализа гендерного и этнического неравенства в образовании (см., например: [Jackson, Jonsson, Rudolphi, 2012]).

На основе данных ретроспективного опроса, проведенного в 1991 г., Т. Гербер и М. Хаут показали, что, несмотря на официальную идеологию социального равенства, в СССР существовало значительное неравенство в доступе к образованию, обусловленное социальным статусом семей учащихся [Gerber, Hout, 1995]. Как и в других странах, изначально мужчины имели преимущество перед женщинами при совершении образовательных переходов (особенно при поступлении в вузы), однако к 1960–1970-м годам оно исчезло. В 1990-е годы социальное неравенство при поступлении в 10-й класс школы увеличилось, но осталось неизменным при поступлении в вузы [Gerber, 2000].

В СССР изучение образовательных и профессиональных траекторий молодежи началось в 1960-х годах [Шубкин, 1970]. В 1998–2008 гг. в Новосибирской области было проведено лонги-

тюдное исследование, для участия в котором были сформированы выборки выпускников старших классов школ, учреждений среднего и начального профессионального образования [Константиновский и др., 2011; Чередниченко, 2014]. В ходе трех волн исследования была собрана информация о социальном происхождении респондентов, их образовательных и профессиональных планах, фактических образовательных траекториях. Установлено, что тип учебного заведения, который окончили респонденты (11 классов школы, учреждение среднего или начального профессионального образования) оказывает сильное воздействие на складывающуюся впоследствии образовательную и профессиональную траекторию. Обучавшиеся в профессиональном училище получают рабочие профессии и испытывают ограничения в дальнейшем развитии карьеры. Выпускники учреждений среднего профессионального образования образуют две приблизительно равные группы: одни продолжают обучение и получают высшее образование, другие устраиваются на места служащих, техников, технологов, однако многие из них впоследствии вынуждены менять специальность. Окончание 10-го и 11-го классов обеспечивает более успешные образовательные и карьерные траектории и традиционно связано с поступлением в вуз [Чередниченко, 2014]. Хотя в этом исследовании не изучался образовательный переход после 9-го класса, полученные результаты позволяют судить о социально-экономическом неравенстве при распределении на образовательные потоки. Учащиеся учреждений среднего и, в еще большей степени, начального образования в основном являются выходцами из семей с низкими образовательными ресурсами. Чем ниже социально-профессиональный статус семьи, тем чаще дети переходят в профессиональные училища [Константиновский и др., 2011].

Для полноценного анализа первого образовательного перехода, т.е. выбора траектории после 9-го класса, необходимы данные, собранные до и после его совершения. В результате региональных лонгитюдных исследований, запущенных в рамках панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП) и проведенных НИУ ВШЭ в Ярославской области и Татарстане, было установлено, что образовательные ресурсы семьи (и в меньшей степени профессиональный статус родителей) влияют на образовательные планы учащихся после 9-го класса. Чем выше уровень образования родителей и их социально-профессиональный статус, тем больше вероятность, что их дети выберут академиче-

ский трек, т.е. перейдут в 10-й класс. При этом для детей из менее образованных семей характерна большая неопределенность относительно своей будущей образовательной траектории [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2012].

Данные второй волны исследования школьников в Ярославской области и Татарстане позволили проанализировать связь характеристик семей учащихся и их личных качеств (образовательных достижений, намерений относительно последующего обучения и целеустремленности) с тем, как сложились их образовательные траектории после окончания 9-го класса [Там же]. Как и ожидалось, молодые люди из семей с невысокими образовательными ресурсами в большей степени склонны переходить из 9-го класса в учреждения начального или среднего образования. Личные образовательные достижения учащихся и заявляемые ими намерения относительно дальнейшего образования опосредуют эффект семейных ресурсов и могут ослабить или усилить влияние семьи. Например, учащиеся из менее образованных семей, имеющие достаточно высокие оценки, остаются в 10-м классе школы. Гендерных различий в том, как семейные образовательные ресурсы влияют на выбор дальнейшего образования, обнаружено не было.

Переход после 9-го класса в учреждение среднего профессионального образования, а после его окончания в вуз как особая образовательная стратегия стал предметом исследования, проведенного на данных опроса девятиклассников в Санкт-Петербурге, Ленинградской и Московской областях, а также студентов учреждений среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]. Эта стратегия достаточно популярна среди выпускников, поскольку она дает возможность раньше получить специальность, выйти на рынок труда и при этом облегчает доступ в вуз, являясь более безопасной в случае, если вуз окончить не удастся. С введением ЕГЭ появилась еще одна мотивация выбора этой образовательной траектории: риск не сдать Единый государственный экзамен и не получить аттестат об окончании 11 классов школы. Исследователи утверждают, что эта стратегия характерна для выпускников со средним уровнем успеваемости, обычно из неспециализированных школ. Их семьи обладают ограниченными ресурсами и более низким социальным статусом, чем у тех, кто выбирает академический трек, но более высоким по сравнению с теми, кто планирует выход на рынок труда после получения среднего профессионального

ного образования. Родители таких учеников часто имеют начальное или среднее профессиональное образование, они хуже знакомы с тем, как работает система высшего образования. Авторы приходят к выводу, что семьи, выбирающие такую образовательную стратегию, стремятся к повышению своего социального статуса.

### Исследовательские вопросы

Нашей задачей является исследование неравенства в совершении образовательного перехода из 9-го в 10-й класс школы между юношами и девушками, а также между учениками из семей, различающихся объемом социально-экономических ресурсов. Логика исследования такова. Во-первых, используя материалы панельного исследования ТрОП, мы устанавливаем разницу в вероятности совершения образовательного перехода между интересующими нас группами. Следуя международной традиции, приведенной выше, эту разницу можно описать как сумму первичных и вторичных эффектов.

Первичными эффектами мы называем разницу в успеваемости между группами. Например, успеваемость девушек в среднем выше, чем успеваемость юношей. Дети из более образованных семей часто учатся лучше, чем дети из семей с низким уровнем образования. Под вторичными эффектами имеется в виду разница в вероятности совершения образовательного перехода между представителями разных групп с одинаковыми образовательными результатами на предыдущей стадии обучения. Например, возьмем группу юношей и группу девушек, которые окончили 9-й класс школы с одинаковыми оценками. Будет ли различаться для них вероятность поступления в 10-й класс? Если такие различия наблюдаются, то их нельзя объяснить разницей в успеваемости. Речь в таком случае идет об образовательном выборе, который совершается вне зависимости от полученных ранее оценок. Та же логика применима и к исследованию социально-экономического неравенства, только здесь речь пойдет об учениках из семей с более высоким и менее высоким уровнем образования или дохода. Таким образом, второй вопрос данного исследования — изучение вторичных эффектов гендера и социально-экономического статуса семьи как факторов, обуславливающих вероятность совершения учениками образовательного перехода из 9-го в 10-й класс.



Мы не ставим своей задачей количественно разделить общее гендерное или социальное неравенство в вероятности совершения образовательного перехода на первичные и вторичные эффекты и сравнить их величины. Эта проблема, для решения которой в последние 10 лет были разработаны новые статистические методы, несомненно, представляет интерес, но является более сложной технически и может увести нас в сторону от основного содержательного вопроса статьи. Вместо этого мы описываем суммарное неравенство между группами (сумму первичных и вторичных эффектов), а затем отвечаем на вопрос о наличии или отсутствии вторичных эффектов.

Другими словами, наша задача — ответить на следующие вопросы. Существуют ли различия в вероятности перехода в 10-й класс между юношами и девушками, а также между детьми из более образованных и менее образованных (или обеспеченных) семей? Если такие различия существуют, сохраняются ли они после того, как мы принимаем во внимание разницу в успеваемости и результатах тестов между группами?

## Данные и методы

Эмпирической базой статьи является национальная панель исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП), которое проводится с 2011 г. Институтом образования НИУ ВШЭ [Бессуднов и др., 2014; Kurakin, 2014]. Выборка данного лонгитюда была составлена в 2011 г. для проведения Международного сравнительного исследования качества математического и естественно-научного образования (TIMSS). В нее вошли юноши и девушки, которые в 2010/2011 уч.г. учились в 8-м классе. Для формирования репрезентативной выборки на первом этапе отбирались регионы, на втором — школы<sup>49</sup>. Всего в анкетировании и тестировании приняли участие 4893 ученика из 210 школ в 42 регионах Российской Федерации. Оценивалась подготовка учащихся 8-х классов по математике и естествознанию, кроме того, проводилось анкетирование школьников, их учителей и администрации школы.

---

<sup>49</sup> Выборка была подготовлена в Центре оценки качества образования ИСМО РАО и утверждена Международным координационным центром исследования TIMSS (ISC — International Study Center, Boston College, USA). Подробное описание выборки см. в: TIMSS-2011. Characteristics of National Samples: <[http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/T11\\_Characteristics.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/T11_Characteristics.pdf)>.



Школьники, которые участвовали в этом исследовании, и составили изначальную выборку лонгитюда, проводимого НИУ ВШЭ. Весной 2012 г. состоялась первая волна, в рамках которой опрашивали участников TIMSS 2011 г. (тогда уже ученики 9-х классов, 3377 человек) и их родители. Часть респондентов не были опрошены, так как некоторые школы не захотели участвовать в исследовании или родители учеников не дали согласия на участие в опросе, а также в силу некоторых организационных трудностей. Весной 2012 г. эти же школьники участвовали в тестировании по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA) в качестве дополнительной выборки. Таким образом, была сформирована уникальная панель, для участников которой были собраны данные двух разных международных систем тестирования.

Осенью 2013 г. была проведена вторая волна лонгитюда. К этому времени респонденты уже окончили 9-й класс школы и перешли на следующий этап обучения. Одни из них продолжили обучение в старших классах в той же или в другой школе, другие стали студентами учреждений начального или среднего профессионального образования. Для того чтобы опросить как можно больше респондентов и выяснить их текущее место обучения, в каждой из школ, где учащиеся окончили 9-й класс, собирали сведения об их дальнейшей образовательной траектории. Далее информацию уточняли во время опроса самих учеников.

Наша аналитическая выборка включает тех респондентов, для которых имеются данные всех волн исследования (первой и второй волн лонгитюда, а также TIMSS и PISA): таких 3268 человек, т.е. 67% изначальной выборки TIMSS. Для коррекции возможных смещений в статистических оценках, вызванных выпадением респондентов из выборки, использованы весовые коэффициенты, процедура создания которых описана в: [Бессуднов и др., 2014].

Зависимой переменной в статистическом анализе является место обучения ученика на следующий год после окончания 9-го класса (по результатам опроса во второй волне). Мы кодируем эту переменную как дихотомическую: она принимает значение 1, если ученик продолжил обучение в 10-м классе (в своей старой или другой дневной школе), и 0, если ученик выбрал любую другую образовательную траекторию (учреждения начального и среднего профессионального образования, нигде не учится, вечерняя школа). Независимыми переменными являются пол

ученика, образование родителей и семейный доход (по результатам опроса родителей в первой волне), регион, годовые оценки ученика по математике, русскому языку и другим предметам за 8-й класс (по данным опроса учеников в первой волне), результаты ГИА по математике и русскому языку (по данным второй волны), а также результаты тестов PISA и TIMSS по математике, чтению и естественным наукам. Описательная статистика для основных переменных приведена в табл. 39. В ней представлены выборочные средние значения или доля, а также 95%-й доверительный интервал для них, который показывает разброс наиболее вероятных значений для генеральной совокупности, т.е. всех российских девятиклассников.

Ниже мы описываем логику статистического анализа для оценки гендерного неравенства в вероятности совершения образовательного перехода; анализ социально-экономического неравенства идентичен.

На первой стадии мы сравниваем доли девушек и юношей, продолживших обучение в 10-м классе. Этот простой анализ позволяет ответить на первый исследовательский вопрос. Для того чтобы ответить на второй вопрос, мы сравниваем вероятности перехода в 10-й класс для юношей и девушек, статистически контролируя показатели, относящиеся к успеваемости и результатам тестов. Для этого мы используем линейную регрессию, основной метод статистического анализа, применяющийся в социальных науках. Зависимая переменная является дихотомической, и большинство учебников статистического анализа в таких случаях рекомендует использовать логистическую или пробит-регрессию. Однако при определенных условиях использование обычной линейной регрессии для дихотомических зависимых переменных не является ошибкой. В эконометрике этот метод известен как линейная модель вероятности [Wooldridge, 2010, p. 454–457], его рекомендуют и некоторые социологи [Mood, 2010]. Несмотря на ряд ограничений, у этого метода есть существенное преимущество: простота интерпретации регрессионных коэффициентов. Мы выбрали этот метод для того, чтобы упростить презентацию результатов и избежать ненужных технических усложнений, неизбежных в нелинейных моделях.

Для каждой из трех переменных (пол ученика, образование родителей, семейный доход) мы представляем четыре регрессионные модели (для переменной «семейный доход» также представле-

Таблица 39

## Характеристика эмпирической базы исследования

Переменная	Полная выборка, 3268 учеников		Академический трек (10-й класс), 1960 учеников		Неакадемический трек (техни- кум, училище), 1308 учеников	
	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал
Пол						
Юноши	50%	[48; 52]	47%	[43; 50]	55%	[52; 59]
Девушки	50%	[48; 52]	53%	[50; 57]	46%	[41; 48]
Годовая оценка по рус- скому языку в 8-м клас- се						
2	< 1%	[0; 0, 1]	0%		< 1%	[0; 0, 1]
3	44%	[41; 47]	27%	[25; 30]	66%	[63; 70]
4	43%	[40; 45]	56%	[53; 58]	26%	[23; 29]
5	9%	[8; 11]	14%	[12; 17]	3%	[2; 5]
Нет данных	4%	[3; 5]	3%	[2; 4]	5%	[3; 6]
Годовая оценка по алгебре в 8-м классе						
2	< 1%	[0; 0, 1]	0%		< 1%	[0; 0, 1]
3	47%	[44; 50]	29%	[27; 33]	71%	[67; 74]
4	39%	[36; 41]	51%	[48; 55]	22%	[19; 25]
5	11%	[9; 12]	17%	[14; 19]	3%	[2; 5]

3.3. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы (данные ТрОП)

Продолжение табл. 39

Переменная	Полная выборка, 3268 учеников		Академический трек (10-й класс), 1960 учеников		Неакадемический трек (техникум, училище), 1308 учеников	
	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал
Нет данных	4%	[3; 5]	3%	[2; 4]	5%	[3; 6]
Средний балл PISA по математике	488	[480; 497]	520	[511; 529]	446	[438; 455]
Средний балл PISA по естественным наукам	487	[479; 495]	514	[506; 523]	451	[443; 458]
Средний балл PISA по чтению	469	[460; 477]	501	[492; 510]	426	[418; 434]
Средний балл TIMSS по математике	538	[530; 546]	566	[559; 574]	500	[490; 509]
Средний балл TIMSS по естественным наукам	541	[534; 548]	565	[559; 572]	509	[500; 518]
Образование родителей						
У обоих родителей высшее образование	14%	[12; 18]	21%	[18; 25]	4%	[3; 6]
У одного родителя высшее образование, у другого нет или информация отсутствует	26%	[24; 28]	31%	[29; 34]	18%	[16; 21]

Окончание табл. 39

Переменная	Полная выборка, 3268 учеников		Академический трек (10-й класс), 1960 учеников		Неакадемический трек (техникум, училище), 1308 учеников	
	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал	Доля или средняя величина	95%-й доверительный интервал
У обоих нет высшего образования	38%	[35; 41]	31%	[27; 35]	47%	[43; 51]
У одного родителя нет высшего образования, по другому информация отсутствует	19%	[17; 21]	13%	[11; 15]	27%	[23; 31]
По обоим родителям информация отсутствует	3%	[2; 5]	3%	[2; 6]	3%	[2; 5]
Совокупный семейный доход						
До 20 тыс. руб. в месяц	40%	[36; 44]	33%	[28; 37]	50%	[45; 55]
20–29 тыс. руб.	24%	[22; 26]	23%	[20; 26]	25%	[22; 29]
30–49 тыс. руб.	18%	[16; 20]	21%	[19; 24]	13%	[11; 16]
50–79 тыс. руб.	7%	[5; 9]	9%	[7; 12]	4%	[3; 6]
> 80 тыс. руб.	4%	[3; 5]	5%	[3; 8]	2%	[1; 3]
Нет данных	8%	[6; 10]	9%	[7; 12]	6%	[4; 8]

Примечание. Все проценты и средние величины рассчитаны с учетом весового коэффициента.

на пятая модель). Во всех моделях зависимой является дихотомическая переменная, принимающая значение 1, если ученик продолжил обучение в 10-м классе школы, и 0, если нет. Независимыми переменными в модели 1 являются только пол или образование родителей, или семейный доход. Мы также статистически контролируем субъект Федерации, в котором находится школа. Таким образом, модель 1 отражает разницу в вероятности перехода в 10-й класс между учениками разного пола и выходцами из семей разного социально-экономического статуса. Модель 2 дополнительно контролирует результаты ГИА по математике и русскому языку, а также годовые оценки ученика за 8-й класс по алгебре, геометрии, русскому языку, литературе, истории, физике, химии и биологии. Эти оценки совместно измеряют успеваемость ученика. Таким образом, модель 2 отвечает на вопрос, существует ли разница в вероятности перехода в 10-й класс между учениками разного пола и выходцами из семей разного социально-экономического статуса с *одинаковыми оценками*. Модель 3 вместо успеваемости учеников контролирует результаты тестов TIMSS по математике и естественным наукам и PISA по математике, чтению и естественным наукам. Результаты тестов ученикам не сообщаются, так что они не могут повлиять на их решения по поводу образовательной траектории. Модель 3 отвечает на вопрос, сохраняется ли разница в вероятности образовательного перехода между группами с одинаковыми результатами тестов TIMSS и PISA, которые измеряют общий образовательный уровень учеников. Наконец, модель 4 контролирует как успеваемость, так и результаты тестов.

### Результаты анализа

В нашей выборке 57% учеников поступили в 10-й класс школы (95%-й доверительный интервал (ДИ) — 55–59%): 50% остались в той же школе, а 7% перешли в другую школу. 43% предпочли продолжить образование в другом месте (95%-й ДИ — 41–45%), главным образом в учреждениях СПО (33%) и НПО (6%). 3% сообщили, что нигде не учатся, 1% перешли в вечернюю школу. Согласно официальной статистике, в 2012 г. 59% учеников, окончивших 9-й класс, поступили в 10-й. Эта цифра попадает в доверительный интервал полученного при опросе значения и подтверждает качество нашей выборки.

Как и можно было ожидать, ученики, выбравшие академическую траекторию, отличаются лучшей успеваемостью и более высоким уровнем знаний, чем ученики, перешедшие в техникумы и училища (см. табл. 39). Среди перешедших в техникумы и училища 66% имели в 8-м классе тройку по русскому языку и 71% — по алгебре. Среди оставшихся в 10-м классе троечников соответственно 27 и 29%.

Мы можем также сравнить результаты тестов PISA и TIMSS в двух группах. В силу особенностей двух тестов — TIMSS ближе к российской школьной программе — результаты TIMSS в России заметно выше, чем результаты PISA. В 2012 г. средний показатель PISA по математике в странах ОЭСР составил 494 балла [OECD, 2014]; шкала TIMSS центрирована таким образом, что средний балл составляет 500 [Mullis et al., 2012]. В TIMSS показатели российских школьников заметно выше средних (538 баллов по математике и 541 балл по естественным наукам). Результаты PISA хуже: 488 по математике, 487 по естественным наукам и 469 по чтению. В обоих тестах наблюдаются значительные различия баллов между учениками, выбравшими академическую и неакадемическую образовательные траектории. Если результаты TIMSS по математике — 566 баллов у учеников, поступивших в 10-й класс, близки к средним результатам в Японии, то ученики, перешедшие в техникумы и училища, набрали в среднем 500 баллов, это показатель, близкий к средним в Италии. PISA по чтению дает несколько менее оптимистичную картину: результаты в группе поступивших в 10-й класс (501 балл) близки к средним в Норвегии и Великобритании, в группе перешедших в учреждения профессионального образования (426 баллов) сопоставимы со средними в Мексике и Черногории. Нужно, однако, учитывать, что в этих странах результаты детей из разных социальных классов также различаются.

### Пол

61% девушек и 53% юношей продолжили обучение в 10-м классе школы. Разница между двумя группами статистически значима на 99%-м уровне. То есть девушки заметно чаще, чем мальчики, остаются в школе и заметно реже переходят в систему профессионального образования. Четыре регрессионные модели для анализа разницы в вероятностях перехода в 10-й класс между юношами и девушками представлены в табл. 40.

Таблица 40

Результаты регрессионного анализа фактора пола

Переменная	Модель							
	1 (базовая)		2 (контроль успеваемости)		3 (контроль результатов PISA и TIMSS)		4 (контроль всех факторов)	
	Кэф-фициент	95%-й ДИ	Кэф-фициент	95%-й ДИ	Кэф-фициент	95%-й ДИ	Кэф-фициент	95%-й ДИ
Пол (0 — мужской, 1 — женский)	0,09***	[0,05; 0,1]	-0,03	[-0,07; 0,01]	0,06***	[0,02; 0,10]	-0,02	[-0,06; 0,02]
<i>n</i> (число учеников)	3268		3268		3268		3268	

*Примечание.* Линейные модели вероятности. Зависимая переменная — дихотомическая переменная для продолжения обучения в 10-м классе дневной школы. Все модели учитывают кластеризацию учеников на уровне школы и весовые коэффициенты. Все модели контролируют регион, в котором находится школа. Модель 2 также контролирует результаты ГИА по математике и русскому языку и годовые оценки по алгебре, геометрии, русскому языку, литературе, истории, физике, химии и биологии. Модель 3 контролирует результаты тестов TIMSS (по математике и естественным наукам) и PISA (по математике, чтению и естественным наукам). Модель 4 включает все предикторы в моделях 2 и 3. Поскольку результаты тестов PISA и TIMSS представлены в виде пяти вероятных значений (plausible values), мы используем итеративный алгоритм для оценки моделей 3 и 4, в том виде, в каком он реализован в модуле *rv* для Stata [Macdonald, 2014]; модуль был перепрограммирован для того, чтобы модели могли включать пять переменных с вероятными значениями.

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

Модель 1, по сути, повторяет результаты сравнения долей юношей и девушек, перешедших в 10-й класс (единственная разница заключается в том, что модель 1 статистически контролирует регион, в котором находится школа). Регрессионный коэффициент 0,09 означает, что вероятности перейти в 10-й класс для девушек на 9 процентных пунктов (п.п.) выше, чем для юношей. Коэффициент статистически значим на 99%-м уровне. Таким образом, вероятность получить такой результат в выборке случайным образом, если на самом деле разница между юношами и девушками отсутствует в генеральной совокупности, исключительно мала. 95%-й доверительный интервал для коэффициента составляет [0,05; 0,13], т.е. мы на 95% можем быть уверены в том, что истинная разница между девушками и юношами в генеральной совокупности составляет от 5 до 13 п.п.



Модель 2 дополнительно контролирует успеваемость учеников. По сравнению с моделью 1 величина регрессионного коэффициента в ней меняется, и он становится статистически незначимым. Таким образом, если сравнивать юношей и девушек с одинаковой успеваемостью и результатами ГИА, то в среднем разница между ними в вероятности перехода в 10-й класс близка к нулю.

Чем объясняется разница в результатах между моделями 1 и 2? Девочки в среднем лучше учатся в школе и получают более высокие оценки. Скорее всего, именно поэтому они чаще остаются в 10-м классе и не уходят в систему профессионального образования. Если же сравнивать мальчиков и девочек с одинаковыми показателями успеваемости, разница между полами исчезает. Таким образом, для пола мы наблюдаем общее неравенство в вероятности совершения образовательного перехода, но не наблюдаем вторичных эффектов.

Модель 3 контролирует результаты тестов TIMSS и PISA, но не школьные оценки и результаты ГИА. В ней разница между полами в вероятности образовательного перехода сохраняется. Вероятность продолжить обучение в 10-м классе у девушек в среднем на 6 п.п. выше, чем у юношей с такими же результатами тестов.

В чем причина разницы в результатах между моделями 2 и 3? Почему если контролировать по успеваемости в школе, то разница в вероятности перехода между юношами и девушками фактически исчезает, а если контролировать по результатам международных тестов — нет? TIMSS и PISA в основном тестировали знания по математике и естественным наукам, а не по гуманитарным предметам (даже тест чтения PISA в основном направлен на выявление умения логически анализировать текст). Модель 2 при этом контролирует оценки учеников по русскому языку, литературе и истории. Поскольку в среднем девушки лучше, чем юноши, успевают по этим предметам, можно предположить, что более высокая вероятность перехода в 10-й класс для них объясняется лучшей подготовкой по гуманитарным дисциплинам, не учтенной в модели 3. Такое объяснение, однако, было бы неверным: если мы исключим из модели 2 оценки по гуманитарным предметам и будем контролировать только успеваемость по математике и естественным наукам, коэффициенты не изменятся. Таким образом, разницу между моделями 2 и 3 нельзя объяснить отсутствием контроля знаний по гуманитарным предметам в модели 3.

По всей видимости, причина этой разницы заключается в том, что уровень знаний учеников — не единственный фактор, влияющий на успеваемость. Важны также дисциплина, усидчивость, выполнение домашних заданий, отношения с учителем и т.д. При одном и том же уровне знаний (определенном с помощью международных тестов) оценки у девушек в среднем выше, чем у юношей, скорее всего за счет этих дополнительных факторов. Среди учащихся, указавших, что их годовые оценки по алгебре и геометрии 4, средний балл теста TIMSS по математике для юношей 586, а для девушек — 555 (средние баллы теста PISA по математике для этих же учеников — 541 для юношей и 503 для девушек). В то же время среди «хорошистов» по русскому языку и литературе девушки показывают на 13 баллов более высокие результаты в тесте PISA по чтению, чем юноши.

Следует учитывать и то, что годовые оценки и результаты ГИА зафиксированы в базе данных со слов самих учеников. Если юноши в большей степени, чем девушки, склонны завышать свои оценки, то это также может объяснять разницу между результатами в моделях 2 и 3. Проверить эту гипотезу мы не можем, так как не располагаем объективными данными об успеваемости.

Наконец, модель 4 включает все факторы, учтенные в модели 2 и 3 (т.е. и успеваемость, и результаты тестов). Результаты практически не отличаются от полученных в модели 2. Это означает, что дополнительный учет результатов международных тестов не влияет на результаты, полученные после учета школьной успеваемости (годовых оценок и результатов ГИА).

### Образование родителей и семейный доход

В табл. 41 представлены результаты анализа вероятности перехода в 10-й класс для выходцев из семей, различающихся образовательным уровнем. В семьях, где оба родителя имеют высшее образование, 87% детей продолжили обучение в 10-м классе. Для тех семей, где только у одного из родителей есть высшее образование, этот показатель составил 70%. Если у обоих родителей нет высшего образования, вероятность перехода в 10-й класс для их ребенка составляет лишь 47%. Наконец, в семьях, где у одного родителя нет высшего образования, а про второго информация отсутствует (чаще всего это матери-одиночки без высшего образования), лишь 39% детей продолжают обучение в школе после 9-го класса. Таким

образом, наблюдается значительная разница в вероятности перехода в 10-й класс между выходцами из семей с разным образовательным уровнем.

Таблица 41

## Результаты регрессионного анализа фактора образования родителей

Образование родителей (базовая категория: у обоих нет высшего образования, 38%)	Модель							
	1 (базовая)		2 (контроль успеваемости)		3 (контроль результатов PISA и TIMSS)		4 (контроль всех факторов)	
	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ
У обоих родителей есть высшее образование (14%)	0,36***	[0,30; 0,42]	0,16***	[0,10; 0,22]	0,19***	[0,13; 0,26]	0,14***	[0,08; 0,20]
У одного родителя есть высшее образование, у другого нет или информация отсутствует (26%)	0,20***	[0,15; 0,25]	0,08***	[0,04; 0,13]	0,12***	[0,07; 0,17]	0,07***	[0,03; 0,12]
У одного родителя нет высшего образования, по другому информация отсутствует (19%)	-0,09***	[-0,15; -0,02]	-0,05*	[-0,10; 0]	-0,06*	[-0,12; 0]	-0,04	[-0,10; 0,01]
По обоим родителям информация отсутствует (3%)	0,05	[-0,09; 0,19]	-0,002	[-0,11; 0,11]	0,01	[-0,11; 0,14]	-0,01	[-0,11; 0,10]
<i>n</i> (число учеников)	3268		3268		3268		3268	

Примечание. Модели те же, что и в табл. 40. Все модели дополнительно контролируют пол ученика.

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

Частично эту разницу можно объяснить различиями в успеваемости детей. В силу как наследования когнитивных и некогнитивных способностей, так и влияния социальной среды дети из более образованных семей учатся лучше. Однако когда мы статистически

контролируем успеваемость (модель 2), разница между учениками из более образованных и менее образованных семей уменьшается, но не исчезает. Вероятность поступить в 10-й класс у ученика, оба родителя которого имеют высшее образование, на 16 п.п. выше, чем у ученика с такими же годовыми оценками и результатами ГИА, родители которого не имеют высшего образования!

Годовые оценки и результаты ГИА являются лишь приближенным и грубым измерителем уровня знаний учеников. Однако если мы контролируем более объективный измеритель — результаты тестов TIMSS и PISA (модель 3), то разница между детьми из семей с разным уровнем образования оказывается еще выше, чем при контроле по успеваемости. Вероятность перейти в 10-й класс у ученика, чьи родители имеют высшее образование, на 19 п.п. выше, чем у того, чьи родители не имеют высшего образования, даже если уровень знаний этих учеников, измеренный тестами PISA и TIMSS, одинаков. Более того, в модели, которая контролирует как успеваемость, так и результаты международных тестов (модель 4), по-прежнему сохраняется значительное неравенство между выходцами из семей, различающихся образовательным уровнем.

Таким образом, притом что вторичные эффекты пола при осуществлении перехода в 10-й класс отсутствуют, анализ групп учеников, различающихся уровнем образования их родителей, показал наличие значительных вторичных эффектов. Даже при условии одинаковой успеваемости и уровня знаний вероятность перехода в 10-й класс заметно выше для учащихся из более образованных семей по сравнению с учащимися из менее образованных семей.

Образование родителей — не единственный способ измерить социально-экономический статус семьи. В табл. 42 представлены те же модели, что и ранее, рассчитанные для групп детей, выделенных по признаку семейного дохода. Образование родителей и семейный доход связаны друг с другом, хотя сила связи является умеренной: коэффициент ранговой корреляции Спирмена в нашей выборке составляет 0,36. Результаты анализа похожи: даже после контроля по успеваемости и результатам тестов вероятность перехода в 10-й класс для учащихся из семей с разным доходом различается. Например, для учащихся из семей с доходом более 80 тыс. рублей в месяц (таких всего 3% в нашей выборке) вероятность продолжить обучение в 10-м классе на 16 п.п. выше, чем для учащихся из семей с доходом ниже 20 тыс. рублей в месяц (39% выборки), даже после контроля по успеваемости и результатам тестов.

Таблица 42

## Результаты регрессионного анализа фактора семейного дохода

Совокупный семейный доход (базовая категория: до 20 тыс. руб. в месяц, 39%)	Модель									
	1 (базовая)		2 (контроль успеваемости)		3 (контроль результатов PISA/TIMSS)		4 (контроль всех факторов)		5 (контроль всех факторов и образования родителей)	
	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ	Коэффициент	95%-й ДИ
20–29 тыс. руб. (26%)	0,10***	[0,04; 0,15]	0,03	[-0,01; 0,07]	0,06**	[0,01; 0,10]	0,03	[-0,01; 0,07]	0,01	[-0,03; 0,06]
30–49 тыс. руб. (18%)	0,22***	[0,15; 0,28]	0,09***	[0,03; 0,14]	0,14***	[0,08; 0,20]	0,08***	[0,03; 0,13]	0,05**	[0; 0,10]
50–79 тыс. руб. (7%)	0,25***	[0,16; 0,35]	0,13***	[0,06; 0,20]	0,15***	[0,06; 0,23]	0,11***	[0,05; 0,18]	0,08**	[0,01; 0,14]
> 80 тыс. руб. (3%)	0,34***	[0,22; 0,45]	0,18***	[0,06; 0,30]	0,19***	[0,07; 0,31]	0,16***	[0,04; 0,28]	0,11*	[-,01; 0,22]
Нет данных (7%)	0,20***	[0,11; 0,29]	0,11***	[0,04; 0,18]	0,14***	[0,07; 0,22]	0,11***	[0,04; 0,17]	0,11***	[0,04; 0,18]
n (число учеников)	3268		3268		3268		3268		3268	

Примечание. Модели те же, что и в табл. 40. Все модели дополнительно контролируют пол ученика. Модель 5 дополнительно контролирует образование родителей.

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

Модель 5 в табл. 42 показывает, что даже после контроля по образованию родителей (в дополнение к успеваемости, результатам тестов и другим переменным) сохраняется значимая связь между семейным доходом и вероятностью перехода в 10-й класс. Это означает, что как образование родителей, так и семейный доход независимо друг от друга связаны с вероятностью осуществления образовательного перехода. Мы не ставили перед собой задачу оценить, в какой степени эта связь носит причинно-следственный характер и что «важнее» для образования детей — образование или доход родителей. По всей видимости, как культурные, так и материальные ресурсы семьи вносят свой вклад в формирование образовательной траектории детей.

## Выводы

В последнее время в России распространился миф о всеобщем высшем образовании: якобы большинство молодых людей и девушек поступают в высшие учебные заведения. Однако, согласно данным переписи населения 2010 г., в когорте 1981–1985 годов рождения лишь 37% людей получили высшее образование (правда, в Москве этот показатель выше — 57%) [Бессуднов, 2012]. Акцент в дискуссиях об образовательной политике в России исключительно на высшем образовании едва ли обоснован. Первая «развилка» в образовательных траекториях учащихся происходит раньше, после окончания 9-го класса. В 2013 г. лишь 57% учеников, окончивших 9-й класс, продолжили свое обучение в 10-м, и этот показатель неуклонно снижается с середины 2000-х годов.

Таким образом, при выборе образовательной траектории после 9-го класса существует заметное гендерное и социально-экономическое неравенство. 61% девушек и 53% юношей переходят из 9-го класса в 10-й, остальные уходят в систему профессионального образования. Еще сильнее выражено социально-экономическое неравенство. 87% детей, родители которых имеют высшее образование, поступают в 10-й класс. Для детей, у родителей которых нет высшего образования, этот показатель составляет 47%.

Механизмы формирования гендерного и социально-экономического неравенства при совершении образовательного перехода после 9-го класса различаются. Девочки учатся лучше мальчиков, и именно этим можно объяснить то, что они чаще остаются

в 10-м классе и реже уходят из школы в училища и техникумы. Если сравнивать мальчиков и девочек с одинаковой успеваемостью, то разница в вероятности перехода в 10-й класс для них фактически отсутствует. Таким образом, при выборе образовательной траектории имеют место первичные, но не вторичные эффекты пола, по крайней мере на стадии перехода из 9-го в 10-й класс.

Анализ социально-экономического неравенства приводит к другим выводам. Даже при статистическом контроле успеваемости и результатов тестов мы наблюдаем значительную разницу в частоте поступления в 10-й класс между учениками из семей, различающихся уровнем образования родителей и семейного дохода. Вероятность перехода в 10-й класс для учеников с одинаковым уровнем знаний и успеваемостью — выходцев из семей с разным социально-экономическим статусом — существенно различается. После статистического контроля оценок и результатов тестов разница в вероятности поступления в 10-й класс между детьми, родители которых имеют высшее образование, и детьми, родители которых без высшего образования, достигают 14 п.п. Таким образом, мы наблюдаем как первичные, так и вторичные эффекты социально-экономического неравенства при выборе образовательной траектории после 9-го класса.

Почему вторичные эффекты проявляются для социально-экономических характеристик семей, но не для пола? Причин может быть несколько. Во-первых, важно учитывать влияние родителей на образовательные решения их детей. Конечно, обдумывая перспективы продолжения образования, как родители, так и сами ученики будут принимать во внимание склонность к учебе, которую так или иначе измеряет успеваемость. После учета этого фактора родители мальчиков и девочек, по всей видимости, не различаются в отношении влияния, оказываемого ими на детей по поводу их дальнейшей образовательной траектории (хотя нельзя исключить различия, связанные с тем, что юноши, не поступившие в вуз до 18 лет, могут отправиться на военную службу). А вот поведение родителей, относящихся к разным категориям по уровню образования и доходу, может в этой ситуации существенно различаться. Более образованные и обеспеченные родители будут ориентировать своих детей на продолжение обучения в 10-м классе, даже если успеваемость детей оставляет желать лучшего. Менее образованные и обеспеченные родители, напротив, могут меньше

заботиться об образовании детей и не возражать против перехода в систему профессионального образования даже тогда, когда оценки детей позволяют им остаться в школе.

Во-вторых, важны установки самих учеников. Представления о собственной дальнейшей образовательной траектории у детей из семей с разным социально-экономическим статусом могут различаться независимо от прямого влияния их родителей. Под воздействием установок, сложившихся в кругу друзей, и в целом социальной среды, а также самостоятельно ориентируясь на пример своих родителей, дети из более образованных и обеспеченных семей могут в большей степени стремиться к окончанию 11 классов школы и поступлению в вуз.

Школа и учителя также могут оказывать влияние на образовательный выбор учеников после 9-го класса. Мотивация школ может быть разнообразной. С одной стороны, в условиях подушевого финансирования школы конкурируют за учеников с учреждениями среднего профессионального образования и заинтересованы в наборе в 10-й класс. С другой стороны, ученики с низкой успеваемостью могут понизить средний балл ЕГЭ в школе и в регионе в целом. До недавнего времени средний балл ЕГЭ в регионах входил в систему оценки деятельности губернаторов, и, соответственно, у региональных властей существовала прямая заинтересованность в высоких результатах ЕГЭ. Школы и учителя могут по-разному относиться к ученикам с низкой успеваемостью в зависимости от социального статуса их семей. Возможно, важным является и взаимодействие школ с родителями учеников, которое зависит от степени заинтересованности родителей в том, чтобы их дети остались в 10-м классе.

Наконец, следует учитывать и деятельность учреждений среднего профессионального образования, также функционирующих в условиях подушевого финансирования и конкурирующих со школами за потенциальных студентов. Чтобы уйти в систему профессионального образования, выпускники 9-х классов должны иметь такую возможность: в их населенном пункте должны быть такие учреждения, предлагающие образовательные программы, которые могут вызвать интерес абитуриентов. Учреждения среднего профессионального образования неравномерно распределены между регионами и населенными пунктами. Представленный нами статистический анализ контролирует региональные разли-



чия, однако внутри регионов также может существовать значительное неравенство в географической доступности среднего профессионального образования. Техникумы и училища могут быть сконцентрированы в тех населенных пунктах и районах, где выше доля менее образованных и обеспеченных семей. Наличие предложения на образовательном рынке может выступать фактором, повышающим вероятность ухода из школы после 9-го класса для детей из таких семей.

Таким образом, механизмы формирования вторичных эффектов при выборе образовательной траектории после 9-го класса следует анализировать, учитывая поведение всех вовлеченных в этот процесс акторов: учеников, их родителей, школ и учителей, а также учреждений среднего профессионального образования. Подробный разбор этих механизмов требует отдельного исследования, основанного на применении как количественных, так и качественных методов.

## Рекомендации

Концептуальное различие между первичными и вторичными эффектами неравенства в образовании также важно для образовательной политики [Jackson, 2013, р. 330–332]. Предположим, что одной из ее задач является снижение образовательного неравенства между учащимися из семей, различающихся социальными характеристиками. Повлиять на разницу в успеваемости между группами учеников (первичные эффекты) достаточно сложно. Она обусловлена различиями в способностях учащихся, а также влиянием родителей и социальной среды на психологическое, интеллектуальное и культурное развитие детей. Государственные интервенции, направленные на поддержку развития детей из наименее социально привилегированных семей, несомненно, необходимы, однако едва ли приходится рассчитывать на то, что они существенно снизят образовательное неравенство.

Уменьшение вторичных эффектов представляется более выполнимой задачей. Государственное вмешательство, направленное на то, чтобы дети с одинаковыми способностями и оценками независимо от социальных характеристик их семей имели равные возможности в получении образования, может заключаться прежде всего в работе со школами. Учителя и школьная администра-

ция должны поощрять успевающих учеников из недостаточно социально благополучных семей продолжать обучение в 10-м классе. Первым шагом на пути реализации этой политики должен стать сбор данных и мониторинг ситуации на уровне школ, с тем чтобы иметь точное представление о доле девятиклассников из менее образованных и обеспеченных семей, продолживших обучение в старшей школе.

## Литература

*Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С.* Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66–91.

*Бессуднов А.Р.* 3 графика, опровергающих миф, что в России много людей с высшим образованием // Slon.ru. 2012. 6 июля. <[http://slon.ru/russia/6\\_grafikov\\_kotorye\\_oprovergayut\\_mif\\_o\\_tom\\_chno\\_v\\_rossii\\_mnogo\\_lyudey\\_s\\_yysshim\\_obrazovaniem-808854.xhtml](http://slon.ru/russia/6_grafikov_kotorye_oprovergayut_mif_o_tom_chno_v_rossii_mnogo_lyudey_s_yysshim_obrazovaniem-808854.xhtml)>.

*Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М., Янбарисова Д.М.* Бюллетень Российского лонгитюдного панельного исследования образовательных и трудовых траекторий. Национальная панель: первая волна (2011–2012). Научные доклады Института образования. WP 02/1E/2014. М.: Изд. дом. ВШЭ, 2014.

*Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А.* Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 гг. М.: Институт социологии РАН, 2011.

Образование в Российской Федерации: 2006. Стат. ежегодник. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006.

Образование в Российской Федерации: 2010. Стат. сборник. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.

Образование в Российской Федерации: 2012. Стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.

Образование в Российской Федерации: 2014. Стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.

*Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В.* Современные образовательные траектории школьников и студентов // Социологические исследования. 2012. Т. 334. № 2. С. 135–142.

*Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Ларина Г.С.* Жизнь после девятого класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории? На материалах лонгитюдного исследования // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 310–330.

*Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014.

*Шубкин В.Н.* Социологические опыты (Методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970.

*Шугаль Н.Б.* Потоки обучающихся в российской системе образования // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 122–148.

*Bessudnov A., Makarov A.* School context and gender differences in mathematical performance among school graduates in Russia // International Studies in Sociology of Education. 2015. Vol. 25. No. 1. P. 63–81.

*Boudon R.* Duction, Opportunity, and Social Inequality. N.Y.: Wiley, 1974.

*Bourdieu P., Passeron J.C.* La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.

*Breen R., Goldthorpe J.H.* Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory // Rationality and Society. 1997. Vol. 9. No. 3. P. 275–305.

*Breen R., Jonsson J.O.* Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility // Annual Review of Sociology. 2005. Vol. 31. P. 223–243.

*Buchmann C., DiPrete T.A., McDaniel A.* Gender inequalities in education // Annual Review of Sociology. 2008. Vol. 34. P. 319–337.

*Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.* Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office, 1966.

*DiPrete T., Buchmann C.* Gender Disparities in Educational Attainment in the New Century: Trends, Causes and Consequences / J.R. Logan (ed.). US2010: America in the First Decade of the New Century. N.Y.: Russell Sage Foundation, 2013.

*Erikson R., Jonsson J.O.* Introduction: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case / Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective / R. Erikson, J.O. Jonsson (eds). Boulder: Westview Press, 1996. P. 1–64.

*Erikson R.* et al. On class differentials in educational attainment // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2005. Vol. 102. No. 27. P. 9730–9733.

*Gerber T.P., Hout M.* Educational stratification in Russia during the soviet period // American Journal of Sociology. 1995. Vol. 101. No. 3. P. 611–660.

*Gerber T.P.* Educational stratification in contemporary Russia: Stability and change in the face of Economic and Institutional crisis // Sociology of Education. 2000. Vol. 73. No. 4. P. 219–246.

*Gutman L.M., Schoon I.* The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. L.: Education Endowment Foundation, 2013. <<http://educa->

tionendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive\_skills\_literature\_review.pdf>.

*Halpern D.F., Benbow C.P., Geary D.C., Gur R.C., Hyde J.S., Gernsbacher M.A.* The science of sex differences in science and mathematics // *Psychological Science in the Public Interest*. 2007. Vol. 8. No. 1. P. 1–51.

*Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J.H., Yaish M.* Primary and secondary effects in class dDifferentials in educational attainment: The transition to a-level courses in england and wales // *Acta Sociologica*. 2007. Vol. 50. No. 3. P. 211–229.

*Jackson M., Jonsson J.O., Rudolphi F.* Ethnic inequality in choice-driven education systems. A longitudinal study of Performance and choice in england and sweden // *Sociology of Education*. 2012. Vol. 85. No. 2. P. 158–178.

*Jackson M.* (ed.). *Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 2013.

*Kurakin D.* *Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories: Building Culturally-Sensitive Research Framework*. M.: HSE, 2014.

*Legewie J., DiPrete T.A.* School context and the gender gap in educational achievement // *American Sociological Review*. 2012. Vol. 77. No. 3. P. 463–485.

*Lindberg S.M., Hyde J.S., Petersen J.L., Linn M.C.* New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. No. 6. P. 1123–1135.

*Lucas S.* Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects // *American Journal of Sociology*. Vol. 106. No. 6. P. 1642–1690.

*Macdonald K.* PV: Stata Module to Perform Estimation with Plausible Values. 2014. <<https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s456951.html>>.

*Mood C.* Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it // *European Sociological Review*. 2010. Vol. 26. No. 1. P. 67–82.

*Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Arora A.* *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, TIMSS and PIRLS International Study Centre. Boston College, 2012.

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. 2014. Vol. 1. <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>>.

*Plomin R., DeFries J., Knopik V.S., Neiderhiser J.M.* *Behavioral Genetics*. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2013.

*Raftery A.E., Hout M.* Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in irish education, 1921–1975 // *Sociology of Education*. 1993. Vol. 66. No. 1. P. 41–62.

*Wooldridge J. M.* *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge, MA: MIT, 2010.

### **3.4. Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ: источники возникновения и распространения неравенства**

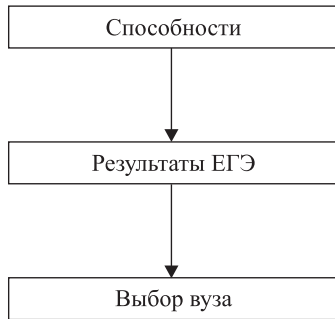
#### **Введение**

Тема неравного доступа к образованию является весьма важным предметом исследования в социологии, экономике и психологии образования. В настоящем исследовании анализируются источники возникновения и распространения неравенства доступа к высшему образованию применительно к механизму Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Работа представляет собой обзор, в котором комбинируются результаты исследований последних лет, связанные с эмпирической оценкой того, каким образом механизм ЕГЭ определяет доступность высшего образования в России.

На фоне массового характера высшего образования в России ЕГЭ рассматривается многими исследователями как инструмент, заменивший вступительные испытания в вузах и направленный на повышение доступности высшего образования. Поскольку ЕГЭ носит стандартизированный характер и предполагает одинаковые условия его сдачи (формат, требования к учащимся, процедура проведения экзамена, система оценивания), то логично сделать вывод о том, что учет результатов ЕГЭ при поступлении в вузы предполагает равенство образовательных возможностей. При этом остается открытым вопрос относительно того, кто и за счет каких механизмов может оказываться в более благоприятных условиях (иными словами, «выигрывать»), несмотря на унифицированный характер ЕГЭ. В работе мы постараемся дать ответ на этот вопрос. Кроме того, будут проанализированы барьеры доступа к высшему (в том числе качественному высшему) образованию в условиях ЕГЭ.

Существует множество подходов к определению доступности образования. В данном исследовании под доступностью образования мы будем понимать возможность получения уровня образования, максимально отвечающего потенциалу (способностям) учащегося вне зависимости от его социального статуса, экономического положения и иных факторов. Таким образом, в идеальном случае способности учащегося должны определять его итоговые

баллы ЕГЭ, которые в свою очередь определяют выбор вуза в соответствии с набранными баллами (рис. 61).



**Рис. 61.** Модель выбора вуза: идеальный случай

Если говорить о потенциальных источниках возникновения и распространения неравенства доступа к высшему образованию, можно выделить несколько подобных каналов, изучению которых и посвящено данное исследование (рис. 62)<sup>50</sup>.

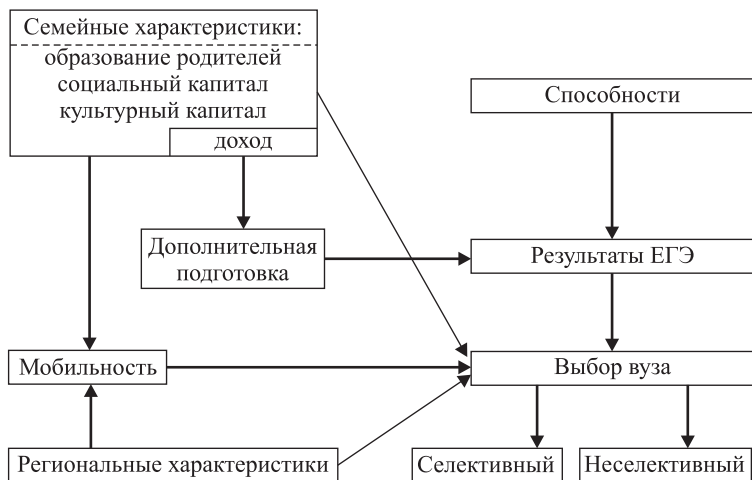
Прежде всего, стоит отметить важность семейных характеристик, таких как уровень образования родителей, социальный и культурный капитал. Данные показатели определяют стратегии семей в отношении своих детей, а именно выбор образовательной траектории, инвестиций в образование и т.д. Одной из характеристик домохозяйства является доход, который также может оказывать влияние на результаты ЕГЭ. В настоящей работе рассматривается канал влияния дохода на результаты ЕГЭ через дополнительную подготовку к поступлению в вуз [Prakhov, Yudkevich, 2012]. Так, семьи с разным уровнем дохода могут выбирать различные стратегии дополнительной подготовки, что в результате отражается на результатах ЕГЭ и создает неравные возможности при выборе вуза.

Вторым потенциальным каналом возникновения неравенства доступа к высшему образованию является образовательная мо-

---

<sup>50</sup> Безусловно, существуют и иные возможности распространения неравенства доступа к высшему образованию. В настоящем исследовании сделан акцент лишь на тех каналах, которые имеют наиболее близкое отношение к институту ЕГЭ, и показано, каким образом они могут ограничивать доступность высшего образования в условиях стандартизированного экзамена.

бильность [Prakhov, Vocharova, 2016]. Поскольку старшекласники сдают ЕГЭ в разных регионах, они находятся под влиянием различных региональных факторов, таких как социально-экономические условия развития регионов и особенности развития региональных рынков высшего образования. В свою очередь, подобные региональные факторы могут оказывать влияние на принятие решения о переезде в другой регион с целью получения высшего образования. Иными словами, особенности регионального развития вместе с индивидуальными характеристиками семьи могут как стимулировать, так и ограничивать образовательную мобильность. В последнем случае невозможность получения высшего образования в другом регионе (образовательная имобильность) может быть рассмотрена в качестве одного из механизмов, ограничивающих доступ к высшему образованию.



**Рис. 62.** Модель выбора вуза: каналы распространения неравенства доступа к высшему образованию

Наконец, семейные характеристики и региональные факторы, описанные выше, могут оказывать влияние на выбор вуза в контексте уровня его селективности<sup>51</sup>, т.е. в разрезе качества предо-

<sup>51</sup> Под уровнем селективности вуза понимается уровень конкуренции за бюджетные места среди абитуриентов. В качестве показателя селективности

ставляемых образовательных услуг [Prakhov, 2016a]. Таким образом, еще одним механизмом возникновения неравенства доступа к высшему образованию является выбор в пользу обучения в селективных или неселективных вузах.

Таким образом, целью настоящего исследования является ответ на вопрос, что может повлиять на возникновение ситуации неравенства доступа к высшему образованию:

- неравенство в доходе и различия в образовательных стратегиях абитуриентов;
- характеристики, сдерживающие мобильность абитуриентов (и ограничивающие пространство выбора вуза);
- факторы, обуславливающие различия в стратегиях выбора вуза (селективные и неселективные вузы).

Далее представлены краткий обзор литературы, посвященной факторам, влияющим на равенство доступа к высшему образованию; результаты исследования влияния характеристик дополнительной подготовки на результаты ЕГЭ; рассмотрены факторы, определяющие уровень образовательной мобильности; приведены результаты исследования барьеров доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ и заключительные ремарки.

## Результаты предыдущих исследований

Результаты предыдущих исследований демонстрируют, что неравенство доступа к высшему образованию может возникнуть на разных этапах, начиная с дошкольного возраста и заканчивая моментом зачисления в вуз. Поскольку сами по себе модели выбора вуза являются многоступенчатыми и включают несколько стадий (этапов), то на каждом этапе то или иное решение может быть подвержено влиянию различных факторов: индивидуальных, семейных и школьных [Chapman, 1981; Litten, 1982]. Поскольку нас больше всего интересуют образовательные стратегии, предшествующие подаче документов и поступлению в вуз, рассмотрим основные исследования, которые показывают, каким образом

---

вуза далее будет рассматриваться средний балл вуза среди абитуриентов, поступивших на бюджетные места. Чем выше данный показатель, тем выше конкуренция среди абитуриентов и тем выше уровень селективности вуза. Данный показатель рассчитывается ежегодно по завершении приемной кампании и отражается в Рейтинге качества приема: <<https://ege.hse.ru/>>.



возникает неравенство на уровне успеваемости (какие факторы влияют на различия в итоговых результатах школьников) и как возникает неравенство на этапе выбора образовательной траектории поступления в вуз.

Одним из первых исследований, в котором было показано, что успеваемость учащихся во многом определяется социально-экономическим статусом их семей, является «Доклад Коулмана» [Coleman et al., 1966]. В нем было продемонстрировано, что не школьные ресурсы, а семья — важный фактор, определяющий успеваемость школьника. Таким образом, вариация социально-экономического статуса семьи способствует возникновению различий в образовательных достижениях учащихся и, как следствие, создает неравенство доступа к высшему образованию на основе результатов итоговых экзаменов. В дальнейших исследованиях была показана положительная и статистически значимая взаимосвязь между уровнем дохода родителей (одной из главных семейных характеристик) и успеваемостью учащихся [White, 1982], а также была изучена природа подобной взаимосвязи. Так, Хилл и О'Нейлл доказали положительную нелинейную зависимость между доходом и успеваемостью учащихся [Hill, O'Neill, 1994]. Положительные эффекты дохода были также подтверждены и в серии экспериментов [Morris et al., 2004]. Исследователи предлагали различные объяснения подобной взаимосвязи. Например, П. Дэвис-Кин постулировала, что доход определяет ожидания и поведение родителей относительно обучения ребенка, инвестиций в его образование. В результате дети из более обеспеченных семей показывают более высокие образовательные достижения по сравнению с детьми из семей с низким социально-экономическим бэкграундом [Davis-Kean, 2005]. Результаты исследований, подчеркивающих важность материального положения семьи, позволяют рассмотреть и такой канал влияния дохода на образовательные результаты, как инвестиции в дополнительную подготовку, поскольку доход семьи является основным ресурсом для осуществления подобных инвестиций.

Неравенство может также возникнуть на этапе выбора образовательной траектории: семьи с различным социальным статусом выбирают различные образовательные учреждения (по уровню получаемого образования, продолжительности обучения, селективности и т.д.), что в результате приводит к неравным возможностям на рынке труда. Иными словами, неравенство социально-экономического статуса задает неравенство образовательных воз-

можностей, которое в результате создает ситуацию (зарплатного) неравенства на рынке труда. Так, несмотря на то что эмпирически доказано, что результаты итогового экзамена (SAT) являются основными предикторами в выборе типа университета/колледжа [Baird, 1984], также были доказаны факты о различиях в образовательном выборе у учащихся из разных семей. Так, Чапман и Литтен в моделях выбора вуза (*college choice*) показали, что характеристики семьи оказывают значимое влияние на процесс выбора вуза [Chapman, 1981; Litten, 1982]. Студенты из семей с различным социальным бэкграундом руководствуются различными критериями при выборе вуза [Delaney, 1988], что в результате может привести к тому, что в селективных вузах будут преобладать студенты из семей с высоким социальным статусом, а студенты из других семей выберут вузы «попроще» либо откажутся от получения высшего образования.

Существует большой пласт работ, в которых показано статистически значимое влияние характеристик семьи (образования родителей, дохода, социального и культурного капитала) на образовательные исходы [Baird, 1967; Leibowitz, 1977; Hearn, 1991; Davis-Kean, 2005; Perna, Titus, 2005; Sandefur et al., 2006; Baker, Stevenson, 1986; Прахов, Юдкевич, 2012; Prakhov, Yudkevich, 2015]. Например, было установлено, что менее обеспеченные студенты чаще других выбирают университеты с низкой стоимостью обучения, ближе к дому и предпочитают жить с родителями во время обучения [Baird, 1967]. Что же касается влияния школьных характеристик на образовательные исходы (и в частности, на неравенство доступа к высшему образованию), то исследователи до сих пор не пришли к общему мнению по этому вопросу [Fowler, Walberg, 1991; Hanushek et al., 1996; Gamoran, 1996; Hanushek, 1997]. Вместе с тем в ряде работ отмечались положительные (хотя и невысокие) эффекты дополнительной подготовки к поступлению на результаты экзаменов и выбор вуза [Powers, Rock, 1999; Powers, 1993; Прахов, Юдкевич, 2012; Prakhov, 2016b].

Поскольку отдельным каналом возникновения и распространения неравенства доступа к высшему образованию является образовательная мобильность, то важно рассмотреть факторы, которые определяют решение о переезде с целью получения образования. Во многих работах помимо успеваемости учащегося [Kyung, 1996; Fenske et al., 1974] подчеркивается важность материального статуса семьи [Fenske et al., 1974; Fenske, 1972; Hübner, 2012; Kyung, 1996; Mak, Moncur, 2003], т.е. учащиеся из более обеспеченных семей более мо-

бильны и, как следствие, имеют больше возможностей выбора вуза, который лучше всего отвечает их потребностям. Кроме того, юноши, как правило, более мобильны, чем девушки: родители юношей с большей готовностью отпускают своих детей учиться в другом регионе, чем родители девушек [Becker et al., 2010; Alecke et al., 2013].

Однако помимо индивидуальных факторов, на решение о переезде (и следовательно, на уровень доступности высшего образования) оказывают влияние и внешние характеристики, такие как экономический климат в регионах [Tuckman, 1967; Fenske, 1972; McHugh, Morgan, 1984; Mihi-Ramirez, Kumpikaite, 2014; Rodríguez et al., 2011; Thorn, Holm-Nielsen, 2008], а также институциональные характеристики систем высшего образования в регионах [Alecke et al., 2013; Kyung, 1996; Mak, Moncur, 2003; Mchugh, Morgan, 1984; Fenske et al., 1974; Fenske, 1972]. Следовательно, одним из каналов возникновения неравенства доступа к высшему образованию является мобильность, подверженная влиянию как микро-, так и макроэкономических характеристик.

Таким образом, исследования показывают, что одни и те же факторы (успеваемость, характеристики семьи, ряд экзогенных параметров) могут оказывать влияние на доступность высшего образования, но через различные каналы. Далее будут рассмотрены подобные пути возникновения неравенства на примере российского рынка высшего образования в условиях ЕГЭ. Эмпирические исследования основываются на комплексных данных: Российского панельного лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии»: национальная панель, опрос студентов I курса (анализ влияния дохода на результаты ЕГЭ, исследование мобильности учащихся); Мониторинга экономики образования: опрос студентов I и II курсов ВПО 2012 г. (анализ выбора вузов различной степени селективности); Рейтинга качества приема в вузы; статистических данных Федеральной службы государственной статистики, а также данных образовательной статистики (сборники «Образование в Российской Федерации»).

### **Доход и инвестиции в дополнительную подготовку к поступлению**

Как было показано выше, доход семьи оказывает существенное влияние на образовательные стратегии и успеваемость учащихся. В исследовании [Prakhov, Yudkevich, 2012] предлагается

объяснение подобной взаимосвязи через инвестиции в дополнительную подготовку к поступлению в вуз. Предполагается, что абитуриенты из наиболее богатых семей могут выигрывать в терминах итоговых баллов ЕГЭ, имея больше ресурсов для инвестиций в занятия на подготовительных курсах и с репетиторами.

Для эмпирической проверки данной гипотезы используются данные Российского панельного лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (национальная панель). В выборку попали студенты I курса (на момент проведения опроса), которые собирались поступать в вузы в 2014 г., т.е. во время обучения в старшей школе имели мотивацию к поступлению в вуз.

Домохозяйства были объединены в три группы в зависимости от среднемесячного дохода семьи:

- семьи с низким доходом (менее 20 тыс. рублей в месяц; 231 наблюдение; 26,4%);
- семьи со средним доходом (от 20 до 25 тыс. рублей в месяц; 268 наблюдений; 30,7%);
- семьи с высоким доходом (более 29 тыс. рублей в месяц; 375 наблюдений; 42,9%).

В ходе первичного анализа было установлено, что уровень дохода семьи учащегося положительно коррелирует с результатами ЕГЭ по русскому языку и математике. Таким образом, возникает вопрос: почему (за счет каких механизмов) учащиеся из богатых семей могут оказаться в наиболее выгодном положении в терминах итоговых результатов ЕГЭ? Для ответа на данный вопрос вначале были проанализированы различия в результатах ЕГЭ для учащихся из семей с различным уровнем дохода при одинаковой успеваемости до начала дополнительной подготовки к поступлению в вуз. В качестве такого показателя были использованы результаты ГИА (ОГЭ), т.е. централизованных экзаменов, которые учащиеся сдают по окончании 9-го класса. Респонденты были разделены на три группы в зависимости от успешности сдачи ГИА: «троечники», «хорошисты» и «отличники». После этого были рассчитаны средние баллы ЕГЭ по русскому языку и математике в зависимости от успеваемости по результатам ГИА и уровня дохода семьи (табл. 43).

Расчеты показывают, что в 5 из 6 случаев результаты ЕГЭ учащихся из семей с высоким доходом превышают результаты ЕГЭ учащихся из семей с низким доходом, несмотря на то что по окон-

чании 9-го класса их успеваемость (по результатам ГИА) была примерно одинаковой. Каким образом можно объяснить подобные различия, т.е. прирост успеваемости, который произошел за два года обучения в старшей школе? Учитывая то, что характеристики семьи за этот промежуток времени практически не меняются, одним из возможных каналов получения подобного преимущества являются инвестиции в дополнительную подготовку. Именно поэтому далее исследование было сфокусировано на взаимосвязи инвестиций в дополнительную подготовку с результатами ЕГЭ для ответа на вопрос, каким образом эффективность образовательных траекторий (инвестиций в дополнительную подготовку) различается для студентов из семей с низким, средним и высоким доходом?

Таблица 43

**Средние значения результатов ЕГЭ в зависимости от уровня дохода, при фиксированной успеваемости в 9-м классе**

Предмет	«Троечники»			«Хорошисты»			«Отличники»		
	Уровень дохода								
	Низ- кий	Сред- ний	Высо- кий	Низ- кий	Сред- ний	Высо- кий	Низ- кий	Сред- ний	Высо- кий
Русский	<b>55,3</b>	<b>56,6</b>	<b>60,5</b>	62,6	64,8	66,4	71,5	77,9	75,3
Математика	41,5	41,2	41,5	<b>46,8</b>	<b>45,1</b>	<b>46,5</b>	<b>55,3</b>	<b>59,2</b>	<b>60,9</b>

*Примечание.* Различия статистически значимы на 1%-уровне.

В основе эмпирического исследования лежат две регрессионные модели. Сначала оценивается общая модель вида:

$$T_{is} = \alpha_s + \beta_s \ln(1 + Total\ investment_i) + \gamma_s \ln(Income_i) + X_i' \delta_s + \varepsilon_{is},$$

где  $T_{is}$  — результат студента  $i$  по предмету  $s$  (обязательные предметы — русский язык и математика);  $\ln(1 + Total\ investment_i)$  — натуральный логарифм совокупных инвестиций в дополнительную подготовку, увеличенный на единицу;  $\ln(Income_i)$  — натуральный логарифм среднемесячного дохода семьи;  $X_i$  — вектор контрольных переменных (включая характеристики семьи).

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 44. При анализе всей выборки было получено, что доход и логарифм инвестиций в дополнительную подготовку влияют на результат

Таблица 44

Взаимосвязь доходов, инвестиций в дополнительную подготовку с результатами ЕГЭ  
(результаты регрессионного анализа)

Независимая переменная	Зависимая переменная, результат ЕГЭ							
	по русскому языку	по математике	по русскому языку			по математике		
Модель	1	2	3	4	5	6	7	8
Константа	20,048*** (6,031)	4,432 (7,154)	32,705*** (5,282)	25,999*** (5,628)	35,147*** (3,695)	19,386*** (5,442)	8,347 (5,124)	3,948 (3,951)
Логарифм инвестиций в дополнительную подготовку	0,269*** (0,100)	-0,043 (0,125)	0,427** (0,206)	0,199 (0,200)	0,155 (0,137)	-0,082 (0,279)	-0,039 (0,239)	-0,071 (0,170)
Логарифм дохода	1,119** (0,542)	0,538 (0,677)						
Результат ОГЭ по русскому языку	8,007*** (0,582)		6,921*** (1,159)	9,549*** (1,176)	7,450*** (0,819)			
Результат ОГЭ по математике		8,969*** (0,611)				7,134*** (1,276)	9,184*** (1,169)	9,958*** (0,860)
Юноша	-5,496*** (0,803)	2,025** (0,987)	-6,265*** (1,616)	-7,525*** (1,621)	-3,209*** (1,115)	0,084 (2,180)	-0,605 (1,836)	4,931*** (1,366)
Образование матери	1,976** (0,842)	2,390** (1,052)	0,851 (1,798)	2,253 (1,546)	2,068* (1,204)	1,276 (2,403)	4,031** (1,856)	1,732 (1,494)

Окончание табл. 44

Независимая переменная	Зависимая переменная, результат ЕГЭ												
	по русскому языку		по математике		по русскому языку				по математике				
Образование отца	1,983** (0,830)	2,650*** (1,029)	2,255 (1,794)	1,227 (1,536)	2,667** (1,164)	2,013 (2,425)	2,448 (1,833)	2,916** (1,428)					
Неполная семья	-1,025 (1,091)	0,019 (1,373)	-0,324 (1,934)	-0,996 (2,134)	-1,774 (1,723)	1,564 (2,684)	-1,948 (2,570)	-0,304 (2,090)					
Количество книг дома	0,003 (0,002)	0,003 (0,003)	0,004 (0,005)	0,005 (0,004)	0,000 (0,003)	-0,007 (0,006)	0,007 (0,005)	0,005 (0,004)					
Специализация класса	2,028** (0,832)	-0,191 (1,054)	3,337* (1,605)	2,422 (1,628)	0,580 (1,247)	-0,374 (2,197)	-0,472 (2,015)	1,002 (1,544)					
R <sup>2</sup>	0,305	0,255	0,295	0,368	0,260	0,153	0,277	0,334					
Количество наблюдений	855	817	227	260	368	204	253	360					
Выборка	Все наблюдения	Все наблюдения	Низкий доход	Средний доход	Высокий доход	Низкий доход	Средний доход	Высокий доход					

Примечание. В скобках указаны значения стандартных ошибок.

Уровни значимости: \* 10%-й, \*\* 5%-й, \*\*\* 1%-й.

ЕГЭ по русскому языку. Однако при оценке моделей по подвыборкам в зависимости от уровня дохода статистическая значимость инвестиций в дополнительную подготовку пропадает. Это может быть связано с тем, что показатель совокупных инвестиций в дополнительную подготовку учитывает затраты на подготовительные курсы (при вузе, в который поступил учащийся, при другом вузе, в независимом образовательном центре или школе) и с репетиторами (имеющими или не имеющими отношения к выбранному вузу).

Для того чтобы учесть вариацию различных видов дополнительной подготовки, были оценены регрессионные уравнения вида:

$$T_{is} = \alpha_s + \beta_s \ln(1 + Total\ investment_t) + X'_i \delta_s + \epsilon_{is}.$$

Уравнения оценивались для каждого уровня дохода и для каждого вида дополнительной подготовки. Интерес представляют коэффициенты при инвестициях в различные виды дополнительной подготовки, которые отражают ее эффективность (отдачу) в терминах увеличения результатов ЕГЭ.

Результаты регрессионного анализа, представленные в табл. 45, демонстрируют, что для всей выборки только инвестиции в занятия на подготовительных курсах при вузе способствуют повышению итоговых результатов ЕГЭ по русскому языку и математике. Поэтому эффективность именно этого вида дополнительной подготовки была протестирована для разных доходных групп. Как следует из табл. 45, подобные инвестиции статистически значимо связаны с приростом баллов ЕГЭ только для абитуриентов из наиболее обеспеченных семей. Это означает, что родители с наиболее высоким уровнем дохода осуществляют наиболее эффективные инвестиции в дополнительную подготовку (в занятия на подготовительных курсах). За счет подобных инвестиций учащиеся из семей с высоким уровнем дохода получают преимущество, выраженное в итоговых баллах ЕГЭ. Подобное преимущество ставит вопрос о равенстве доступа к высшему образованию, поскольку набранные баллы ЕГЭ определяют возможности (вероятность) поступления в выбранный вуз. Следовательно, у учащихся из наиболее обеспеченных семей имеются более широкие возможности поступления, сформированные за счет эффективных затрат на подготовительные курсы.



Таблица 45

**Взаимосвязь инвестиций в дополнительную подготовку с результатами ЕГЭ  
при фиксированном уровне дохода (результаты регрессионного анализа)**

Независимая переменная	Зависимая переменная, результат ЕГЭ									
	по русскому языку	по математике		по русскому языку				по математике		
	9	10	11	12	13	14	15	16		
Модель										
Константа	21,609*** (6,088)	4,202 (7,166)	32,709*** (5,334)	26,731*** (5,512)	35,103*** (3,637)	19,393*** (5,475)	8,629* (5,041)	3,922 (3,890)		
Инвестиции в подготовку в образ. центре	0,000 (0,001)	0,000 (0,001)								
Инвестиции в подготовительные курсы в вузе	<b>0,001*</b> <b>(0,000)</b>	0,001* (0,000)	0,000 (0,001)	0,000 (0,001)	<b>0,001***</b> <b>(0,000)</b>	0,000 (0,001)	0,001 (0,001)	<b>0,001**</b> <b>(0,001)</b>		
Инвестиции в занятия с репетиторами	0,000 (0,000)	0,000** (0,000)								
Инвестиции в доп. занятия в школе	0,000 (0,001)	0,001 (0,001)								
<b>Логарифм дохода</b>	1,017* (0,548)	0,559 (0,679)								
Результат ОГЭ по русскому языку	8,086*** (0,548)		7,333*** (1,159)	9,616*** (1,175)	7,441*** (0,806)					
Результат ОГЭ по математике		8,969*** (0,607)				7,049*** (1,268)	9,129*** (1,164)	9,692*** (0,857)		

3.4. Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ:  
источники возникновения и распространения неравенства

Окончание табл. 45

Независимая переменная	Зависимая переменная, результат ЕГЭ							
	по русскому языку	по математике	по русскому языку			по математике		
Юноша	-5,686*** (0,802)	1,964** (0,978)	-6,911*** (1,611)	-7,688*** (1,613)	-3,558*** (1,103)	0,161 (2,158)	-0,557 (1,821)	4,768*** (1,355)
Образование матери	1,922** (0,847)	2,595** (1,051)	0,842 (1,814)	2,121 (1,552)	2,486** (1,195)	1,277 (2,404)	3,849** (1,855)	2,052 (1,490)
Образование отца	2,017** (0,833)	2,171** (1,025)	2,183 (1,810)	1,326 (1,536)	2,588** (1,150)	2,004 (2,427)	2,363 (1,822)	2,843** (1,419)
Неполная семья	-0,989 (1,094)	0,100 (1,367)	0,201 (1,933)	-0,877 (2,134)	-2,053 (1,700)	1,459 (2,661)	-1,926 (2,556)	-0,465 (2,077)
Количество книг дома	0,003 (0,002)	0,002 (0,003)	0,005 (0,005)	0,005 (0,004)	-0,001 (0,003)	-0,007 (0,006)	0,007 (0,005)	0,004 (0,004)
Специализация класса	2,263** (0,836)	-0,039 (1,052)	3,869** (1,610)	2,554 (1,636)	1,278 (1,246)	-0,408 (2,196)	-2,234 (2,022)	1,556 (1,556)
$R^2$	0,304	0,265	0,284	0,366	0,277	0,153	0,280	0,343
Количество наблюдений	855	817	227	260	368	204	253	360
Выборка	Все наблюдения	Все наблюдения	Низкий доход	Средний доход	Высокий доход	Низкий доход	Средний доход	Высокий доход

Примечание. В скобках указаны значения стандартных ошибок.

Уровни значимости: \* 10%-й, \*\* 5%-й, \*\*\* 1%-й.

## Образовательная миграция и издержки переезда

С введением ЕГЭ снизились транзакционные издержки, связанные с подачей документов и зачислением в вуз, поскольку теперь подготовка к поступлению и подача документов не требует личного присутствия. Таким образом, «местные» абитуриенты (например, учащиеся из Москвы или Санкт-Петербурга, где сосредоточено множество вузов высокого качества) могли лишиться привилегий, связанных с географической близостью к желаемому университету, в то время как для других абитуриентов процедура поступления упростилась, что должно способствовать усилению миграции. Однако даже в этом случае поступающие из других регионов могут сталкиваться с барьерами, влияющими на их решение о переезде (например, в отсутствие необходимой финансовой поддержки и при ненулевых издержках переезда, на это решение могут влиять семейные и региональные факторы). В исследовании [Prakhov, Vocharova, 2016] дается ответ на вопрос о том, какие факторы влияют на выбор абитуриента о переезде или о получении высшего образования в «домашнем» регионе. Иными словами, вопрос доступности высшего образования изучается с позиций образовательной мобильности и факторов, ее ограничивающих (и как следствие, ограничивающих выбор вуза).

Россия представляет собой интересный кейс для анализа образовательной мобильности, поскольку включает более 80 регионов с высокой вариацией социально-экономического развития, а также с неравномерным развитием региональных рынков высшего образования. Следовательно, помимо индивидуальных и семейных характеристик, о которых речь шла выше, в качестве предикторов образовательной миграции (и факторов, влияющих на доступность высшего образования) могут выступать институциональные характеристики «школьного» и «университетского» регионов.

В исследовании, как и в предыдущем случае, используются данные Российского панельного лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (национальная панель), в выборку попали студенты, которые в 2014 г. либо начали, либо продолжили обучение в университете. В результате выборка составила 1169 наблюдений. Для каждого наблюдения были добавлены значения переменных, отражающих образовательную мобильность, социально-экономические условия «школьного» и «университетско-

го» регионов (средний уровень заработной платы и прожиточного минимума, межрегиональная разница данных показателей), а также индексы развития региональных рынков высшего образования (индекс Херфиндаля — Хиршмана) [Leshukov et al., 2015]<sup>52</sup>. Отдельно были рассчитаны показатели образовательной мобильности, которые использовались в регрессионных моделях в качестве зависимых переменных:

*Мобильность по расстоянию (mobility based on a distance)* — бинарная переменная, равная единице, если расстояние между населенным пунктом, где абитуриент окончил школу, и населенным пунктом, где находится университет, превышает 100 км. Около 43% респондентов мобильны по расстоянию.

*Межрегиональная мобильность (Interregional mobility)* — бинарная переменная, равная единице, если учащийся сменил регион с целью обучения в университете. Около 23% респондентов сменили регион.

*Дистанция* — географическое расстояние (в км) между «школьным» и «университетским» населенными пунктами. Среднее значение показателя составило 336 км, а максимальное расстояние, которое преодолел абитуриент, — 8838 км.

В эмпирической части исследования оценивались модели бинарного выбора (логистические регрессии) вида:

$$\Pr (\text{Mobility based on a distance}_i = 1) = f(X_i; E_i; R_i),$$

$$\Pr (\text{Interregional mobility}_i = 1) = g(X_i; E_i; R_i),$$

где  $\Pr(\cdot)$  — вероятность переезда (вероятность осуществления образовательной мобильности);  $X_i$  — вектор индивидуальных характеристик студента  $i$ ;  $E_i$  — вектор социально-экономических регио-

---

<sup>52</sup> Индекс рассчитывался по следующей формуле: 
$$HHI_j = \sum_k \left( \frac{x_{jk}}{X_j} \right)^2,$$

где  $x_{jk}$  — количество студентов в вузе  $k$  в регионе  $j$ ;  $X_j$  — общее количество студентов вузов в регионе  $j$ .

Данный показатель отражает широту выбора вуза в конкретном регионе и степень конкуренции между вузами за абитуриентов на региональном уровне. Индекс Херфиндаля — Хиршмана может принимать значения от нуля до единицы. Если значение показателя близко к нулю, это означает высокую конкуренцию между вузами (как, например, в Москве) и широкие возможности для выбора вуза в данном регионе. При значениях, близких к единице, наблюдается ситуация, близкая к монопольному положению вуза в регионе и, как следствие, ограниченность выбора.

нальных характеристик;  $R_i$  — вектор характеристик региональных систем высшего образования.

Кроме того, оценивалась линейная модель дистанции, связанной с образовательной мобильностью:

$$\text{Distance}_i = \alpha + \beta X_i + \gamma E_i + \delta R_i + \varepsilon_i,$$

где  $\text{Distance}_i$  — расстояние (в км), на которое переехал студент  $i$  для обучения в вузе;  $X_i$ ,  $E_i$ ,  $R_i$  — объясняющие переменные;  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ,  $\delta$  — коэффициенты линейной регрессии;  $\varepsilon_i$  — ошибка.

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 46. В целом юноши более мобильны, чем девушки. Успеваемость, выраженная в результатах ЕГЭ по русскому языку, способствует образовательной мобильности, что соотносится с результатами предыдущих исследований. В то же время, несмотря на то что «отличники» более мобильны, они могут сталкиваться с барьерами, ограничивающими образовательную миграцию (несмотря на то что они имеют наиболее широкие возможности выбора вуза). Так, для подвыборки отличников значимым является культурный капитал семьи (выраженный в уровне образования матери). Таким образом, недостаточный уровень образования матери (и отца, поскольку данные показатели являются сильно скоррелированными) может выступать в качестве барьера, ограничивающего мобильность и доступность высшего образования для отличников. Доход семьи является значимым только в трех спецификациях, однако выборка составлена по различным регионам, поэтому в данном случае особое внимание следует уделить переменным, отражающим уровень социально-экономического регионального развития.

Чем выше заработная плата в «университетском» регионе, тем выше вероятность образовательной мобильности. Вместе с тем, чем выше заработная плата в «школьном» регионе, тем ниже образовательная мобильность. Таким образом, абитуриенты стремятся из регионов с низкими заработными платами в регионы с высокой оплатой труда. Что касается прожиточного минимума, то высокий прожиточный минимум в «университетском» регионе может ограничивать образовательную миграцию. Таким образом, доход оказывает влияние на решение о переезде, но через показатели регионального экономического развития. В целом эти результаты подтверждают предпосылки теории человеческого капитала: студенты стремятся в регионы с высокой заработной платой, однако учитывают и издержки, связанные с проживанием в другом городе отдельно от родителей. Что касается индекса Херфиндаля —

Таблица 46

Факторы, влияющие на образовательную мобильность

Независимая переменная	Зависимая переменная, мобильность							
	по расстоянию		межрегиональная		по расстоянию		межрегиональная	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Модель								
Юноша	0,081** (0,035)	0,081** (0,035)	0,055* (0,029)	0,055* (0,029)	0,168** (0,083)	0,149* (0,080)	0,044 (0,084)	0,045 (0,082)
Результат ЕГЭ по русскому языку	0,006*** (0,001)	0,006*** (0,001)	0,004*** (0,001)	0,004*** (0,001)				
Образование матери	0,032 (0,034)	0,031 (0,034)	0,034 (0,027)	0,035 (0,028)	0,146* (0,082)	0,113 (0,079)	0,182*** (0,073)	0,154** (0,073)
Неполная семья	-0,057 (0,039)	-0,065* (0,03875)	-0,042 (0,030)	-0,046 (0,031)	-0,138 (0,096)	-0,147 (0,093)	-0,110 (0,084)	-0,106 (0,086)
Доход семьи / 1000	-0,001 (0,000)	-0,002*** (0,000)	-0,000001 (0,000)	-0,001 (0,000)	-0,003 (0,000)	-0,005*** (0,000)	-0,00003 (0,000)	-0,002 (0,000)
Наличие специализации в школе	-0,037 (0,034)	-0,432 (0,033)	0,014 (0,027)	0,008 (0,028)	-0,032 (0,078)	-0,059 (0,075)	0,070 (0,073)	0,045 (0,074)
Среднемесячная з/п в «школьном» регионе	-0,00002*** (0,000)		-0,00003*** (0,000)		-0,00005*** (0,000)		-0,00005*** (0,000)	
Среднемесячная з/п в «университетском» регионе	0,00001** (0,000)		0,00002*** (0,000)		0,00003** (0,000)		0,00003*** (0,000)	
Прожиточный минимум в «школьном» регионе	0,0001*** (0,000)		0,0001*** (0,000)		0,0002** (0,000)		0,0002** (0,000)	

Продолжение табл. 46

Независимая переменная	Зависимая переменная, мобильность							
	по расстоянию		межрегиональная		по расстоянию		межрегиональная	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Модель								
Прожиточный минимум в «университетском» регионе	-0,00006 (0,000)		-0,00008*** (0,000)		-0,0001 (0,000)		-0,0001 (0,000)	
ИИ в «школьном» регионе	0,412 (0,303)		0,228 (0,214)		0,626 (0,762)		0,119 (0,660)	
ИИ в «университетском» регионе	-0,714** (0,334)		-0,174 (0,251)		-0,163 (0,784)		0,335 (0,703)	
Межрегиональная разница в з/п		0,00002*** (0,000)		0,00002*** (0,000)		0,00003** (0,000)		0,00003** (0,000)
Межрегиональная разница в прож. минимуме		-0,0001** (0,000)		-0,0001*** (0,000)		-0,0002* (0,000)		-0,0001** (0,000)
Межрегиональная разница в ИИ		-0,565* (0,296)		-0,357* (0,222)		-0,583 (0,758)		-0,269 (0,702)
Псевдо R <sup>2</sup>	0,062	0,052	0,161	0,136	0,146	0,102	0,243	0,198
Количество наблюдений	999	999	1002	1002	215	215	215	215
Выборка	Все наблюдения			Отличники				

3.4. Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ:  
источники возникновения и распространения неравенства

Продолжение табл. 46

Независимая переменная	Зависимая переменная					
	мобильность по расстоянию			мобильность межрегиональная		
	9	10	11	12	13	14
Модель						
Юноша	0,071* (0,039)	0,084** (0,038)	0,048 (0,035)	0,053 (0,035)	119,929*** (39,846)	125,600*** (40,532)
Результат ЕГЭ по русскому языку	0,006*** (0,002)	0,007*** (0,002)	0,005*** (0,001)	0,005*** (0,001)	5,500*** (1,552)	5,521*** (1,564)
Образование матери	0,036 (0,037)	0,028 (0,037)	0,025 (0,033)	0,026 (0,033)		
Неполная семья	-0,018 (0,044)	-0,030 (0,043)	-0,031 (0,038)	-0,031 (0,038)		
Доход семьи / 1000	-0,002** (0,000)	-0,0002 (0,000)	0,0004 (0,000)	0,001 (0,000)		
Наличие специализации в школе	-0,081** (0,037)	-0,057 (0,036)	-0,008 (0,033)	-0,006 (0,032)		
Среднемесячная з/п в «школьном» регионе	-0,00002** (0,000)		-0,00004*** (0,000)		-0,137*** (0,007)	
Среднемесячная з/п в «университетском» регионе	0,00003*** (0,000)		0,00004*** (0,000)		0,112*** (0,007)	
Прожиточный минимум в «школьном» регионе	0,00009** (0,000)		0,0005*** (0,000)		1,049*** (0,046)	



Окончание табл. 46

Независимая переменная	Зависимая переменная		
	мобильность по расстоянию	мобильность межрегиональная	дистанция
Прожиточный минимум в «университетском» регионе	-0,00005 (0,000)	-0,0001*** (0,000)	-0,842*** (0,049)
НН в «школьном» регионе	-0,526 (0,343)	-0,454 (0,287)	-1668,979** (265,790)
НН в «университетском» регионе	-0,082 (0,360)	0,389 (0,308)	1121,642*** (319,111)
Межрегиональная разница в з/п	0,00003*** (0,000)	0,00004*** (0,000)	0,128*** (0,006)
Межрегиональная разница в прожиточном минимуме	-0,0001*** (0,000)	-0,0001*** (0,000)	-0,972*** (0,045)
Межрегиональная разница в НН	0,280 (0,317)	0,445 (0,276)	1653,359*** (264,802)
Псевдо R <sup>2</sup>	0,121	0,198	0,334
Количество наблюдений	905	907	1141
Выборка	Без учета московских школьников		
	Все наблюдения		

Примечания. Для моделей 1–12 указаны предельные эффекты от среднего. В скобках указаны значения стандартных ошибок. Уровни значимости: \* 10%-й, \*\* 5%-й, \*\*\* 1%-й.

Хиршмана, то разница в уровне развития региональных рынков высшего образования является значимой для всей выборки: в среднем абитуриенты переезжают в регионы с более широким выбором вузов. Однако для отличников и для подвыборки, которая исключает московских школьников, поступивших в вузы (они практически не мобильны), данный показатель не так важен. Таким образом, при принятии решения о переезде с целью получения высшего образования, учащиеся также могут сталкиваться с рядом барьеров, ограничивающих доступность высшего образования.

## **Барьеры доступа к качественному высшему образованию**

Одним из аспектов в изучении доступности высшего образования является анализ доступа в наиболее селективные («элитные») вузы. Действительно, несмотря на массовый характер российского высшего образования, обучение в наиболее селективных вузах может быть недоступным для ряда категорий учащихся.

Исследователи элитного образования и барьеров, связанных с его доступностью, отмечают, что в элитных вузах высока доля студентов из семей с высоким социальным статусом [Blackburn, Jarman, 1993; Leathwood, 2004]. Кроме того, отдача от образования в таких вузах превышает среднюю отдачу от высшего образования [Solmon, Wachtel, 1975; Monks, 2000; Chevalier, Conlon, 2003], что означает следующее: студенты из семей с высоким социальным статусом поступают в элитные вузы и по окончании университета получают большую премию за образование по сравнению с учащимися из менее богатых семей, окончившими менее селективные вузы (или вовсе не получившими высшее образование). В подобной ситуации высшее образование не только не выполняет функцию социального лифта, но может привести к усилению неравенства между богатыми и бедными.

В исследовании [Prakhov, 2016a], посвященном анализу барьеров доступа в селективные вузы в России, использовались данные Мониторинга экономики образования (опрос студентов ВПО 2012 г. I и II курсов), а также данные Рейтинга качества приема в российские вузы (2012 г.). Вузы, попавшие в выборку, были распределены на три категории в зависимости от уровня селективности:

- вузы с низкой степенью селективности (балл ЕГЭ  $\leq 61$ ; 214 наблюдений; 24,8%);

- вузы со средней степенью селективности ( $61 < \text{балл ЕГЭ} < 70$ ; 367 наблюдений; 42,5%);
- вузы с высокой степенью селективности (балл ЕГЭ  $\geq 70$ ; 282 наблюдения; 32,7%).

Анализ распределений абитуриентов с различными характеристиками по вузам показал, что в более селективных вузах выше доля студентов с более высокими личными баллами ЕГЭ, из более обеспеченных семей, чьи родители имеют высшее образование, с более высоким уровнем культурного капитала. Кроме того, в селективных вузах более широко представлены студенты, окончившие гимназии и школы с углубленным изучением предметов, учившиеся в классах с определенной специализацией, а также тех, кто готовился к поступлению дополнительно.

Результаты регрессионного анализа (табл. 47) подтверждают выводы, полученные по итогам анализа распределений. Были оценены порядковая логистическая регрессия (в качестве зависимой переменной выступала степень селективности вуза: низкая, средняя, высокая) и модель бинарного выбора (зависимая переменная принимала значение, равное единице в случае вуза высокой селективности и нулю во всех остальных случаях). В табл. 47 представлены значения предельных эффектов от среднего (приведены значения только для статистически значимых переменных). Модели оценивались как по выборке в целом, так и по подвыборке отличников. В моделях 1–6 учтены все студенты, в моделях 7–12 — только обучающиеся на очном отделении на бюджетном месте. Кроме того, добавление региональных характеристик подтверждает выводы, полученные в предыдущем исследовании и согласующиеся с теорией человеческого капитала. Различия в уровне социально-экономического развития регионов также могут выступать в качестве барьеров доступа в селективные вузы, что будет способствовать переходу неравенства образовательных возможностей к неравенству возможностей на рынке труда.

Таблица 47

**Барьеры доступа в селективные вузы**

Независимая переменная	Модель					
	1	2	3	4	5	6
Образование матери		0,19		0,11	0,27	
Неполная семья		-0,26	-0,19			

Окончание табл. 47

Независимая переменная	Модель					
	1	2	3	4	5	6
Логарифм дохода	0,05					
Юноша					0,19	
Колледж	-0,11	-0,41		-0,17	-0,44	
Расположение школы	0,31	0,34	0,33	0,18	0,30	0,28
Специализация класса	0,14	0,29	0,19	0,17	0,37	0,20
Логарифм инвестиций в дополнительную подготовку	0,01	0,05	0,03	0,02	0,05	0,04
Средний балл ЕГЭ	0,01	0,01		0,01		
Расстояние (км)	0,00					
Межрегиональная разница в заработной плате	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Межрегиональная разница в прожиточном минимуме		-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00
Выборка	Вся выборка	Отличники		Вся выборка	Отличники	
Модель	Порядковый логит			Модель бинарного выбора		

## Выводы

Нами были представлены результаты эмпирических исследований, в которых изучались каналы возникновения и распространения неравенства доступа к высшему образованию в условиях ЕГЭ. Несмотря на существование нескольких возможных путей создания неравенства доступа к высшему образованию, во всех исследованиях отмечалась важность характеристик семьи (образование родителей, материальный статус, уровень культурного и социального капитала). Родители являются важным фактором, определяющим образовательные стратегии детей, их успехи и итоговый выбор вуза, что подтверждает результаты исследований, проведенных на зарубежных образовательных рынках.

Кроме того, было установлено, что семейный доход — важный фактор, определяющий успеваемость учащегося (результаты ЕГЭ) и эффективность образовательных стратегий (дополнительную подготовку): в частности, инвестиции в занятия на подготовитель-

ных курсах в вузе значимо положительно влияют на результаты ЕГЭ только для абитуриентов из наиболее богатых семей. Таким образом, для абитуриентов из разных доходных групп возникновение неравенства образовательных результатов может быть обусловлено различиями в стратегиях дополнительной подготовки.

При изучении образовательной мобильности была установлена положительная взаимосвязь результатов ЕГЭ с вероятностью переезда. В данном случае упрощение процедуры приема в вузы способствует образовательной мобильности, но даже отличники сталкиваются с рядом социальных и финансовых барьеров. Так, уровень культурного капитала семьи может способствовать образовательной мобильности для группы отличников. Кроме того, было отмечено статистически значимое влияние внешних (экзогенных) характеристик: особенности регионального экономического развития значимо влияют на мобильность абитуриентов, а межрегиональные различия систем высшего образования поднимают вопросы о равенстве образовательных возможностей. Таким образом, существуют барьеры, напрямую не связанные с успеваемостью и ограничивающие образовательную мобильность (и как следствие, доступность высшего образования).

Отдельно была изучена доступность высшего образования в наиболее селективных российских вузах, поскольку обучение в них дает наиболее высокую отдачу от высшего образования и, как следствие, ряд преимуществ на рынке труда. Было установлено, что степень селективности вуза, в который был зачислен студент, определяется его личными результатами ЕГЭ, но кроме этого на итоговый выбор вуза влияют и такие факторы, как характеристики семьи, школы, особенности дополнительной подготовки и уровень регионального социально-экономического развития. Иными словами, абитуриенты при поступлении в селективные вузы могут сталкиваться с барьерами, которые лишь косвенно связаны с их успеваемостью. В свою очередь, подобные барьеры ставят абитуриентов в неравное положение и даже, несмотря на высокую вовлеченность российской молодежи в программы высшего профессионального образования, могут ограничивать доступ к качественному образованию в селективных вузах.

Значимое влияние дохода на доступность высшего образования свидетельствует о важности финансовой поддержки учащихся. Вместе с тем было выявлено, что региональная дифференциация рынков высшего образования создает неравные условия для

абитуриентов. Таким образом, если введение новых механизмов студенческой поддержки (гранты, образовательные кредиты) сопряжено с высокими издержками для государства, оно может инвестировать в развитие региональных рынков высшего образования. В результате подобное развитие может способствовать повышению качества образования в региональных университетах, накоплению человеческого капитала и, как следствие, стимулировать экономический рост в регионах в будущем.

## Литература

*Прахов И.А., Юдкевич М.М.* Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.

*Alecke B., Burgard C., Mitze T.* The Effect of Tuition Fees on Student Enrollment and Location Choice — Interregional Migration, Border Effects and Gender Differences. Ruhr Economic Paper. No. 404. 2013. <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2221351](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2221351)>.

*Baird L.L.* Family Income and Characteristics of College-bound Students // ACT Research Report. 1967. No. 17.

*Baird L.L.* Relationships between ability, college attendance, and family income // Research in Higher Education. 1984. Vol. 21. No. 4. P. 373–395.

*Baker D.P., Stevenson D.L.* Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school // Sociology of Education. 1986. Vol. 59. No. 3. P. 156–166.

*Becker G.S., Hubbard W.H.J., Murphy K.M.* Explaining the worldwide boom in higher education of women // Journal of Human Capital. 2010. Vol. 4. No. 3. P. 203–241.

*Blackburn R.M., Jarman J.* Changing inequalities in access to British universities // Oxford Review of Education. 1993. Vol. 19. No. 2. P. 197–215.

*Chapman D.W.* A model of student college choice // The Journal of Higher Education. 1981. Vol. 52. No. 5. P. 490–505.

*Chevalier A., Conlon G.* Does it pay to attend a prestigious university? // Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. 2003.

*Coleman J.S.* Department of Health USA. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966. Vol. 2.

*Davis-Kean P.E.* The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of Family Psychology. 2005. Vol. 19. No. 2. P. 294–304.

*Delaney A.M.* Parental Income and Students' College Choice Process: Research Findings to Guide Recruitment Strategies. Paper Presented at the

Annual forum of the Association for Institutional Research, May 17–20. Minneapolis, Minn, 1988.

*Fenske R.H.* College Student Migration. American Coll. Testing Program, Iowa City, IA. Research and Development Div. 1972. <<http://eric.ed.gov/?id=ED079396>>.

*Fenske R.H., Scott C.S., Carmody J.F.* Recent trends in studies of student migration // *The Journal of Higher Education*. 1974. Vol. 45. No. 1. P. 61–74.

*Fowler W.J., Jr, Walberg H.J.* School size, characteristics, and outcomes // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1991. Vol. 13. No. 2. P. 189–202.

*Gamoran A.* Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1996. Vol. 18. No. 1. P. 1–18.

*González C.R., Mesanza R.B., Mariel P.* The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme // *Higher Education*. 2011. Vol. 62. No. 4. P. 413–430.

*Hanushek E.A.* Assessing the effects of school resources on student performance: An update // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1997. Vol. 19. No. 2. P. 141–164.

*Hanushek E.A., Rivkin S.G., Taylor L.L.* Aggregation and the estimated effects of school resources // *The Review of Economics and Statistics*. 1996. Vol. 78. No. 4. P. 611–627.

*Hearn J.C.* Academic and nonacademic influences on the college destinations of 1980 high school graduates // *Sociology of Education*. 1991. Vol. 64. No. 3. P. 158–171.

*Hill M.A., O'Neill J.* Family endowments and the achievement of young children with special reference to the underclass // *Journal of Human Resources*. 1994. Vol. 29. No. 4. P. 1064–1100.

*Hübner M.* Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany // *Economics of Education Review*. 2012. Vol. 31. No. 6. P. 949–960.

*Kyung W.* In-migration of college students to the state of New York // *The Journal of Higher Education*. 1996. Vol. 67. No. 3. P. 349–358.

*Leathwood C.* A critique of institutional inequalities in higher education (or an alternative to hypocrisy for higher educational policy) // *Theory and Research in Education*. 2004. Vol. 2. No. 1. P. 31–48.

*Leibowitz A.* Parental inputs and children's achievement // *The Journal of Human Resources*. 1977. Vol. 12. No. 2. P. 242–251.

*Leshukov O., Platonova D.P., Semyonov D.S.* Does Competition Matter? The Efficiency of Regional Higher Education Systems and Competition: The Case of Russia. NRU Higher School of Economics. Series. No WP BRP 29/EDU/2015. 2015.

*Litten L.H.* Different strokes in the applicant pool: Some refinements in a model of student college choice // *The Journal of Higher Education*. 1982. Vol. 53. No. 4. P. 383–402.

*Mak J., Moncur J.E.T.* Interstate migration of college freshmen //The Annals of Regional Science. 2003. Vol. 37. No. 4. P. 603–612.

*McHugh R., Morgan J.N.* The determinants of interstate student migration: A place-to-place analysis //Economics of Education Review. 1984. Vol. 3. No. 4. P. 269–278.

*Mihi-Ramirez A., Kumpikaite V.* Economics reason of migration from point of view of students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 109. P. 522–526.

*Monks J.* The returns to individual and college characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth //Economics of Education Review. 2000. Vol. 19. No. 3. P. 279–289.

*Morris P., Duncan G.J., Rodrigues C.* Does Money Really Matter? Estimating Impacts of Family Income on Children's Achievement with Data from Random-Assignment Experiments. Unpublished Manuscript. 2004.

*Perna L.W., Titus M.A.* The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences // The Journal of Higher Education. 2005. Vol. 76. No. 5. P. 485–518.

*Powers D.E.* Coaching for the SAT: A summary of the summaries and an update // Educational Measurement: Issues and Practice. 1993. Vol. 12. No. 2. P. 24–30.

*Powers D.E., Rock D.A.* Effects of coaching on SAT I: Reasoning test scores // Journal of Educational Measurement. 1999. Vol. 36. No. 2. P. 93–118.

*Prakhov I.* The barriers of access to selective universities in Russia // Higher Education Quarterly. 2016a. Vol. 70. No. 2. P. 170–199.

*Prakhov I.* The unified State examination and the determinants of Academic Achievement: Does Investment in pre-entry coaching matter? // Urban Education. 2016b. Vol. 51. No. 5. P. 556–583.

*Prakhov I., Bocharova M.* Socio-Economic Predictors of Student Mobility. NRU Higher School of Economics. Series WP BRP 34/EDU/2016. 2016.

*Prakhov I., Yudkevich M.* Admission policy in contemporary Russia: Recent changes, expected outcomes, and potential winners // International Perspectives on Higher Education Admission Policy: A Reader. Peter Lang Publishing Inc., 2015. P. 83–100.

*Prakhov I., Yudkevich M.* University Admission In Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams? NRU Higher School of Economics. Series EDU Education/2012. 2012. No. 04.

*Rodríguez C., Ricardo G., Mesanza B.* The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme. Springer, 2011. Vol. 62 (4). P. 413–430. <<http://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>>.

*Sandefur G.D., Meier A.M., Campbell M.E.* Family resources, social capital, and college attendance // Social Science Research. 2006. Vol. 35. No. 2. P. 525–553.



*Solmon L.C., Wachtel P.* The effects on income of type of college attended // *Sociology of Education*. 1973. Vol. 48. No. 1. P. 75–90.

*Thorn K., Holm-Nielsen L.B.* International mobility of researchers and scientists: Policy options for turning a drain into a gain // *The International Mobility of Talent: Types, Causes, and Development Impact*. 2008. P. 145–167.

*Tuckman H.* Determinants of college student migration // *Southern Economic Journal*. 1967. Vol. 33 (4). P. 577–581. <[http://doi.org/10.1016/0176-2680\(93\)90013-K](http://doi.org/10.1016/0176-2680(93)90013-K)>.

*White K.R.* The relation between socioeconomic status and academic achievement // *Psychological Bulletin*. 1982. Vol. 91. No. 3. P. 461.

### **3.5. Горизонтальная и вертикальная гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда в России до и после распада Советского Союза<sup>53, 54</sup>**

#### **Введение**

Гендерная сегрегация на рынке труда — ключевая характеристика всех современных обществ [Charles, 2005]. Чаще всего она сопряжена с систематически менее выгодными условиями работы для женщин (по сравнению с мужчинами) в том, что касается размера заработной платы [Marini, Fan, 1997] и дополнительных льгот [Gundert, Mayer, 2012], доступа к руководящим позициям [Kraus, Yonay, 2000; Yaish, Stier, 2009], а также возможностей для карьерного роста [Bukodi, Dex, 2009]<sup>55</sup>. Характерно, что невыгодные условия

---

<sup>53</sup> Перевод статьи: *Kosyakova Y., Kurakin D., Blossfeld H.* Horizontal and Vertical Gender Segregation in Russia—Changes upon Labour Market Entry before and after the Collapse of the Soviet Regime // *European Sociological Review*. 2015. Vol. 31. No. 5. P. 573–590 (перевод с англ. В.В. Кобыщи).

<sup>54</sup> Исследование осуществлено благодаря финансовой поддержке в рамках гранта, выданного Хансу-Петеру Блоссфельду (ERC-2010-AdG, SH2, Project-ID 269568), и Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Дополнительные материалы см.: <<https://academic.oup.com/esr/article-abstract/31/5/573/818491/Horizontal-and-Vertical-Gender-Segregation-in?redirected-From=fulltext>>.

<sup>55</sup> В рамках нашего исследования неравенство понимается как разница в поведении женщин и мужчин на рынке труда. Оно может быть следствием не только систематической дискриминации, но и их собственных предпочтений.

для женщин сохраняются, несмотря на очевидные достижения женщин в образовании [ОЕСД, 2012]. Это наводит на мысль о том, что причина вертикального гендерного неравенства связана с разделением рынка труда на женские и мужские виды занятости, индустрии и сектора, которое мы в дальнейшем будем называть «горизонтальными гендерными различиями».

В то время как в западных странах гендерная сегрегация на рынке труда изучалась подробно (см., например: [Abendroth, Maas, van de Lippe, 2001; Charles, 2005; Gundert, Mayer, 2012]), исследований этой темы, проводившихся на материалах постсоциалистических стран, крайне мало (тем менее, см.: [Ogloblin, 2005; Gerber, Mayorova, 2006; Trapido, 2006]). И еще меньше исследователей рассматривают динамику изменения гендерной сегрегации до и после распада коммунистических режимов. Отсутствие подобных работ особенно поразительно, учитывая, что речь идет об обществах, прошедших путь от плановой экономики, организованной на эгалитарных принципах (как с формальной, так и с идеологической точек зрения), к децентрализованной рыночной экономике, подразумевающей приватизацию индивидуальных рисков и индивидуальную ответственность за принимаемые решения. Изучение обществ, переживших «смену режима», предоставляет уникальную возможность разобраться в том, как фундаментальные перемены в экономических, социальных и культурных условиях существования этих обществ сказываются на гендерных различиях и неравенстве.

Несмотря на советскую идеологию гендерного равенства, полную занятость женщин в оплачиваемых видах труда и одинаковые образовательные возможности, в советской России сохранялись и горизонтальные различия, и вертикальное неравенство. Крах коммунистического режима привел к беспрецедентным изменениям в структуре российского рынка труда. Многие уязвимые социальные группы потеряли значительную часть возможностей для трудоустройства и заработка, особенно сильно это затронуло женщин [Brainerd, 1998]. В этой ситуации усилились гендерные стереотипы, согласно которым женщины в условиях нового российского рынка труда представляли собой лишь «вторичную» рабочую силу [Posadskaya, 1993].

---

Тем не менее мы говорим о неблагоприятном положении женщин именно в терминах неравенства, чтобы обозначить, в каком направлении простирается этот гендерный разрыв.

И в эмпирических исследованиях, посвященных советской России, и в исследованиях, посвященных западным обществам, в основном анализируются данные по всем людям, занятым на рынке труда, и сравниваются индивиды, находящиеся на крайне различных этапах карьеры. В нашем исследовании рассмотрена одна специфическая группа занятых — те, кто выходит на рынок труда. Эта группа особенно подвержена структурным изменениям в экономической, социальной, политической и культурной сферах из-за своей сравнительно более уязвимой, «аутсайдерской» позиции на рынке труда и небольшого опыта работы [Gangl, 2002]. Соответственно, именно на эту группу либеральные реформы, проводившиеся в России с 1991 г., оказали наибольшее воздействие. Поскольку первый шаг на рынке труда существенно влияет на то, как будет развиваться карьера человека в дальнейшем [Blossfeld, 1987; Bukodi, Dex, 2009], исследование паттернов гендерной сегрегации среди тех, кто выходит на рынок труда, может пролить свет на последующее производство и воспроизводство гендерного неравенства на более поздних этапах жизненной траектории. Немаловажно, что те, кто только выходит на рынок труда, с меньшей вероятностью будут рекрутированы на позиции, существующие на внутреннем рынке компании или организации. А именно, внутрикорпоративный рынок в наибольшей степени формирует такие карьерные траектории, при которых преимущества или уязвимости, полученные на старте карьеры, усиливаются со временем («зависимость от предшествующего развития») [DiPrete, Eirich, 2006]. То же касается и гендерных различий в стаже и дополнительном профессиональном образовании, которые могут влиять на последующее развитие карьеры: на этапе выхода на рынок их еще нет [Marini, Fan, 1997]. Таким образом, профессиональные достижения сотрудников на старте карьеры мало зависят от указанных факторов, а гендерные различия в должностях, которые занимают люди на данном этапе, не могут быть результатом предшествующего развития карьеры.

На основе ретроспективных данных, полученных в рамках EES, нами изучено то, как гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда изменилась при переходе от социализма к свободной рыночной экономике, и тем самым сделан вклад в исследование гендерного неравенства на рынке труда в целом. Гендерная сегрегация определена как совокупность горизонтальных гендерных различий и вертикального гендерного неравенства. Горизон-

тальное измерение описывает то, как мужчины и женщины распределены по разным областям экономики (профессиям и секторам производства). Вертикальное измерение показывает неравенство между женщинами и мужчинами, которое проявляется на уровне таких «привлекательных» характеристик работы, как зарплата и перспективы профессионального развития [Bettio, Verashchagina, 2009, p. 30].

Поскольку наши данные не содержат информации о заработной плате, рассмотрим другой важный показатель вертикального неравенства — занятие руководящей позиции. То, какие властные полномочия сотруднику дает его должность, является хорошим индикатором высокого профессионального вознаграждения, поскольку обычно такие должности лучше оплачиваются и предполагают большую степень влияния и ответственности за подчиненных [Smith, 2002]<sup>56</sup>. Для целей данного исследования такой показатель, как руководящая позиция, имеет некоторые преимущества перед размером зарплаты в качестве индикатора неравенства. И этому есть две причины. Во-первых, при коммунистическом режиме уровни оплаты труда специалистов с разным стажем, статусом и т.п. были сильно сближены, во-вторых, руководящие позиции открывали доступ к различным привилегиям (специальному медицинскому обслуживанию, лучшим условиям проживания, транспорту, путешествиям и т.п.) и так называемым дефицитным товарам [Yanowitch, 1977]. Можно возразить, что руководящие позиции менее доступны тем, кто только выходит на рынок труда. Однако этот аргумент лишь демонстрирует, насколько значимым является то, какими властными полномочиями обладает сотрудник. Так, существующее ранее гендерное неравенство в доступе к позициям, которые дают власть и возможность самостоятельно принимать решения, может способствовать гендерному неравенству на более поздних этапах карьеры [Kanter, 1977]. Таким образом, изучение гендерного разрыва в доступе к руководящим позициям в начале карьеры улучшит наше понимание того, как гендерное неравенство возникало на советском и постсоветском рынке труда в целом.

---

<sup>56</sup> Согласно исследованию Яновича [Yanowitch, 1977, p. 40], в Советском Союзе разделение работников на тех, кто принимает решения и управляет другими людьми, и тех, кто реализует эти решения, было источником серьезного неравенства в оплате труда.

### Теоретическая база исследования

Советский режим характеризовался наличием централизованной плановой экономики, которая находилась под контролем государства. В советской социалистической культуре подчеркивалась ценность труда (особенно в промышленной индустрии), а жесткие меры по регулированию трудовой сферы запрещали гражданам не работать. Кроме того, советские зарплаты были слишком малы, чтобы семье хватало заработка только одного из супругов [Lapidus, 1976]. Соответственно, уровень участия женщин в рабочей силе в советский период был очень высоким (он вырос с 66,7% в 1965 г. до 86,9% в 1975 г.; см.: [McAuley, 1981, p. 37]), причем обычно это была полная занятость. Однако при этом на женщинах продолжала лежать основная ответственность за работу по дому, поэтому за то, чтобы работа не мешала исполнению домашних обязанностей, они платили своими карьерными перспективами [Ogloblin, 1999, p. 604]. Хотя считалось, что советские женщины пользовались равными правами в сфере занятости и оплаты труда, исследования показали, что размер их зарплаты составлял только 60–65% от размера зарплаты мужчин [Katz, 1997; McAuley, 1981], у них было меньше возможностей получить доступ к ключевым руководящим позициям [Yanowitch, 1977] и они фактически были исключены из советской политической элиты [Lapidus, 1976].

Советское государство регулировало квоты приема разных категорий студентов в учебные заведения, количество учебных мест и переход от учебы к работе. Выпускник практически любого учебного заведения в обязательном порядке распределялся на определенное для него место работы, что обеспечивало тесную связь между образовательной системой и рынком труда [Gerber, 2003]. До самого распада Советского Союза женщины постепенно добивались все больших образовательных успехов и быстро сравнялись в этом показателе с мужчинами [McAuley, 1981]. Тем не менее женщины были сконцентрированы в таких сферах, которые характеризовались меньшей отдачей в плане заработной платы (образование, социальные и гуманитарные науки, медицина, право, экономика), в то время как мужчины были сконцентрированы в высокодоходных сферах (высококвалифицированный ручной труд и инженерия) [Gerber, Schaefer, 2004]. Но, поскольку индустриальный сектор был самым большим, а не работать было за-

прешено, части женщин тоже приходилось выбирать из профессий, которые традиционно считались мужскими.

После распада Советского Союза Россия переживала «шок переходного периода», который означал драматическое изменение структуры экономики и рынка труда, и, следовательно, возрастающую неопределенность относительно возможностей трудоустройства. Образовательная система была децентрализована, а система трудоустройства по распределению была отменена. В ходе либерализации решения относительно найма и размера оклада, которые раньше принимались централизованно, перешли к частным компаниям. Рост отдачи от обучения привел к резкому увеличению числа студентов в сфере третичного образования, который начался в середине 1990-х годов и продолжился в последствии [Лукьянова, 2010]. Однако в условиях новой рыночной экономики профессиональное образование было очень слабо связано с требованиями, которые работодатели предъявляли к сотрудникам [Gerber, 2003]. Это вызвало так называемую квалификационную инфляцию [Collins, 1979], приведшую к тому, что дипломы стали обладать меньшей сигнальной силой на рынке труда.

В то же время женщины стали превосходить мужчин по части образовательных достижений, что отразилось в существенном росте их охвата третичным образованием [Госкомстат, 2001]. Несмотря на это, женщины оказались в весьма невыгодном положении, вызванном возрастающим гендерным неравенством в оплате труда [Brainerd, 2000; Gerber, Maurogova, 2006]<sup>57</sup>. Распределение работников по разным видам занятости очень сильно зависело от пола, женщины получали более низко оплачиваемую работу [Klimova, 2012]. Очевидно, российским женщинам гораздо реже удавалось конвертировать преимущества, полученные в результате обучения, в профессиональные возможности. Для того чтобы разобратся в этой ситуации, нужно различать два типа гендерной сегрегации: горизонтальные различия и вертикальное неравенство. Наше исследование призвано ответить на два основных вопроса: 1. Насколько сильно эти два типа различий проявлялись на рынке труда в России? 2. Как они изменились с распадом Советского Союза?

---

<sup>57</sup> Характерно, что, уровень участия женщин в составе рабочей силы, хотя все еще и оставался довольно высоким, снизился до 77,5% к 1992 г. и до 68,8% к 2005 г. [Госкомстат, 2005].

Есть несколько социологических и экономических теорий, которые предлагают объяснение гендерной сегрегации на рынке труда. Далее мы рассмотрим три основные категории таких теорий: натуралистическую, культурную и институциональную.

1. *Натуралистический подход* предполагает, что разница в положении мужчин и женщин на рынке труда связана с биологическими различиями, таким как материнство и различия в физической силе. Природные различия лишь усиливаются в процессе гендерной социализации. Традиционные гендерные роли и наиболее распространенные ожидания относительно того, как гендер проявляется в общественной жизни, приводят к горизонтальным гендерным различиям на рынке труда, поскольку женщин подталкивают заниматься такой работой, которая больше похожа на их семейные обязанности: услуги, образование, воспитание и уход [Blossfeld, 1987]. Несмотря на высокую интеграцию женщин в сферу труда и широкий спектр возможностей для их трудоустройства, возникший в эпоху индустриализации, в Советском Союзе паттерны женской занятости напоминали те, что были описаны на материале западных стран. Женщины лидировали по доле занятых в торговле, закупках, поставках, общественном питании, воспитании и уходе, преподавании, в то время как мужчины — по доле занятых в тяжелой промышленности [Lapidus, 1976]. Этот гендерно-специфический выбор профессий пережил коммунистический период и продолжил существование в современной России [Ogloblin, 2005].

Теория человеческого капитала основывается на сходной предпосылке и объясняет вертикальное гендерное неравенство как результат рационального расчета выгод и издержек. Женщины предвидят свои будущие семейные обязанности и потому меньше инвестируют в развитие своего человеческого капитала, чем мужчины. Это приводит к тому, что в дальнейшем у них будут более низкие профессиональные шансы и заработок [Becker, 1985]. Аналогичным образом теории «само-отбора» и «утраты навыков» (*«skills-atrophy»*) связывают вертикальное гендерное неравенство с тем, что женщины предпочитают такие виды занятости, которые обещают им лучший баланс между семьей и работой (более гибкое расписание и короткий рабочий день). Такая работа требует меньше самоотдачи и меньших затрат на развитие человеческого капитала, но при этом она хуже оплачивается [Polachek, 1981; Hakim, 2006]. Таким образом, даже если уровень образования женщин и



мужчин совпадает, женщины, скорее всего, будут инвестировать в другие виды и сферы обучения, которые предлагают более низкий доход при первом устройстве на работу [Gerber, Cheung, 2008]. Важно также, что эти теории предполагают, что женщины часто вообще не выходят на рынок труда, но это едва ли может относиться к ситуации с занятостью в Советском Союзе. Данный аргумент можно учитывать, только если мы примем во внимание двойственную роль работающей матери в советской и постсоветской России. Как следствие, российские женщины склонны инвестировать в менее доходные виды или сферы образования [Gerber, Schafer, 2004] и(или) выбирают менее амбициозные виды карьеры, чтобы сочетать рабочие и семейные обязательства [Ogloblin, 1999]. Предвидя возникновение этих гендерно-специфических стратегий трудоустройства, некоторые российские работодатели, как выясняется, дискриминируют женщин, принимая решение о найме или продвижении сотрудников [Ogloblin, 1999; Ощепков, 2008; Gerber, Mayorova, 2006, p. 2050]<sup>58</sup>.

2. *Культурно-ориентированные теории* также подчеркивают значение социализации и гендерных ролей, однако рассматривают их в качестве особого, автономно действующего фактора. Они фокусируются на смысловых основаниях гендерных различий, таких как традиции, мировоззрение, моральные ограничения и сила эстетических конвенций. Так, с точки зрения *культурсоциологии* человеческое восприятие находится под сильным воздействием доминирующих культурных структур, которые имплицитно и эксплицитно организованы в форме дихотомий [Alexander, Smith, 2004]. Оппозиция «мужчина–женщина» — одно из важнейших культурных измерений. И домашние, и рабочие роли людей структурированы в соответствии с гендерными стереотипами. Следовательно, и когда способности мужчин и женщин в равной степени соответствуют тому или иному образовательному и профессиональному треку, мировоззрение и традиции принуждают и рабо-

---

<sup>58</sup> Исключенность женщин из определенных (высокооплачиваемых) сфер труда — это результат 1) предубеждений работодателей, других работников или клиентов против отдельных «социальных групп» [Becker, 1971], 2) того, что работодатели ожидают больших расходов, вызванных потенциально более высокой вероятностью ухода с работы и текучестью кадров среди женщин [Atgow, 1974], 3) неуверенности работодателей в том, что с сотрудниками-женщинами можно выстроить долгосрочные рабочие отношения, и в том, что инвестиции в повышение их квалификации будут оправданными [Cain, 1976].



тодателей, и работников выделять одни профессии в качестве типично мужских, а другие в качестве типично женских. Исследование К. Оглоблина, посвященное устойчивости соотношения пола работающих россиян с видами занятости, подтверждает эту гипотезу и показывает высокую распространенность гендерно-специфических стереотипов и социальных отношений в сфере труда [Ogloblin, 2005, p. 13–15].

Подобно натуралистической, культурная теория неизбежно связывает горизонтальные различия с вертикальным неравенством. Так, культурный принцип *первенства мужчин* предполагает, что вертикальное неравенство является результатом постоянно актуального представления о мужском превосходстве и доминировании [Charles, 2005, p. 301]. Соответственно, несмотря на явные преимущества в образовательных достижениях, то, что российских женщин воспринимают (и то, что они сами себя воспринимают) в качестве менее подходящих кандидатов на руководящие позиции [Ogloblin, 2005], может изначально снижать возможности женщин получить такие должности и способствовать их самоотбору на менее статусные позиции еще на старте карьеры [Roshchin, Zubarevich, 2005].

Все эти перспективы дают нам основания предполагать, что мы обнаружим *горизонтальные гендерные различия (H1) и вертикальное гендерное неравенство, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях (H2), при выходе на рынок труда в России.*

3. Для того чтобы оценить изменения в гендерной сегрегации после распада Советского Союза, важно учесть *подходы*, концентрирующиеся на *институциональных* составляющих этого процесса. Можно выделить четыре основных фактора институциональных изменений, которые оказали воздействие на горизонтальные различия и вертикальное неравенство. Во-первых, переход от индустриальной советской экономики к постиндустриальной экономике знаний и услуг должен был стимулировать горизонтальные гендерные различия. Расширение сферы услуг создало новые возможности для появления «женских» видов занятости (таких как обучение и воспитание), позволив женщинам выбирать работу в соответствии со своими гендерными предпочтениями и тем самым усилив гендерную поляризацию профессий [Charles, 2005]. Иными словами, в такой ситуации можно предположить, что женщины с большей вероятностью перейдут в растущий «женский» сектор занятости, а мужчины останутся в сократившемся «муж-

ском» секторе. Во-вторых, эти тренды были усилены отменой государственного контроля над образовательными квотами и над распределением в трудоустройстве и образовании, что также открыло для женщин новые возможности выбирать обучение и работу в соответствии со своими гендерными предпочтениями<sup>59</sup>. В-третьих, в постсоветской России возникло больше стимулов для дискриминации сотрудников-женщин со стороны работодателей. Это было вызвано ослаблением контроля над рынком труда со стороны государства и профсоюзов [Manning, 1998]. В-четвертых, вертикальное гендерное неравенство могло быть подкреплено семейной политикой, которая подталкивает женщин сидеть дома<sup>60</sup> и формирует у работодателей соответствующие представления касательно карьерных амбиций и поведения женщин [Polavieja, 2012].

Возвращаясь к аргументам культурной теории, можно сказать, что новые стереотипы, появившиеся в России, лишь усиливают гендерно-специфическую культуру профессий. Хотя во многих странах со стабильной экономикой наблюдается постепенное сокращение значимости традиционных гендерных стереотипов, в стране, где произошли резкие социальные перемены, этот процесс может пойти вспять. В России такой разворот произошел в самом сердце новой экономики — в зарождающейся сфере предпринимательства. Взрывной рост предпринимательства, сопровождавшийся ослаблением государственного контроля, создал подходящий контекст для зарождения брутальных и насильственных стандартов взаимодействия в бизнесе, что в большей степени отвечало мужской, нежели женской модели ведения дел [Volkov, 2002]. Такая предпринимательская этика исключила женщин из участия в наиболее важном процессе, который в период перехода послужил важнейшим локомотивом изменений экономической системы России в целом.

В связи с этим мы можем предполагать, что и *горизонтальные гендерные различия (H4)*, и *вертикальное гендерное неравенство, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях (H4)*, росли с момента распада Советского Союза.

---

<sup>59</sup> То, что женщины все больше руководствуются своими гендерно-специфическими предпочтениями, отчасти отражается в их уходе с рынка труда, вызванном тем, что семья является для них приоритетом.

<sup>60</sup> В 1990-х годах продолжительность отпуска по уходу за ребенком была увеличена, а объем услуг по уходу за детьми был сокращен [Terlova, 2007].

## Данные и методология

### Данные

В работе использованы ретроспективные данные, собранные в 2005 г. в рамках Исследования образования и занятости в России (Russian Education and Employment Survey, EES). EES представляет собой подвыборку респондентов от 18 до 54 лет, которые участвовали в первой волне российского опроса «Поколения и гендер» (GGS), проведенного в 2004 г.<sup>61</sup> EES включает подробные ретроспективные данные о таких измерениях жизненного пути, как образование, занятость, деторождение, места проживания респондентов с 17 лет до времени проведения опроса включительно. Уровень достижимости составил примерно 85%, что позволило сформировать аналитическую выборку из 6455 респондентов (3995 женщин и 2460 мужчин)<sup>62</sup>.

Для нашего исследования использована выборка, состоявшая из людей, завершивших базовое образование и получивших первую значимую работу (6 месяцев и более)<sup>63</sup>. Завершение базового образования предполагает, что человек заканчивал учиться и не возвращался к получению формального образования как минимум в течение 12 месяцев, что дает потенциальный разрыв в об-

---

<sup>61</sup> Первая волна исследования «Поколения и гендер» в России была основана на репрезентативной национальной выборке, состоявшей из 7038 женщин и 4223 мужчин в возрасте от 18 до 79 лет, где каждый респондент представлял одно домохозяйство. Уровень достижимости составлял 15% для Москвы и Санкт-Петербурга и около 57% для остальных регионов [IISP, 2014]. Исследование «Образование и занятость» было проведено в России Институтом демографических исследований Макса Планка (Росток, Германия), Независимым институтом социальной политики (Москва) и Независимым исследовательским центром «Демоскоп» (Москва). Подробнее об инструментарии исследования можно узнать в статье Бюлера с соавторами [Bühler et al., 2007].

<sup>62</sup> О том, как осуществлялась валидация внешних данных можно узнать из статьи Сороко и Коницка [Soroko, Konietzka, 2006].

<sup>63</sup> Доля респондентов, чей выход на рынок труда мы наблюдали, составляла 99,9% среди мужчин и 99,2% среди женщин, которые были рождены с 1948 по 1965 год, и 95,8% среди мужчин и 91,5% среди женщин, которые были рождены с 1966 по 1987 год. Таким образом, перед нами не стояла проблема селективности. Более подробно о селективности при формировании подвыборки для изучения выхода на рынок труда на материале этих данных можно прочитать у Бюлера и Коницка [Bühler, Konietzka, 2011].

разовательной траектории. Для тех, кто, будучи 17-летним, не учился, но вернулся к учебе в следующие 12 месяцев, первой значимой работой считалась та, которую они получили после того, когда снова вышли из образовательной системы<sup>64</sup>. Мы исключили те случаи устройства на работу, которые произошли в период за 6 месяцев до опроса, для того чтобы уменьшить потенциальные искажения в отборе, вызванные правым цензурированием. Также были исключены случаи с пропущенными значениями. После введения всех ограничений, у нас осталось 5825 респондентов (3599 женщин и 2226 мужчин), репрезентирующих 90% данных опроса. Более подробная информация о процессе отбора приведена в табл. 48.

Таблица 48

**Уровни образования людей, вышедших на рынок труда, по полу и периоду выхода на рынок труда (% по столбцу)**

Уровень образования	Советский период			Постсоветский период		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
Неполное среднее	17,49	12,32	14,14	16,69	10,61	13,37
Начальное профессиональное	30,44	21,53	24,66	31,37	18,52	24,35
Полное среднее	30,51	26,69	28,03	16,94	14,98	15,87
Среднее профессиональное	13,44	28,77	23,38	19,82	33,61	27,36
Высшее	8,12	10,69	9,79	15,18	22,27	19,06
Всего, %	100	100	100	100	100	100
Всего (N)	1429	2638	4067	797	961	1758

Источники: Исследование «Образование и занятость» (2005); Расчеты авторов.

## Методы

Мы измеряли горизонтальные гендерные различия для каждой отрасли экономики<sup>65</sup>. Наш анализ проходил в два этапа. На

<sup>64</sup> Для этих индивидов мы по умолчанию задавали неоконченный средний уровень образования. Он мог повыситься, если они возвращались к обучению до того, как устраивались на первую значимую работу. В мультифакторном анализе мы добавили дополнительную переменную «ориентировочный уровень образования» для контроля.

<sup>65</sup> В работе не использовали профессии для измерения горизонтальных различий, потому что их классификация в EES основана на вертикальном по-

первом этапе мы изучали, как мужчины и женщины, вышедшие на рынок труда, были распределены по разным отраслям экономики. На втором оценивали степень гендерной сегрегации, рассчитывая широко используемый Индекс различий Дункана [Duncan, Duncan, 1955] и Индекс гендерной сегрегации Кармела и Маклахлана [Karmel, McLachlan, 1988], который больше подходит для изучения динамики изменений в этой области<sup>66</sup>. Мы исследовали вертикальное гендерное неравенство с помощью логистической регрессии, используя бинарную переменную (не)обладания руководящей позицией на первом месте работы. (Информация о том, как конструировались все использованные переменные представлена в табл. А2 в Приложении.)

Чтобы зафиксировать процесс перехода в России, мы создали фиктивную переменную, характеризующую период выхода на рынок труда (в период 1991–2005 vs. 1965–1990)<sup>67</sup>. Далее измеряли различия в человеческом капитале, контролируя переменную *уровень образования*. Важно, что, изучая как вертикальное гендерное неравенство соотносится с горизонтальными различиями, мы учитывали *отрасль экономики* в которой задействован респондент. Кроме того, контролировали следующие переменные:

- *наличие у респондентов детей*, так как материнство должно влиять на гендерную специфику выхода женщин на рынок труда и создавать для них менее выгодные условия;
- *работу в частном секторе*, так как женщины здесь могут сталкиваться с большей дискриминацией;
- *проживание в сельской местности*, так как спрос на разные категории профессий может различаться в зависимости от типа населенного пункта;
- *самозанятость, работа в семейном бизнесе, фермерство*, так как эти виды занятости могут быть связаны с гендером.

Следуя Бюлеру и Коницка [Bühler, Konietzka, 2011], также учитывалось, проживал ли респондент в Москве или Санкт-Петер-

---

рядковом принципе, аналогичном тому, который применяется в ISCO-08. Даже при более тонкой классификации, неполные или пропущенные значения в таблицах могли исказить результаты анализа сегрегации.

<sup>66</sup> Более подробную информацию об индексах сегрегации см. в Приложении.

<sup>67</sup> Альтернативный вариант разделения на четыре варианта не привел к существенному улучшению соответствия модели (см. Приложение).

бурге во время проведения опроса, для того чтобы контролировать возможное искажение, вызванное тем, что население этих двух городов было недостаточно представлено в выборке<sup>68</sup>.

## Эмпирические результаты

### Образовательные достижения при выходе на рынок труда

Как с распадом Советского союза изменились уровни образовательных достижений у людей, вышедших на рынок труда? В табл. 48 представлено распределение образовательных квалификаций при устройстве на первую значимую работу в различные исторические периоды. Главный тренд, который мы можем наблюдать, — те, кто выходил на рынок труда после распада Союза, образованы лучше, чем те, кто вышел до этого. При этом между мужчинами и женщинами здесь нет значимых различий.

В целом мужчины, вышедшие на рынок труда, в основном получали полное среднее образование и начальное профессиональное. Хотя также можно видеть тенденцию роста доли мужчин, вовлеченных в третичное образование (включающее среднее профессиональное и высшее образование), среди тех, кто вышел на рынок труда после распада СССР. Среди женщин, напротив, больше тех, кто окончил учреждения среднего профессионального образования, причем эта тенденция, как и тенденция получения высшего образования, усиливается после распада СССР. После 1991 г. половина женщин, вышедших на рынок труда, получили третичное образование.

И наконец, сравнивая уровни образования женщин и мужчин, вышедших на рынок труда, мы обнаружили, что женщины превзошли по этому показателю мужчин как до, так и после 1991 г.

### Горизонтальные различия

В табл. 49 приведена частота, с которой мужчины и женщины устраивались на работу в ту или иную отрасль экономики до и после распада Советского Союза. В согласии с данными официаль-

---

<sup>68</sup> В ходе дополнительного анализа мы взвесили случаи, используя показатель меры склонности, с индивидуальными вероятностями участия в исследовании EES (см. Приложение). Результаты показали общую надежность.

ной статистики<sup>69</sup> и по результатам нашего исследования, сделаны выводы, что после 1991 г. как мужчины, так и женщины стали реже устраиваться на работу в первичный и вторичный сектора экономики, а чаще — в третичный.

Таблица 49

**Отрасли экономики, в которых была получена первая работа,  
по полу и периоду выхода на рынок труда (% по столбцу)**

Отрасль экономики	Советский период			Постсоветский период		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
<i>Первичный сектор</i>						
Сельское хозяйство	26,94	8,79	15,17	14,30	7,18	10,41
Горнодобыча	2,66	0,99	1,57	2,63	0,62	1,54
<i>Вторичный сектор</i>						
Производство	29,60	30,14	29,95	23,21	13,42	17,86
Энергетика	2,03	0,80	1,23	1,38	0,83	1,08
Строительство	10,57	5,16	7,06	10,16	2,50	5,97
<i>Третичный сектор</i>						
Торговля и потребительские услуги	2,80	14,37	10,30	14,05	27,58	21,44
Транспорт и коммуникации	9,94	5,53	7,08	8,66	3,12	5,63
Финансовые услуги	0,00	0,83	0,54	1,13	2,29	1,76
Государственная служба	7,49	4,02	5,24	12,17	4,68	8,08
Здравоохранение	1,33	7,88	5,58	2,26	12,59	7,91
Образование	2,87	14,75	10,57	2,76	18,94	11,60
Другие хозяйственные, общественные и частные виды услуг	2,38	4,32	3,64	4,39	4,37	4,38
Другое или пропущено	1,40	2,43	2,07	2,89	1,87	2,33
Всего, %	100	100	100	100	100	100
Всего (N)	1,429	2,638	4,067	797	961	1,758

Источники: Исследование «Образование и занятость» (2005); Расчеты авторов.

<sup>69</sup> Официальные статистические данные и по структуре рынка труда до и после распада Советского Союза можно найти в материалах Госкомстата СССР [1988, с. 15] и Госкомстата [2001, с. 141].

При более внимательном рассмотрении можно обнаружить, что около 52% мужчин, выходявших на рынок труда, начинали работать в сельском хозяйстве, горнодобыче, энергетической промышленности, строительстве, транспорте и сфере коммуникации, тогда как среди женщин этот показатель составлял лишь 21%. Около 30% мужчин (и такая же доля женщин) устраивались на производство. В то же время около 37% женщин и только 7% мужчин, выходявших на рынок труда, шли в торговлю, потребительские услуги, здравоохранение и образование. Однако с распадом Советского Союза ситуация изменилась. Теперь и мужчины, и женщины чаще устраиваются работать в третичный сектор экономики, причем у женщин рост доли тех, кто начинал работу в компаниях третичного сектора, выше, чем у мужчин.

Этот вывод подтверждается индексами сегрегации, представленными в табл. 50. Оба индекса (Индекс различий Дункана и Индекс гендерной сегрегации Кармела и Маклахлана) свидетельствуют о произошедшем с распадом Советского Союза увеличении гендерной сегрегации по секторам экономики при выходе на рынок труда. Доверительный интервал показывает статистическую значимость этого изменения.

Таблица 50

**Общая гендерная сегрегация по отраслям экономики и периоду выхода на рынок труда**

Уровень образования	Всего		Советский период		Постсоветский период	
	Коэффициент	CI <sup>a</sup>	Коэффициент	CI <sup>a</sup>	Коэффициент	CI <sup>a</sup>
Индекс Дункана	0,35	(0,33, 0,37)	0,35	(0,33, 0,38)	0,43	(0,39, 0,47)
IP-индекс	0,16	(0,15, 0,18)	0,16	(0,15, 0,17)	0,21	(0,19, 0,24)
Категории <sup>b</sup>	15	15	15		15	
Всего (N)	5,825		4,067		1,758	

<sup>a</sup> Доверительные интервалы рассчитывались с помощью бутстрэпа (1000 выборок). Статистический тест для изменений в Индексе Дункана:  $z = 3,20$ ,  $P > |P| = 0,001$ ; статистический тест для изменений в Индексе IP:  $z = 4,38$ ,  $P > |P| = 0,000$ .

<sup>b</sup> Было использовано 15 отраслей экономики: 1) сельское хозяйство, 2) горнодобыча, 3) производство, 4) энергетика, 5) строительство, 6) торговля и потребительские услуги, 7) транспорт и коммуникации, 8) финансовые услуги, 9) государственная служба и обязательное социальное обеспечение, 10) государственная оборона, 11) здравоохранение, 12) образование, 13) культура и искусство, 14) другие частные и общественные услуги, 15) другое.

Источники: Исследование «Образование и занятость» (2005); Расчеты авторов.



Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу (H1), согласно которой горизонтальные гендерные различия будут выражены на этапе выхода на рынок труда, а также гипотезу (H3), согласно которой после распада Советского Союза наблюдается рост горизонтальных гендерных различий.

### Вертикальное неравенство

В табл. 51 показано «наивное», т.е. не скорректированное с учетом дополнительных переменных, измерение гендерного разрыва в объеме властных полномочий на первой работе до и после распада Советского Союза.

Таблица 51

#### Соотношение мужчин и женщин, получивших руководящие должности при первом трудоустройстве, по периоду выхода на рынок труда

Руководящая позиция	Советский период	Постсоветский период	Соотношение рисков по периоду	Всего
Мужчины, %	11,55	15,93	1,38	13,12
Женщины, %	16,00	18,11	1,13	16,56
Соотношение рисков по полу	1,38	1,14		1,26
Всего, %	14,43	17,12	1,19	15,24

Источники: Исследование «Образование и занятость» (2005); Расчеты авторов.

В нашей выборке около 13% мужчин и 17% женщин, вышедших на рынок труда, устроились на руководящие должности. Таким образом, мы обнаружили гендерный разрыв, при котором преимущество оказывается на стороне женщин, причем он имел место в оба рассматриваемых периода. Коэффициент рисков для женщин в советское время составлял 1,38. В постсоветское время преимущество женщин сократилось, и коэффициент рисков упал до 1,14. После распада СССР люди стали чаще занимать руководящие должности при своем первом трудоустройстве. Одной из причин может быть то, что во вновь формирувавшейся экономике высоко ценились новые знания и навыки, которыми обладали молодые выпускники. Более того, для мужчин, вышедших на рынок труда, вероятность получить позицию с большими полномочиями возросла в 1,38 раза, а для женщин — только в 1,13 раза.

Очевидно, мужчины с распадом СССР приобрели больше возможностей, нежели женщины.

Результаты многофакторной регрессии представлены в табл. 52. Мы приводим наши выводы поэтапно, начиная с базовой модели, которая включает только гендер<sup>70</sup>. Для каждой модели просчитано, насколько предсказанные вероятности устройства на руководящую позицию у женщин в среднем отличаются от предсказанных вероятностей у мужчин (показатель средних частичных эффектов (APE)), с учетом дополнительных переменных и их распределения по выборке. APE может быть интерпретирован как показатель гендерного разрыва, представленного на шкале вероятности. APE лучше подходит для сопоставления моделей, чем логистические коэффициенты и коэффициент шансов (ср.: [Mood, 2009]). Более того, мы добавили переменную взаимодействия гендера и периода выхода на рынок труда, для того чтобы протестировать наши гипотезы об изменении. Наконец, создали две дополнительные переменные взаимодействия (гендер по образованию и гендер по отрасли экономики), чтобы оценить, варьируется ли гендерный разрыв в зависимости от уровня образования или отрасли экономики и если — да, то как.

Мы обнаружили, что женщины, выходящие на рынок труда, в целом имеют более высокие шансы занять руководящую должность (модель 1) и этот результат остается стабильным даже при контроле периода выхода на рынок труда (модель 2). Этот вывод подтверждает результаты дескриптивного анализа. У женщин шансы на 34% выше ( $=100 \times [1 - \exp(0,30)]$ ), чем у мужчин, при контроле периода выхода на рынок труда. Средняя предсказанная вероятность<sup>71</sup> составляет 13% для мужчин и 17% для женщин. Этот гендерный разрыв статистически значим. Более того, люди, выходявшие на рынок труда в постсоветский период, с большей вероятностью могли получить руководящие должности, чем те, кто впервые устраивался на работу в условиях советского режима.

Уровень образования связан с более высокими шансами занять руководящую должность при первом трудоустройстве (при

---

<sup>70</sup> Подробную информацию о характеристиках модели и статистике соответствия см. в табл. А3 в Приложении.

<sup>71</sup> Чтобы рассчитать средние предсказанные вероятности для женщин, переменную «женщины» оставили постоянной, предсказывая вероятность для каждого случая и коварируя значения по выборке, затем взяли среднее значение предсказаний по выборке.

Таблица 52

**Модели логистической регрессии, предсказывающие получение руководящей должности при первом трудоустройстве, коэффициент шансов**

Переменные	Модель							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Женщины (реф. Мужчины)	0,27***	0,30***	-0,15	-0,59***	-0,58***	-0,41**	-0,36*	-0,41
Постсоветский период выхода на рынок труда (реф. советский период)		0,23**	-0,37***	-0,46***	-0,43***	-0,12	-0,42***	-0,42***
Женщины × Выход на рынок труда в постсоветский период) <sup>a</sup>						-0,49*		
Уровень образования, реф.:								
Среднее профессиональное			-2,61***	-2,44***	-2,72***	-2,72***	-2,55***	-2,69***
Неполное среднее			-1,98***	-1,77***	-1,77***	-1,76***	-1,82***	-1,76***
Начальное профессиональное			-1,73***	-1,76***	-1,77***	-1,76***	-1,65***	-1,78***
Полное среднее			1,91***	1,90***	1,93***	1,94***	2,39***	1,92***
Высшее							-0,17	
Женщины × Неполное среднее							0,21	
Женщины × Начальное профессиональное							-0,15	
Женщины × Полное среднее							-0,67**	
Женщины × Высшее								
Отрасль экономики (реф. производство)				0,15	-0,08	-0,06	-0,07	-0,13
Сельское хозяйство				-0,12	-0,10	-0,12	-0,07	0,21
Горнодобыча				0,16	0,12	0,14	0,12	0,35
Энергетика				0,51*	0,49*	0,50*	0,52*	0,45
Строительство				0,07	-0,03	-0,02	-0,08	0,32

3.5. Горизонтальная и вертикальная гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда в России до и после распада Советского Союза

Продолжение табл. 52

Переменные	Модель							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Торговля и потребительские услуги				0,10	0,03	0,03	0,05	0,11
Транспорт и коммуникации				1,05**	1,00**	1,02**	0,99**	1,78
Финансовые услуги				0,79***	0,70***	0,69***	0,66**	1,07***
Государственная служба				0,39*	0,28	0,28	0,25	0,50
Здравоохранение				2,41***	2,29***	2,30***	2,27***	2,71***
Образование				1,03***	0,91***	0,88***	0,89***	0,08
Другие хозяйственные, общественные и частные услуги				0,28	0,28	0,26	0,27	0,41
Другое или пропущенные значения								0,20
Женщины × Горнодобыча								-0,87
Женщины × Энергетика								-0,50
Женщины × Строительство								0,15
Женщины × Торговля и потребительские услуги								-0,51
Женщины × Транспорт и коммуникации								-0,14
Женщины × Финансовые услуги								-0,98
Женщины × Государственная служба								-0,89*
Женщины × Здравоохранение								-0,31
Женщины × Образование								-0,52
Женщины × Другие хозяйственные, общественные и частные услуги								1,07
Женщины × Другое или пропущенные значения								-0,23

Переменные	Модель							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Контрольные переменные в моделях 5, 6, 7 и 8 опущены (см. табл. 51)								
Константа	-1,89***	-1,98***	-1,12***	-1,52***	-1,53***	-1,66***	-1,69***	-1,64***
Число наблюдений	5,825	5,825	5,825	5,825	5,825	5,825	5,825	5,825
Соответствие модели								
Лог-правдоподобие	-2480	-2476	-1777	-1588	-1578	-1575	-1573	-1569
$\chi^2$	13	22	1420	1797	1818	1823	1828	1835
Df	2	3	7	19	27	28	31	39
AIC	4965	4958	3568	3215	3210	3207	3208	3217
BIC	4978	4978	3615	3341	3390	3393	3415	3477
Скорректированный коэффициент детерминации	0,00	0,00	0,28	0,35	0,35	0,35	0,35	0,34
МакФаддена	3,44***	3,71***	-1,39	-4,78***	-4,80***	-4,63***	-4,51***	-5,36***

*Примечание.* В моделях 5, 6, 7 и 8 дополнительно контролируются наличие детей, работа в частном секторе, проживание в сельской местности, самозанятость, работа в семейном бизнесе, фермерство, ориентировочный уровень образования, пропущенные значения для работы в частном секторе и проживания в сельской местности, а также индикатор, проживал ли респондент в Москве или Санкт-Петербурге во время проведения опроса в рамках GGS.

<sup>a</sup> Статистический тест на взаимодействие переменной «женщины» и соответствующих категориальных переменных всегда должен интерпретироваться относительно референтной категории. Тесты взаимодействия, по которым проверяется контраст между референтной категорией и анализируемой категорией, одинаковы для мужчин и женщин. Незначимый контраст означает, что контраст является постоянным по шкале шансов. Это может отличаться от результата по шкале вероятности из-за различия в базовых вероятностях.

<sup>b</sup> APE — средний частный эффект, показатели шкалы в процентных пунктах.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Источники: Исследование «Образование и занятость» (2005); Расчеты авторов.

контроле гендера и периода выхода на рынок труда (модель 3)). Однако мы заметили два любопытных сдвига в эффектах, которые создают гендер и период выхода на рынок труда. Во-первых, здесь исчезает вертикальное гендерное неравенство (которое создает менее выгодные условия для мужчин в модели 2). Расчеты показывают, что по сравнению с мужчинами шансы женщин ниже, с коэффициентом 0,86. Средняя предсказанная вероятность составляет 15% для женщин и 16% для мужчин, и это различие статистически не значимо. Во-вторых, в постсоветском периоде коэффициент получает отрицательное значение. Соответственно, те, кто выходил на рынок труда в постсоветский период, имели более низкие шансы занять руководящие должности при контроле гендера и уровня образования. Следовательно, можно сделать вывод о том, что уровень образования опосредует общие и частичные эффекты от гендера и периода выхода на рынок труда, что уже было выявлено в ходе дескриптивного анализа (табл. 51), а также в моделях 1 и 2. Таким образом, то, что женщины (по сравнению с мужчинами), а также те, кто впервые устраивался на работу в постсоветское время (по сравнению с теми, кто устраивался в советское), в целом с большей вероятностью могли занять руководящие должности, связано с тем, что представители обеих групп получили более высокий уровень образования.

В модели 4 за счет включения фиктивных переменных по разным отраслям экономики были рассчитаны горизонтальные различия при устройстве на первую работу. При прочих равных условиях в образовательном секторе вероятность получения руководящей должности выше всего (средняя предсказанная вероятность составляет 38%), за ним следуют финансовые и другие хозяйственные, общественные и частные виды услуг (19%), государственная служба (16%), строительство (14%), здравоохранение (13%), сельское хозяйство и энергетика (11%), производство, торговля и транспорт (10%), горнодобыча (9%). Эти результаты показывают важность различий между секторами экономики по уровню возможностей для получения руководящей должности при первом трудоустройстве. В «женских» секторах таких возможностей больше, в то время как в «мужских» работодатели менее охотно нанимают на руководящие позиции людей, только вышедших на рынок труда (за исключением сферы торговли), и требуют от кандидатов наличия предыдущего опыта работы.

Кроме того, модель 4 показывает статически значимый гендерный разрыв, который меняет знак на противоположный (APE

у женщин равно  $-4,78$  п.п.,  $P = 0,000$ ), с учетом различий в образовании, периоде выхода на рынок труда и отраслях экономики. Разрыв остается значимым даже после включения нескольких дополнительных контрольных переменных в модели 6 (APE у женщин равно  $-4,80$  п.п.,  $P = 0,000$ ). Таким образом, при контроле образования, периода и отрасли экономики гипотеза ( $H2$ ), согласно которой существует вертикальное гендерное неравенство, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях, подтверждается.

Если говорить об изменении вертикального неравенства со временем (модель 6), то статистически значимый эффект гендера предполагает, что в советский период женщины, выходящие на рынок труда, с меньшей вероятностью, чем мужчины, могли занять руководящую должность. Хотя была обнаружена статистически значимая зависимость периода выхода на рынок труда для мужчин, эффект взаимодействия переменных показывает, что для женщин в постсоветском периоде шансы на получение руководящей должности падали (коэффициент:  $-0,41 - 0,49 = -0,90$ ). Связь между гендером и периодом выхода на рынок труда (выраженную в предсказанных вероятностях) показана на рис. 63а. Она демонстрирует увеличившийся гендерный разрыв, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях (см. также табл. А5), причем его увеличение произошло не за счет того, что условия для мужчин улучшились, а за счет того, что они еще больше ухудшились для женщин<sup>72</sup>. Принимая во внимание описанные результаты, можно сделать вывод о том, что гипотеза ( $H4$ ), предсказывающая рост вертикального гендерного неравенства, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях, после распада Советского Союза, подтверждается.

В ходе анализа эффектов взаимодействия таких факторов, как гендер и уровень образования (модель 7), было обнаружено, что гендерный разрыв появляется только между более образованными индивидами. Наибольший гендерный разрыв существует среди тех, кто выходит на рынок труда, имея наиболее высокий уровень образования (см. прогнозы на рис. 63б и статистический тест

---

<sup>72</sup> Тест Вальда на эффект гендера (женщины) для респондентов, вышедших на рынок труда в советский период  $\chi^2 = 9,27$ ,  $P = 0,002$ ; в постсоветский период  $\chi^2 = 26,79$ ,  $P = 0,000$ . Тест Вальда на эффект выхода на рынок труда в постсоветский период для мужчин:  $\chi^2 = 0,47$ ,  $P = 0,495$ ; для женщин:  $\chi^2 = 19,89$ ,  $P = 0,000$ .

на гендерный разрыв в табл. А5). Среди более образованных людей, устраивающихся на первую работу, у женщин шансы занять руководящую должность на 64% ниже, чем у мужчин (коэффициент шансов составляет 0,36). В абсолютном выражении это означает, что вероятность занять руководящую позицию при первом устройстве на работу равна 71% для высокообразованных мужчин и 50% для высокообразованных женщин (гендерный разрыв составляет 22 п.п. по шкале вероятности).

И наконец, в последней модели мы рассматриваем связь между горизонтальными различиями и вертикальным неравенством, т.е. проверяем, зависит ли гендерный разрыв от отрасли экономики (модель 8, см. рис. 63в). Результаты регрессии показывают, что в образовательном секторе у женщин, безусловно, наименее выгодные условия. В среднем для женщин предсказанная вероятность на 16 п.п. ниже, чем для мужчин, и эта разница статистически значима (см. табл. А5 в Приложении). Более того, нами обнаружен гендерный разрыв, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях среди тех, кто впервые устраивается на работу на государственную службу, в торговлю и потребительские услуги (статистически значимо), а также в финансовый сектор (однако этот тренд не прошел проверку на общепринятый уровень статистической значимости). Особенно интересно, что большинство секторов, где нами был выявлен статистически значимый гендерный разрыв, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях, являются секторами, в которых работает очень большое количество женщин.

Сопоставляя выводы, полученные в отношении вертикальной и горизонтальной гендерной сегрегации, можно предположить, что растущий вертикальный гендерный разрыв среди тех, кто вышел на рынок труда в постсоветский период (см. модель 6), отчасти связан с более ярко выраженными горизонтальными различиями, возникшими после распада Советского Союза (см. табл. 49 и 50).

Примечательно, что дескриптивный анализ выявил более высокие шансы на получение руководящих должностей среди женщин, указывая тем самым на общие профессиональные преимущества при выходе женщин на рынок труда. Когда же мы в ходе регрессионного анализа учитывали гетерогенность уровней образования и секторов экономики среди респондентов разных полов, мы, напротив, обнаруживали гендерный разрыв, при котором



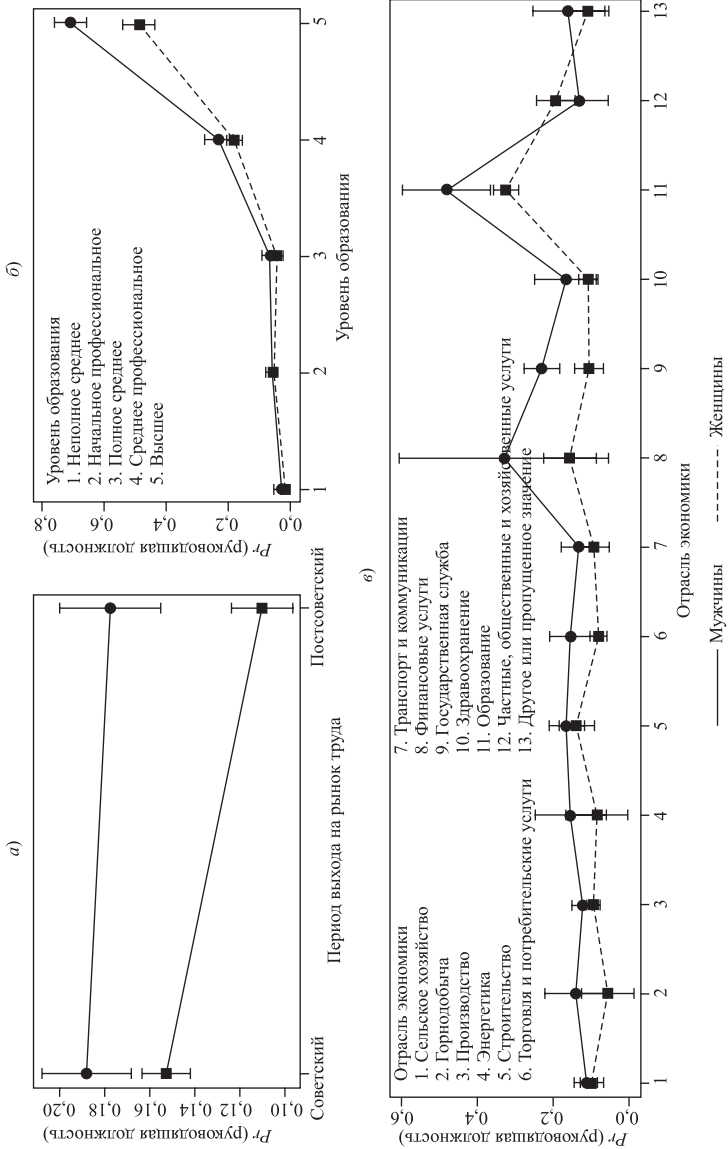


Рис. 63. Предельные эффекты (а) по периоду выхода на рынок труда и полу (модель 6); (б) по уровню образования и полу (модель 7); (в) по отрасли экономики и полу (модель 8). Доверительный интервал 95%

женщины находятся в менее выгодных условиях. Очевидно, уровень образования и выбор сектора экономики представляют собой факторы, которые сглаживают существующие негативные эффекты, связанные с гендерным неравенством. Женщины с большей вероятностью обладают более высоким уровнем образования. Также высока вероятность, что они начнут строить карьеру в секторах, в которых шансы получить руководящую позицию выше. Следовательно, это в целом повышает вероятность того, что они займут руководящие должности при первом трудоустройстве. В то же время видно, что женщины находятся в существенно менее выгодных условиях, когда сравнили их с мужчинами, получившими сходный уровень образования и устроившимися работать в те же сектора экономики.

## **Заключение**

Нами была проанализирована степень горизонтальных гендерных различий и вертикального гендерного неравенства на этапе выхода на рынок труда в советской и постсоветской России на основании ретроспективных данных Исследования образования и занятости. Как и ожидалось, мы выяснили, что гендер является важным фактором, влияющим на то, в каких секторах экономики и на каком уровне в должностной иерархии оказывается человек при первом трудоустройстве.

В частности, полученные нами результаты подтвердили наличие секторальной гендерной сегрегации при выходе на рынок труда. Она представляет собой один из наиболее значимых триггеров для появления различий в уровне оплаты труда между мужчинами и женщинами в России [Katz, 1997; Ogloblin, 1999; Ощепков, 2008]. Эти различия объясняются более высокой концентрацией женщин в третичных секторах экономики (таких как здравоохранение, образование и торговля), которые были обделены вниманием государства и профсоюзов и в которых поэтому работа хуже оплачивалась [Госкомстат СССР, 1988]. Причем такое гендерно-специфическое поведение на рынке труда не изменилось с переходом к свободной рыночной экономике [Ogloblin, 2005]. Хотя при этом некоторые из секторов, где раньше работали преимущественно женщины (например, финансовый сектор), претерпели сильные изменения в постсоветский период: уровень оплаты труда там увеличился, но женщины оказались оттуда частично вы-

теснены мужчинами [Roshchin, Zubarevich, 2005]. Наш анализ показал, что вертикальный гендерный разрыв, при котором женщины находятся в менее выгодных условиях, особенно сильно выражен именно в тех секторах, куда женщины в большинстве своем стремятся устраиваться на первую работу.

Более того, наши данные позволили обнаружить, что российские женщины много инвестируют в обучение, тем самым приобретая серьезные образовательные преимущества, которые затем усиливаются, когда они устраиваются на работу в секторах, предоставляющих наибольшие возможности для получения руководящей должности. Соответственно, женщины в целом обладают профессиональными преимуществами. Тем не менее, когда мы анализируем такие переменные, как уровень образования и выбор отрасли экономики, становится очевидно, что российские женщины на самом деле имеют меньше возможностей получить доступ к руководящим позициям. Это указывает на существование каких-то иных механизмов, действие которых приводит к тому, что женщины получают меньшую отдачу от образования по сравнению с мужчинами. К числу таких механизмов может относиться самоотбор женщин на менее статусные профессиональные позиции, вызванный тем, что приоритетом для них является баланс между семьей и работой. Кроме того, доминирующие культурные нормы в отношении гендера могут влиять на то, что мужчины совершают такие образовательные и карьерные выборы, которые соответствуют роли «мужчины-добытчика». Или же вертикальное неравенство может быть результатом дискриминации женщин со стороны работодателей, которые руководствуются представлением о том, что женщины меньше ориентированы на работу и чаще отказываются выходить на рынок труда. Поскольку властные полномочия связаны с более высоким заработком, неравенство в доходах может быть отчасти атрибутировано неравенству в объеме власти, которую дает та или иная должность. Более пристальный взгляд позволяет обнаружить, что при прочих равных условиях гендерный разрыв ярче выражен среди более образованных людей, выходящих на рынок труда. Это означает, что женщины часто не могут в полной мере конвертировать свои образовательные преимущества в преимущества профессиональные.

Более того, несмотря на принцип гендерного равенства, в Советском Союзе (при прочих равных) существовал большой гендерный разрыв, при котором женщины находились в менее вы-

годных условиях в том, что касается возможности занять руководящую позицию при первом трудоустройстве. И этот разрыв лишь усилился после распада Советского Союза. Примечательно, что рост гендерного неравенства связан в первую очередь с сокращением шансов для женщин, поскольку никакого негативного влияния на шансы мужчин распад Советского Союза не оказал. Этому есть как культурное, так и институциональное объяснение. Согласно институциональной логике, «квалификационная инфляция» (т.е. обесценивание образовательных степеней и сигнальной силы сертификатов на рынке труда постсоветской России) могла сильнее ударить по женщинам из-за того, что на рынке было избыточное предложение выпускниц, получивших третичное образование [Roshchin, Zubarevich, 2005]. Согласно культурной логике, есть три фактора, которые вместе могли привести к усилению стереотипов в области гендерного разделения труда на работе и дома: 1) возросшая неопределенность на рынке труда, 2) новые культурные формы мужского превосходства, возникшие в переходный период, 3) семейная политика, которая стимулирует матерей покидать рынок труда. В свою очередь, распространение гендерно-специфического поведения могло не только «снизить» амбиции женщин, впервые устраивавшихся на работу, но еще и повлиять на процесс принятия решений о найме работодателями, вследствие чего лучшие позиции они предпочитали отдавать мужчинам [Ogloblin, 1999]. В этом смысле при переходе от социализма к рыночной экономике женщины оказались проигравшей стороной [Brainerd, 1998, p. 1112].

Наша работа вносит вклад в существующий корпус исследований, предоставляя эмпирические доказательства существования и усиления гендерного неравенства при выходе на рынок труда в период транзита от социалистической к постсоциалистической системе в России. Однако для того чтобы получить более полную картину того, как распад советского режима и последующие институциональные перемены повлияли на социальное неравенство, необходимы дальнейшие исследования на материале других постсоциалистических стран. Они позволят лучше понять, изменили ли культурные и институциональные трансформации структуру гендерного неравенства и если — да, то как. Кроме того, хотя выход на рынок труда, безусловно, может повлиять на все последующее развитие карьеры, будущие исследования постсоциалистических стран должны иметь более широкий фокус и включать более длинные

отрезки карьерных траекторий. Насколько стабильными остаются горизонтальные различия и вертикальное неравенство на протяжении жизненного пути? Насколько сближаются или расходятся достижения мужчин и женщин на рынке труда в длительной карьерной перспективе? Дальнейшее изучение этих вопросов позволит нам оценить долгосрочные последствия того, как смена режима сказывается на неравенстве в жизненных траекториях людей.

## Литература

Госкомстат СССР (1988). Труд в Советском Союзе. М.: Финансы и статистика, 1988.

Госкомстат. Российский статистический ежегодник: 2001. М.: Госкомстат России, 2001.

*Лукьянова А.* Отдача от образования в России: что показывает мета-анализ // Экономический журнал ВШЭ. 2010. № 3. С. 326–348.

*Ощепков А.* Гендерное неравенство на российском рынке труда // Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / под ред. В. Гимпельсона, Р. Капелюшниковой. 2-е изд. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. С. 250–297.

*Abendroth A.-K., Maas I., van der Lippe T.* Human capital and the gender gap in authority in European Countries // European Sociological Review. 2011. Vol. 29. P. 261–273.

*Alexander J.C., Smith P.* The strong program in cultural sociology: elements of a structural hermeneutics // Alexander J.C. (ed.). The Meanings of Social Life. N.Y.: Oxford, 2004. P. 135–150.

*Arrow K.J.* The theory of discrimination // Aschenfelder O., Rees A. (eds). Discrimination in Labor Markets. Princeton: Princeton University Press, 1974. P. 3–33.

*Becker G.S.* The Economics of Discrimination. 2nd edn. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

*Becker G.S.* Human capital, effort, and the sexual division of labor // Journal of Labor Economics, 1985. Vol. 3. P. 33–58.

*Bettio F., Verashchagina A.* (eds). Root Causes, Implications and Policy Responses in the EU. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.

*Blackburn R.M., Jarman J.* Gendered occupations: exploring the relationship between gender segregation and inequality // International Sociology. 2006. Vol. 21. P. 289–315.

*Blossfeld H.-P.* Labor market entry and the sexual segregation of careers in the Federal Republic Germany // American Journal of Sociology. 1987. Vol. 93. P. 89–118.

*Brainerd E.* Winners and losers in Russia's economic transition // *American Economic Review*. 1998. Vol. 88. P. 1094–1116.

*Brainerd E.* Women in transition: changes in gender wage differentials in eastern Europe and the Former Soviet Union // *Industrial and Labor Relations Review*. 2000. Vol. 54. P. 138–162.

*Bühler C., Konietzka D.* Institutional change and the transition from school to work in Russia // *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* / I. Kogan, C. Noelke, M. Gebel (eds). Stanford: Stanford University Press, 2011. P. 296–319.

*Bühler C.* et al. The Education and Employment Survey for Russia: Survey Instruments. Rostock: Max Planck-Institute for Demographic Research, 2007.

*Bukodi E., Dex S.* Bad start: is there a way up? Gender differences in the effect of initial occupation on early career mobility in Britain // *European Sociological Review*. 2009. Vol. 26. P. 431–446.

*Cain G.G.* The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory: a survey // *Journal of Economic Literature*. 1976. Vol. 14. P. 1215–1257.

*Charles M.* National skill regimes, postindustrialism, and sex segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*. 2005. Vol. 12. P. 289–316.

*Collins R.* *The Credential Society*. N.Y.: Academic Press, 1979.

*DiPrete T.A., Eirich G.M.* Cumulative advantage as a mechanism for inequality: a review of theoretical and empirical developments // *Annual Review of Sociology*. 2006. Vol. 32. P. 271–297.

*Duncan O.D., Duncan B.* A methodological analysis of segregation indexes // *American Sociological Review*. 1955. Vol. 20. P. 210–217.

*Gangl M.* Changing labour markets and early career outcomes: Labour market entry in Europe over the past decade // *Work, Employment and Society*. 2002. Vol. 16. P. 67–90.

*Gerber T.P.* Loosening links? School-to-work transitions and institutional change in Russia since 1970 // *Social Forces*. 2003. Vol. 82. P. 241–276.

*Gerber T.P., Cheung S.Y.* Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications // *Annual Review of Sociology*. 2008. Vol. 34. P. 299–318.

*Gerber T.P., Mayorova O.* Dynamic gender differences in a post-socialist labor market: Russia, 1991–1997 // *Social Forces*. 2006. Vol. 84. P. 2047–2075.

*Gerber T.P., Schaefer D.R.* Horizontal stratification of higher education in Russia: Trends, gender differences, and labor market outcomes // *Sociology of Education*. 2004. Vol. 77. P. 32–59.

*Gundert S., Mayer K.U.* Gender segregation in training and social mobility of women in west Germany // *European Sociological Review*. 2012. Vol. 28. P. 59–81.

*Hakim C.* Women, careers, and work-life preferences // *British Journal of Guidance and Counselling*. 2006. Vol. 34. P. 279–294.

IISP (2014). Parents and Children, Men and Women in Family and Society. Project within the Pan-European “Generations and Gender Program/Survey”. Independent Institute for Social Policy. <[http://www.socpol.ru/eng/research\\_projects/proj12.shtml](http://www.socpol.ru/eng/research_projects/proj12.shtml)> (accessed 13.04.2014).

*Kanter R.M.* Men and Women of the Corporation. N.Y.: Basic Books, 1977.

*Karmel T., McLachlan M.* Occupational sex segregation — increasing or decreasing? // *Economic Record*. 1988. Vol. 64. P. 187–195.

*Katz K.* Gender, wages and discrimination in the USSR: A study of a Russian industrial town // *Cambridge Journal of Economics*. 1997. Vol. 21. P. 431–452.

*Klimova A.* Gender differences in determinants of occupational choice in Russia // *International Journal of Social Economics*. 2012. Vol. 39. P. 648–670.

*Kraus V., Yonay Y.P.* The effect of occupational sex composition on the gender gap in workplace authority // *Social Science Research*. 2000. Vol. 29. P. 583–605.

*Lapidus G.W.* Occupational segregation and public policy: A comparative analysis of American and Soviet patterns // *Signs* 1. 1976. Pt. 2. P. 119–136.

*Manning N.* Social policy, labour markets, unemployment, and household strategies in Russia // *International Journal of Manpower*. 1998. Vol. 19. P. 48–67.

*Marini M.M., Fan P.-L.* The gender gap in earnings at career entry // *American Sociological Review*. 1997. Vol. 62. P. 588–604.

*McAuley A.* Women’s Work and Wages in the Soviet Union. L.: George Allen and Unwin, 1981.

*Mood C.* Logistic regression: why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it // *European Sociological Review*. 2009. Vol. 26. P. 67–82.

OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2012.

*Ogloblin C.* The gender earnings differential in the Russian transition economy // *Industrial and Labor Relations Review*. 1999. Vol. 52. P. 602–627.

*Ogloblin C.* The sectoral distribution of employment and job segregation by gender in Russia // *Regional and Sectoral Economic Studies*. 2005. Vol. 5. P. 5–18.

*Polachek S.W.* Occupational self-selection: a human capital approach to sex differences in occupational structure // *The Review of Economics and Statistics*. 1981. Vol. 63. P. 60–69.

*Polavieja J.G.* Socially embedded investments: explaining gender differences in job-specific skills // *American Journal of Sociology*. 2012. Vol. 118. P. 592–634.

*Posadskaya A.* Changes in gender discourses and policies in the Former Soviet Union // Moghadam V.M. (ed.). *Democratic Reform and the Position of Women in Transitional Economies*. Oxford: Clarendon Press. 1993. P. 162–179.

*Roshchin S., Zubarevich N.* Gender Equality and Extension of Women Rights in Russia in the Context of UN Millennium Development Goals. M.: INFORES PRINT, 2005.

*Smith R.A.* Race, gender, and authority in the workplace: Theory and research // Annual Review of Sociology. 2002. Vol. 28. P. 509–542.

*Soroko E., Konietzka D.* Report on the External Validation of the ‘Education and Employment Survey’ on Russia. MPIDR Working Paper WP-2006-028. Rostock: Max-Planck-Institut für Demografische Forschung, 2006.

*Teplova T.* Welfare state transformation, childcare, and women’s work in Russia // Social Politics. 2007. Vol. 14. P. 284–322.

*Trapido D.* Gendered transition: Post-soviet trends in gender wage inequality among young full-time workers // European Sociological Review. 2006. Vol. 23. P. 223–237.

*Volkov V.* Violent Entrepreneurs: The Use of Force in the Making of Russian Capitalism. Ithaca: Cornell University Press, 2002.

*Yaish M., Stier H.* Gender inequality in job authority: A cross-national comparison of 26 countries // Work and Occupations. 2009. Vol. 36. P. 343–366.

*Yanowitch M.* Social and Economic Inequality in the Soviet Union: Six Studies. White Plains: M. E. Sharpe, 1977.

## Приложение

Таблица А1

### Информация о случаях, исключенных из оригинальной выборки ЕЕС

Стадии отбора	Определение	Все	Мужчины	Женщины
Оригинальная выборка	Данные ЕЕС	<b>6,455</b>	<b>2,460</b>	<b>3,995</b>
Нет риска выхода на рынок труда	Индивиды, которые во время проведения опроса проходили обучение или были отсеяны правым цензурированием <sup>а</sup>	409	176	233
= Выборка респондентов, для которых есть риск выхода на рынок труда	Индивиды, которые покинули обучение и у которых существует риск устройства на первую значительную работу <sup>б</sup>	<b>6,046</b>	<b>2,284</b>	<b>3,762</b>
Не вышли на рынок труда	Индивиды, которые не устроились на первую значимую работу	205	50	155
Ограничение по времени	Индивиды, которые устроились на первую значимую работу за 6 месяцев до проведения опроса	7	4	3
Пропущенные данные	Неопределенная информация по должности, которую индивид занял на первой значимой работе	9	4	5



Окончание табл. А1

Стадии отбора	Определение	Все	Мужчины	Женщины
= Аналитическая выборка	Индивиды, вышедшие на рынок труда	5,825	2,226	3,599

<sup>a</sup> Случаи, попавшие под правое цензурирование, в которых не наблюдается ухода респондента из образовательной системы (т.е. промежуток времени между окончанием обучения и временем интервью составлял менее 12 месяцев).

<sup>b</sup> Первая значимая работа — та, которая длится не менее 6 месяцев после того, как индивид прекратил обучение. Работа, которая началась во время обучения, рассматривается как первая значимая, только если продолжалась 6 месяцев и более после того, как индивид закончил учиться.

Таблица А2

## Информация о кодировании переменных

Новая переменная	Оригинальные переменные EES, из которых была создана новая переменная
Отрасль экономики	
1. Сельское хозяйство	Сельское хозяйство, охота и лесоводство, рыболовство, разведение рыбы
2. Горнодобыча	Горнодобыча
3. Производство	Производство
4. Энергетика	Производство и распространение электроэнергии, газа, воды
5. Строительство	Строительство
6. Торговля и потребительские услуги	Оптовая и розничная торговля, услуги по ремонту, отельный бизнес, ресторанный бизнес
7. Транспорт и коммуникации	Транспорт, почта, коммуникации, телекоммуникационные услуги
8. Финансовые услуги	Банковское дело, инфраструктура, маркетинг и другие виды финансовой активности, недвижимость, аренда, информационные технологии и др.
9. Государственная служба	Федеральная администрация, региональная администрация, муниципальная администрация, национальная оборона, министерство по чрезвычайным ситуациям, полиция, пожарная служба, обязательное социальное обеспечение
10. Здравоохранение	Социальная защита, здравоохранение, социальная помощь
11. Образование	Образование, наука
12. Другие хозяйственные, общественные и частные услуги	Культура и искусство, другие общественные и частные услуги

Продолжение табл. А2

Новая переменная	Оригинальные переменные EES, из которых была создана новая переменная
13. Другое или пропущенные значения	Другое, не отмечено
Руководящая должность	
= 0 Нет	Неквалифицированный рабочий; квалифицированный рабочий; высоко квалифицированный рабочий; работник, выполняющий сравнительно простые задачи; работник, который выполняет более сложные задачи, предполагающие некоторую самостоятельность; самозанятый, т.е. человек, который ведет собственный бизнес в какой-либо индустрии, торговле или другом секторе экономики и не имеет подчиненных; самозанятый юрист, врач, нотариус, который ведет частную практику и не имеет подчиненных; фермер; работник в сфере сельского хозяйства
= 1 Да	Лидер команды; начальник/мастер; работник, который самостоятельно выполняет важные задачи или имеет нескольких подчиненных; лидер, обладающий значительными властными полномочиями и правом принимать важные решения; самозанятый, т.е. человек, который ведет собственный бизнес в какой-либо индустрии, торговле или другом секторе экономики и имеет подчиненных; самозанятый юрист, врач, нотариус, который ведет частную практику и имеет подчиненных
Женщины	
= 0 Нет	Мужчина
= 1 Да	Женщина
Выход на рынок труда в постсоветский период	
= 0 Нет	Начало работы пришлось на период с 01.01.1965 по 31.12.1990
= 1 Да	Начало работы пришлось на период с 01.01.1991 по 31.12.2005
Уровень образования <sup>a</sup>	
= 1 Неполное среднее	Максимальный уровень полученного образования — неполное среднее общее; приписывается каждому респонденту, максимальный уровень образования которого не определен
= 2 Начальное профессиональное	Максимальный уровень полученного образования — неполное или полное среднее общее и профессиональное образование
= 3 Полное среднее	Максимальный уровень полученного образования — полное среднее общее

Продолжение табл. А2

Новая переменная	Оригинальные переменные EES, из которых была создана новая переменная
= 4 Среднее профессиональное	Максимальный уровень полученного образования — среднее профессиональное, основанное на полном или неполном среднем общем
= 5 Высшее	Максимальный уровень полученного образования — высшее или пост-дипломное
Наличие детей	
= 0 Нет	До начала работы или ко времени начала работы не было детей
= 1 Да	Ребенок/дети был/были рожден/на до или ко времени начала работы
Проживание в сельской местности	
= 0 Нет	Проживание в региональном, окружном или республиканском центре; проживание в другом большом или малом городе
= 1 Да	Проживание в поселке городского типа, деревне или поселке
Самозанятый, сотрудник семейного бизнеса, фермер	
= 0 Нет	Работает и не является самозанятым, сотрудником семейного бизнеса или фермером
= 1 Да	Самозанятый; занят на оплачиваемой работе в рамках семейного бизнеса; работает без оплаты в рамках семейного бизнеса; самозанятый, т.е. человек, который ведет собственный бизнес в индустрии, торговле или других секторах экономики и не имеет подчиненных; самозанятый юрист, врач, нотариус, который ведет частную практику и не имеет подчиненных; самозанятый юрист, врач, нотариус, который ведет частную практику и имеет подчиненных; работник в сфере сельского хозяйства
Проживание в Москве или Санкт-Петербурге во время проведения опроса в рамках GGS	
= 0 Нет	Проживание в любых населенных пунктах кроме Москвы и Санкт-Петербурга во время проведения опроса в рамках GGS в 2004 г.
= 1 Да	Проживание в Москве или Санкт-Петербурге во время проведения опроса в рамках GGS

Окончание табл. А2

Новая переменная	Оригинальные переменные EES, из которых была создана новая переменная
Ориентировочный уровень образования	
= 0 Нет	Проходил обучение в январе того года, когда исполнилось 17 лет
= 1 Да	Не проходил обучение в январе того года, когда исполнилось 17 лет, в результате было приписано получение неполного среднего общего образования к январю того года, когда исполнилось 17 лет

<sup>a</sup> Более подробная информация о переменной «уровень образования» см. в Приложении.

Таблица А3

Сравнение характеристик моделей ( $N = 5,825$ )

Характеристики модели		LR оценка улучшения модели						
		LL	DF	AIC	BIC	$\Delta$	LR $\chi^2$	Pr > $\chi^2$
(1)	Г	-2480,45	2	4964,90	4978,24	(baCO)	12,83	0,000
(2)	Г, П	-2476,07	3	4958,13	4978,14	(1)	8,77	0,003
(3)	Г, П, Г × П	-2475,11	4	4958,21	4984,89	(2)	1,92	0,166
(4)	Г, П, О	-1776,91	7	3567,81	3614,50	(2)	1398,32	0,000
(5)	Г, П, Г × П, О	-1774,92	8	3565,84	3619,20	(4)	3,98	0,046
(6)	Г, П, О, Г × О	-1771,10	11	3564,20	3637,57	(4)	11,61	0,021
(7)	Г, П, О, С	-1588,36	19	3214,72	3341,45	(4)	377,09	0,000
(8)	Г, П, Г × П, О, С	-1585,59	20	3211,17	3344,57	(7)	5,55	0,019
(9)	Г, П, О, Г × О, С	-1582,92	23	3211,84	3365,24	(7)	10,89	0,028
(10)	Г, П, О, С, Г × С	-1579,93	31	3221,85	3428,62	(7)	16,87	0,155
(11)	Г, П, О, С, К	-1578,10	27	3210,19	3390,28	(7)	20,53	0,009
(12)	Г, П, Г × П, О, С, К	-1575,30	28	3206,60	3393,35	(11)	5,59	0,018
(13)	Г, П, О, Г × О, С, К	-1573,00	31	3207,99	3414,76	(11)	10,20	0,038
(14)	Г, П, О, С, Г × С, К	-1569,40	39	3216,80	3476,93	(11)	17,39	0,136

*Примечания.* Характеристики модели модели: Г = гендер (женский пол), П = Период выхода на рынок труда, О = уровень образования, С = Сектор экономики; К = контролируемые переменные (наличие детей, работа в частном секторе, проживание в сельской местности, самозанятость, работа в семейном бизнесе, фермерство, ориентировочный уровень образования, пропущенные значения для переменных: работа в частном секторе, проживание в сельской местности, проживание в Москве или Санкт-Петербурге во время проведения опроса GGC; взаимодействие обозначается ×;  $\Delta$  = модель для сравнения.

Таблица А4

## Дополнительные эффекты в регрессионных моделях 5, 6, 7 и 8 в табл. 52

Переменная	Модель			
	5	6	7	8
Наличие детей (реф. отсутствие детей)	-0,02	-0,02	-0,04	-0,03
Работа в частном секторе (реф. в государственном секторе или в обоих)	-0,20	-0,24	-0,20	-0,20
Проживание в сельской местности (реф. проживание в городе)	0,31**	0,31**	0,30**	0,31**
Самозанятость, работа в семейном бизнесе, фермерство (реф. не самозанятый, не работает в семейном бизнесе, не фермер)	1,20**	1,18**	1,23**	1,26**
Контрольные переменные				
Ориентировочный уровень образования	0,31	0,33	0,27	0,29
Пропущенные значения для переменной «работа в частном секторе»	-1,40	-1,40	-1,35	-1,42
Пропущенные значения для переменной «проживание в сельской местности»	-0,16	-0,19	-0,15	-0,12
Проживание в Москве или Санкт-Петербурге во время проведения опроса GGS	0,04	0,05	0,05	0,03

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Таблица А5

**Гендерный разрыв в получении руководящей позиции vs получении  
неруководящей позиции при первом трудоустройстве в зависимости  
от периода выхода на рынок труда, уровня образования, отрасли экономики**

Взаимодействие	АРО для женщин <sup>a</sup>	$z$	$P <  z $
Модель 6: женщины × выход на рынок труда в постсоветский период			
Выход на рынок труда в советский период	-3,45	-2,98	0,003
Выход на рынок труда в постсоветский период	-6,67	-5,03	0,000
Модель 7: женщины × уровень образования			
Неполное среднее	-1,14	-0,98	0,328
Начальное профессиональное	-0,66	-0,48	0,629
Полное среднее	-2,33	-1,77	0,076
Среднее профессиональное	-4,97	-1,94	0,053
Высшее	-21,91	-5,86	0,000
Модель 8: женщины × отрасль экономики			
Сельское хозяйство	-1,54	-0,71	0,479

Окончание табл. А5

Взаимодействие	АРО для женщин <sup>a</sup>	<i>z</i>	$P <  z $
Горнодобыча	-8,45	-1,51	0,130
Производство	-3,00	-1,80	0,071
Энергетика	-7,03	-1,10	0,273
Строительство	-2,41	-0,72	0,473
Торговля и потребительские услуги	-6,93	-2,19	0,029
Транспорт и коммуникации	-4,13	-1,34	0,180
Финансовые услуги	-17,11	-1,17	0,243
Государственная служба	-12,50	-4,03	0,000
Здравоохранение	-6,18	-1,41	0,159
Образование	-15,69	-2,53	0,011
Другие хозяйственные, общественные и частные услуги	6,39	1,35	0,175
Другое или пропущенные значения	-5,37	-0,95	0,344

<sup>a</sup> АРО — средний частный эффект, показатели шкалы в процентных пунктах.

### 3.6. Социально-экономическое неравенство, самоэффективность и образование в переходной экономике<sup>73</sup>

#### Введение

Социальная структура негативно воздействует на незащищенные слои населения [Grimes, 1991]. Она определяет не только возможности и достижения, но и психологические особенности индивидов. Такие некогнитивные черты, как самооценка и самоэффективность, распределены в обществе неоднородно. Наряду с человеческим капиталом и социальным происхождением, они являются факторами воспроизводства социально-экономического неравенства [Neckman et al., 2006].

<sup>73</sup> Материал подготовлен в ходе работы по Программе фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Зарубежные исследования показали, что индивиды, которые обладают высокой самоэффективностью, считают, что события их жизни больше зависят от них самих [Pearlin, Schooler, 1978]. Они лучше справляются со стрессом, предприимчивы, готовы развивать новые навыки, — это повышает их способность адаптироваться в меняющихся условиях [Perlin et al., 1981].

С одной стороны, высокий уровень образования связан с высокой самоэффективностью [Piatek, Pinger, 2016]. С другой стороны, финансовые проблемы снижают уровень самоэффективности индивидов [Ross, Mirowsky, 2002]. В России рост экономического неравенства и экономическая нестабильность могут усилить разрыв в уровне самоэффективности у представителей различных социальных групп. При этом связь между образованием и уровнем самоэффективности может стать менее выраженной, а значимость экономических факторов возрасти. Анализ ситуации в России интересен, таким образом, в контексте изучения детерминант самоэффективности в условиях нестабильной экономической ситуации. До сих пор в России было проведено недостаточно исследований по этой теме.

Данное исследование имеет разведывательный характер. Его цель — выяснить роль уровня образования, социально-экономического статуса индивида и социального происхождения в определении различий в уровне самоэффективности у индивидов в условиях переходной экономики. В работе анализируется динамика самоэффективности в России до и после экономического кризиса 2008—2009 г. В анализе использованы данные 14-й волны (2005 г.) и 20-й волны (2011 г.) Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ. Нами сделано предположение, что в условиях кризиса значимость образования снизится.

Далее мы рассматриваем основные теоретические предпосылки нашего исследования, анализируем зарубежные публикации по этой проблематике, а также немногие исследования, проведенные на российских данных. Анализ литературы выявил основные факторы самоэффективности: демографические — возраст, пол; социально-экономические — уровень образования, социально-экономический индекс (ISEI), происхождение, положение на рынке труда. После описания методологии исследования приводим основные результаты анализа, обсуждение которых представлено в заключении. Результаты показывают, что указанные фак-

торы действительно взаимосвязаны с самоэффективностью индивидов, и эта связь устойчива: мы наблюдаем в целом аналогичные эффекты как в 14-й, так и в 20-й волнах. Так, в значительной мере самоэффективность определяется полом и возрастом, а также уровнем образования и положением индивида на рынке труда. Учитывая ограничения, связанные с особенностями выборки, можно сделать вывод о том, что как образование, так и разнообразные социально-экономические факторы связаны с самоэффективностью. Мы не выявили существенных изменений в эффектах различных уровней образования в 20-й волне по сравнению с докризисной 14-й волной. Результаты показывают, что у индивидов и социальных групп воспроизводятся преимущества не только на социально-экономических основаниях, таких как доход, социально-профессиональный статус [Bessudnov, 2014; Ястребов, 2016], но и на культурно-поведенческих.

### Теоретическая рамка исследования

Субъективные оценки самоконтроля относятся к некогнитивным индивидуальным чертам; они построены на представлении индивида о том, насколько его достижения в жизни зависят от действий его самого. В литературе описан ряд инструментов, которые изучают эту черту личности [Rotter, 1966; 1990; Downey, Moen, 1987; Pearlin et al., 1981; и др.]. Индивиды с низкой самооценкой связывают достижение успеха с внешними условиями, т.е. их уровень самоконтроля ниже, в то время как индивиды с высокой самооценкой — с собственными усилиями.

В нашей работе мы используем один из инструментов для измерения самоконтроля — шкалу самоэффективности [Pearlin, Schooler, 1978], которая была включена в индивидуальный опросник Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ. Самоэффективность — это форма воспринимаемого индивидуального контроля над событиями собственной жизни [Ibid.]. Высокий уровень самоэффективности соответствует более выраженному восприятию способности влиять на события своей жизни и позитивно связан со способностью справляться с трудностями, включая экономические трудности и нестабильность в сфере труда [Pudrovska et al., 2005].

Как показали зарубежные исследования, социальная стратификация влияет на самоэффективность через такие каналы, как



социальное сравнение и внешние оценки статуса. Индивид ориентируется на мнения других, оценивая себя, а также воспринимает себя в качестве члена определенного социального класса [Rosenberg, 1979]. Существуют и психологические факторы формирования самооэффективности (например, психологическая центральность), которые, как показали исследования, также функционируют не без влияния социальных структур [Ross, Mirowsky, 2002].

Согласно теории Бурдьё, культурный капитал характеризует принадлежность человека к определенному социальному слою. Различают три формы культурного капитала: инкорпорированную (установки, мотивация), объективированную (например, владение культурными артефактами) и институционализированную (формальные академические квалификации) [Bourdieu, 2011]. Культура определяет репертуар доступных стилей поведения и способствует воспроизводству социального неравенства [Bourdieu, 1977]. Так, родители с низким социальным статусом часто неспособны передать своим детям такие важные качества, как настойчивость, вовлеченность и самоорганизация [Ogbu, 1999]. Это способствует накоплению различий в уровне самооэффективности у людей разного социального происхождения уже в раннем возрасте.

В России немногочисленные исследования представлений индивидов о возможности контролировать события своей жизни, в том числе в сфере труда, были проведены экономистами. Исследования были нацелены на выявление отдачи от этих индивидуальных черт на рынке труда [Semykina, Linz, 2007; 2010; Linz, Semykina, 2009]. При этом анализ был сделан на небольшой нерепрезентативной выборке; большинство опрошенных имели высшее образование. В России недостаточно социологических исследований, которые подтвердили бы значимость социальной структуры в формировании самооэффективности. Наше исследование стремится восполнить этот пробел.

## Обзор литературы

### Образование и социальный статус

Зарубежные исследования показали, что образование способствует формированию представления индивида о том, что его успех в жизни зависит от него самого [Ross, Mirowsky, 2002]. Анализ исследований по данной проблематике выявил, что толь-

ко около 20% эффекта влияния количества лет обучения на заработную плату обуславливается когнитивными навыками (измеряются с помощью тестов коэффициента интеллекта и др.), в то время как 80% приписываются некогнитивным поведенческим особенностям, в том числе самоконтролю [Bowles, Gintis, 2002]. Уровень образования также является индикатором социального статуса, и это тоже способствует формированию самоконтроля [Ross, Mirowsky, 2002].

В России, высшее образование чрезвычайно значимо для представителей всех слоев общества. Так, Мареева и Тихонова, на основе данных исследований, проведенных Институтом социологии РАН и ИКСИ РАН, продемонстрировали, что для работающего населения России для достижения благополучия в жизни важно иметь хорошее образование (субъективные оценки, 2013 г.) [Мареева, Тихонова, 2016, с. 57]. Говоря о причинах богатства, работающие россияне ставят на 1-е место личностные качества и навыки человека [Там же].

### Работа и материальный достаток

Работа оказывает значительное влияние на самоэффективность индивида. Например, индивиды, которые работают на более высоких позициях, имеют более высокий доход, престиж, их работа менее рутинная. По этой причине у них выше самооценка [Pugliesi, 1995]. Оплачиваемая работа приносит большую удовлетворенность, чем неоплачиваемая домашняя работа, и удовлетворенность коррелирует с более высоким уровнем самоконтроля [Ross, Mirowsky, 2002].

Высокий доход также является источником самоэффективности, поскольку дает возможность обеспечить свои потребности и нужды [Ibid.]. Экономические проблемы, наоборот, снижают возможность обеспечивать свои потребности и семьи, что негативно влияет на самооценку и способность контролировать свою жизнь [Pearlin et al., 1981]. В России более благополучные слои населения склонны демонстрировать черты личности, которые можно отнести к высокому уровню самоэффективности. Больше половины опрошенных в рамках исследования РАН представителей среднего класса, проживающих в городских поселениях (60%), согласны с тем, что их жизненная ситуация в конечном счете зависит от них самих [Мареева, Тихонова, 2016, с. 103]. Эти показатели ниже среди незащищенных групп населения, включая пенсионеров [Там же].

## Пол и возраст

Демографические характеристики также связаны с самооффективностью. Возраст оказывает значимое негативное влияние как на самооценку, так и на уровень самоконтроля [McMullin, Cairney, 2004; Зудина, 2017]. Более того, возраст выступает модератором связи социального происхождения и самооценки. Розенберг и Пирлин показали, что социальный класс меньше влияет на самооценку детей, потому что они меньше всего задумываются о своем социальном положении [Rosenberg, Pearlin, 1978]. В то же время связь между самооценкой и социальным классом высока у взрослых. Для людей трудоспособного возраста, и особенно старших возрастных групп, снижение самоконтроля с возрастом объясняется изменениями в уровне здоровья [Pudrovska et al., 2005].

Пол также связан с самооффективностью. Респонденты мужского пола демонстрируют более высокий уровень самооффективности как в России, так и за рубежом, поскольку маскулинным занятиям в обществе приписываются власть и статус [Semykina, Linz, 2010]. Низкая самооффективность женщин может объясняться тем, что они заняты на менее престижных и менее оплачиваемых должностях, работают неполный рабочий день [Pugliesi, 1995].

Итак, мы определили ряд потенциальных факторов, которые могут оказывать влияние на уровень самооффективности у индивидов. В фокусе внимания в нашем исследовании находится взаимосвязь таких факторов, как образование, и самооффективность в условиях кризиса. Мы предполагаем, что в условиях кризиса роль экономических факторов возрастает.

## Данные и стратегия анализа

В анализе используются данные 14-й и 20-й волн Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (РМЭЗ). Это практически единственное в России репрезентативное социально-экономическое обследование домохозяйств, которое имеет значительную лонгитюдную часть. Выбор волн — докризисной 14-й (2005 г.) и посткризисной 20-й (2011 г.) — обусловлен исследовательским вопросом.

В анализе использовались данные индивидов в возрасте от 20 до 60 лет, у которых имелась информация об их самооффективности, социально-демографических и других характеристиках.

Анализировались 1772 наблюдения из 14-й волны, и 6608 наблюдений из 20-й волны (описательная статистика представлена в табл. 53).

Таблица 53

### Факторная нагрузка вопросов

Утверждения	Факторные нагрузки	
	Волна 14	Волна 20
Я не могу справиться со своими проблемами	0,73	0,75
Иногда я чувствую, что мной помыкают в жизни	0,62	0,63
Я мало могу влиять на то, что со мной происходит	0,76	0,77
Я всегда могу выполнить задуманное	0,52	0,53
Я часто чувствую себя беспомощным перед проблемами, возникающими в моей жизни	0,74	0,76
То, что со мной произойдет в будущем, во многом зависит от меня	0,53	0,57
То, что я могу сделать, мало что изменит в моей жизни	0,67	0,67

Для измерения самоэффективности в 14-й и 20-й волнах респондентов попросили оценить степень согласия с семью утверждениями (см. табл. 53). Пять из них были сформулированы позитивно и два негативно. Варианты ответов варьировались от 1 (совсем не согласны) до 4 (полностью согласны). Для анализа факторной структуры мы использовали метод главных компонент. В каждой волне, следуя критерию Кайзера, было выделено по одному компоненту. В 14-й и 20-й волнах он объясняет 43 и 46% дисперсии соответственно. Это не высокий показатель, однако на других данных самоконтроль, измеряемый аналогичными шкалами, показывает похожий процент объясненной дисперсии [Brady, 2003]. Проведенные тесты (КМО measure of sampling adequacy, Bartlett's Test of sphericity) показали хорошие результаты. Факторные нагрузки представлены в табл. 54. Значения самоэффективности стандартизированы и варьируются от  $-3,82$  до  $2,74$  (14-я волна) и от  $-3,78$  до  $2,54$  (20-я волна). Стандартное отклонение 1, среднее значение 0.

Социально-экономический индекс индивида (ISEI) определялся в РМЭЗ в соответствии с ИСКО-98 с использованием инструмента Ганзебума [Ganzeboom, De Graaf, Treiman, 1992; Ganzeboom, Treiman, 1996]. Мы разбили итоговый индекс на три подгруппы по уровню индекса: «низкий», «средний» и «высокий». Инди-

виды со средним статусом в анализе выступали в качестве референтной группы.

Таблица 54

## Описательная статистика

Переменная	Волна 14		Волна 20	
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение
Пол	0,55	0,50	0,58	0,49
Возрастная группа 20–29 лет	0,28	0,45	0,28	0,45
Возрастная группа 30–44 лет	0,36	0,48	0,37	0,48
Возрастная группа 45–60 лет	0,34	0,47	0,35	0,48
Индекс вещей дома	–0,04	1,00	–0,04	1,00
Проживает в региональном центре	0,39	0,48	0,41	0,49
Проживает в городе	0,33	0,47	0,33	0,47
Проживает в селе	0,27	0,45	0,26	0,44
Женат/замужем	0,59	0,49	0,50	0,50
Незаконченное среднее образование	0,24	0,43	0,22	0,41
Законченное среднее образование	0,34	0,47	0,32	0,47
Законченное среднее профессиональное образование	0,24	0,43	0,22	0,42
Высшее образование и выше	0,18	0,38	0,23	0,42
Низкий социально-экономический индекс (ISEI)	0,33	0,47	0,30	0,46
Средний социально-экономический индекс (ISEI)	0,34	0,47	0,36	0,48
Высокий социально-экономический индекс (ISEI)	0,33	0,47	0,34	0,47
Работает менее 40 ч в неделю	0,02	0,16	0,05	0,22
Работает от 40 до 49 ч в неделю	0,09	0,29	0,19	0,38
Работает 50 ч и более в неделю	0,02	0,16	0,05	0,21
Работает в частном секторе	0,07	0,25	0,25	0,42
Работает в государственном секторе	0,07	0,26	0,45	0,45
Сектор занятости не известен	0,53	0,50	0,51	0,50
Образование матери — ниже высшего	0,80	0,40	0,77	0,42
Образование матери — высшее	0,14	0,35	0,16	0,36
Образование матери — неизвестно	0,06	0,24	0,08	0,26
Всего наблюдений	1772		6608	

Респондентов спрашивали об уровне их образования, а также об образовании матери. Образование индивида с учетом распределения ответов было перекодировано со следующими категориями: «0–8 кл. и что-то еще», «законченное среднее общее», «законченное среднее специальное», «законченное высшее и выше». Последняя категория использовалась в качестве референтной группы. Образование матери было разбито на две группы по наличию/отсутствию диплома об окончании вуза; в отдельную категорию выделили респондентов, у которых образование матери было неизвестно<sup>74</sup>.

Информация о семейном статусе респондентов была перекодирована в категории «женат/замужем»; «никогда в браке не состояли», «разведены», «вдовец/вдова». Первая категория включает респондентов в зарегистрированном браке и проживающих вместе, когда брак не зарегистрирован. Как показывают предыдущие исследования, брак имеет влияние на представления о способности контролировать события жизни через такие каналы, как повышение материальной стабильности и снижение объема неоплачиваемой домашней работы [Ross, Mirowsky, 2012, p. 388]. Таким образом, в анализе самоэффективности важен сам факт совместного ведения хозяйства, нежели официальная регистрация брака.

Благосостояние респондентов оценивалось по ответам на вопросы о наличии определенных объектов собственности, включая вещи дома (например, стиральную машину-автомат) и недвижимость. С учетом частоты выбора объектов собственности<sup>75</sup> мы создали индекс материального благополучия домохозяйства; шкала была стандартизирована.

Респондентов спрашивали о количестве отработанных часов в неделю. Ответы мы сгруппировали в следующие категории: «менее 40», «от 40–49» (использовалась в качестве референтной группы), «50 и более», «неизвестно». Количество наблюдений в каждой подгруппе было примерно одинаковым. На основе информации о форме собственности предприятия/фирмы, где работает респондент, работу разделили на группы — «в государственном» и «част-

---

<sup>74</sup> В опросе 14-й волны вопроса об образовании родителей не было, поэтому использовалась аналогичная переменная из 15-й волны. Это привело к уменьшению количества наблюдений в анализе данных из 14-й волны.

<sup>75</sup> Мы провели ранжирование: более часто встречающимся объектам был присвоен меньший ранг. Ранги использовались в качестве коэффициентов при генерировании суммарного индекса материального благополучия.

ном» секторах (референтная группа), выделив также категорию «сектор неизвестен». Описательная статистика представлена в табл. 54.

Для проверки гипотез мы использовали регрессионный анализ (метод наименьших квадратов). Аналитическая модель может быть представлена следующей формулой:

$$\begin{aligned} \text{Самоэффективность}_i &= \beta_0 + \beta_1 \text{ДЕМ}_i + \\ &+ \beta_2 \text{СЭС}_i + \beta_3 \text{ПРОИСХОЖД}_i + \varepsilon_i, \end{aligned}$$

где  $\text{ДЕМ}_i$  — вектор социально-демографических характеристик индивида;  $\text{СЭС}_i$  — социально-экономический статус индивида, включает характеристики человеческого капитала (образование) и занятости: стаж работы, профессиональный статус ISEI, сектор занятости, продолжительность рабочей недели, а также индекс материального благополучия;  $\text{ПРОИСХОЖД}_i$  — происхождение (образование матери) индивида;  $\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3$  — коэффициенты регрессии, отражают связь между соответствующими индивидуальными характеристиками и самооффективностью;  $\varepsilon_i$  — ошибка.

При интерпретации результатов следует учитывать проблему эндогенности. Выводы о причинно-следственной связи можно делать при допущении, что нет характеристик, оставшихся неизмеренными, которые тем не менее связаны одновременно и с анализируемыми предикторами, и с самооффективностью. Учитывая это, наш анализ носит скорее описательный характер.

### Результаты анализа

Результаты анализа представлены в табл. 55. Как и ожидалось, социально-демографические характеристики статистически значимо связаны с самооффективностью. В частности, с возрастом показатель самооффективности снижается. В 2005 г. у индивидов в когорте 30–44-летних он на пятую часть стандартного отклонения ниже, чем в когорте 20–29-летних и примерно на столько же выше, по сравнению с когортой 45–60-летних. В 2011 г. эти различия немного изменились и составляют 23 и 15% стандартного отклонения соответственно. Наблюдаемое снижение самооффективности может быть связано с ухудшением состояния здоровья [Pudrovska et al., 2005] или с социально-экономическими обстоятельствами, в которых оказывается старшее поколение (ограниченные возможности для саморазвития и карьерного роста, сложности в поиске подходящей работы, материальные трудности и проч.).

Таблица 55

**Связь самоэффективности с социально-демографическими  
характеристиками индивидов**

Переменные	2005 г.			2011 г.		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Возраст: 20–29 лет	0,19*** (0,06)	0,20*** (0,06)	0,20*** (0,06)	0,25*** (0,03)	0,24*** (0,03)	0,23*** (0,03)
45–60 лет	-0,21*** (0,05)	-0,21*** (0,05)	-0,21*** (0,05)	-0,16*** (0,03)	-0,16*** (0,03)	-0,15*** (0,03)
Женщина	-0,34*** (0,04)	-0,33*** (0,05)	-0,34*** (0,05)	-0,30*** (0,02)	-0,31*** (0,02)	-0,31*** (0,02)
Индекс материаль- ного благополучия	0,09*** (0,02)	0,08*** (0,02)	0,08*** (0,02)	0,14*** (0,01)	0,13*** (0,01)	0,13*** (0,01)
Город	0,07 (0,05)	0,09* (0,05)	0,09* (0,05)	-0,06** (0,03)	-0,05** (0,03)	-0,05* (0,03)
Село	-0,02 (0,05)	0,02 (0,05)	0,01 (0,05)	-0,07** (0,03)	-0,05* (0,03)	-0,04 (0,03)
Женат/замужем	0,12** (0,05)	0,12** (0,05)	0,12** (0,05)	0,12*** (0,02)	0,12*** (0,02)	0,12*** (0,02)
Незаконченное сред- нее образование	-0,43*** (0,09)	-0,34*** (0,10)	-0,35*** (0,10)	-0,44*** (0,04)	-0,31*** (0,05)	-0,30*** (0,05)
Законченное сред- нее образование	-0,35*** (0,06)	-0,28*** (0,07)	-0,29*** (0,07)	-0,31*** (0,03)	-0,19*** (0,03)	-0,18*** (0,03)
Законченное среднее профессиональное образование	-0,19*** (0,06)	-0,15** (0,06)	-0,16** (0,06)	-0,14*** (0,03)	-0,07** (0,03)	-0,06** (0,03)
Работает в государ- ственном секторе		-0,01 (0,05)	-0,01 (0,05)		-0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)
Сектор занятости неизвестен		-0,11 (0,08)	-0,11 (0,08)		-0,02 (0,04)	-0,02 (0,04)
Низкий профессио- нальный статус (ISEI)		-0,20*** (0,05)	-0,20*** (0,05)		-0,12*** (0,03)	-0,12*** (0,03)
Высокий профес- сиональный статус (ISEI)		-0,01 (0,06)	-0,01 (0,06)		0,14*** (0,03)	0,14*** (0,03)
Работает менее 40 ч в неделю		-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)		-0,12*** (0,03)	-0,12*** (0,03)



Переменные	2005 г.			2011 г.		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Работает 50 ч в неделю и более		0,12*	0,12*		0,04	0,04
		(0,06)	(0,06)		(0,03)	(0,03)
Мать не имеет высшего образования			0,05			-0,05
			(0,08)			(0,03)
Образование матери неизвестно			0,05			0,02
			(0,12)			(0,06)
Константа	0,49***	0,51***	0,48***	0,50***	0,45***	0,48***
	(0,08)	(0,09)	(0,11)	(0,04)	(0,04)	(0,05)
Количество наблюдений	1,772	1,772	1,772	6,608	6,608	6,608
R <sup>2</sup>	0,10	0,12	0,12	0,12	0,13	0,13

Примечание. В скобках приведены робастные стандартные ошибки.

Уровни значимости: \*\*\* 1%; \*\* 5%; \* 10%.

Женщины оценивают свою возможность контролировать события жизни и справляться с проблемами значительно более пессимистично, чем мужчины. Гендерные различия примерно одинаковы в обеих волнах исследования и составляют около трети стандартного отклонения.

Весьма интересно сравнение динамики показателей самоэффективности у женщин и мужчин разных возрастов на данной выборке с результатами, полученными в США, где в 1995 г. было проведено Исследование старения, статуса и восприятия способности контролировать события жизни (Aging, Status, and the Sense of Control, ASOC)<sup>76</sup> [Ross, Mirowsky, 2002]. В России уровень самоэффективности в когорте 16–19-летних высок и незначительно варьируется в зависимости от пола. У мужчин уровень самоэффективности незначительно растёт, и его неизменное снижение начинается с 30 лет. У женщин значительное снижение уровня самоэффективности наблюдается уже среди 20–30-летних. При этом существует значительный разрыв в уровне самоэффективно-

<sup>76</sup> Оценка самоэффективности в указанном исследовании проводилась с помощью другого инструмента, а именно: шкалы персонального контроля [Mirowsky, Ross, 1989]. Как отмечают эти авторы, шкала во многом похожа на самоэффективность Пирлина, использованную в нашем анализе.

сти между мужчинами и женщинами, который незначительно уменьшается в старшей возрастной группе 55–60 лет.

В США локус контроля у женщин изначально примерно на 25% выше, чем у мужчин. Он снижается с возрастом и выравнивается с локусом контроля мужчин в возрастной группе 30–39 лет. Далее, локус контроля женщин незначительно растет в возрастной группе 40–49 лет, а затем неизменно снижается. У мужчин локус контроля растет до 49 лет, затем незначительно снижается и демонстрирует значительное падение в возрастной группе 69 лет и старше [Ross, Mirowsky, 2002, p. 135]. Таким образом, динамика показателей самоэффективности в зависимости от возраста, как для мужчин, так и для женщин в России по сравнению с США, имеет ярко выраженный негативный характер, особенно для женщин. Причины такой динамики в России требуют дополнительного анализа. Как полагают Росс и Миrowsки, низкие показатели самоэффективности свидетельствуют о ситуации «бессилия», в которой оказался индивид: она часто обусловлена несоответствием социальных ожиданий и отчужденным характером труда [Ross, Mirowsky, 2012, p. 383].

Как видно из табл. 55, самоэффективность значимо связана с семейным положением. И в 2005 г., и в 2011 г. индивиды, находящиеся в браке, демонстрируют в равной степени более высокий (на 12% стандартного отклонения) уровень самоэффективности. Эта взаимосвязь может объясняться тем, что совместное ведение хозяйства, во-первых, повышает материальную стабильность индивидов, особенно женщин; а во-вторых, снижает объем неоплачиваемого домашнего труда, который приходится на его отдельных членов (в большей степени, мужчин) [Ibid., p. 388]. Как показали российские исследования, развод, как и вдовство, оказывается значимым фактором бедности [Бедность и неравенства, 2013, с. 72].

Анализ не дает однозначного ответа на вопрос о том, как с самоэффективностью связан тип населенного пункта. В 2005 г. у проживающих в городе или поселке городского типа самоэффективность немного (на 9% стандартного отклонения) больше, чем у жителей крупных городов — региональных центров. Однако эти различия значимы лишь на уровне 10%. Такой результат может быть обусловлен ограничениями, связанными с числом наблюдений. В 2011 г. анализ, проведенный на более многочисленной выборке, показывает обратный результат. В региональных центрах

самоэффективность в среднем выше по сравнению с небольшими городами и ПГТ, а также по сравнению с сельской местностью (на 5 и 4% стандартного отклонения соответственно, в селах и деревнях, результат теряет значимость при контроле образования матери). Это соответствует предположению о том, что уровень самоэффективности во многом связан с экономическим положением и возможностями в сфере занятости, более благоприятными в крупных городах.

Как в 2005 г., так и в 2011 г. бóльшая самоэффективность связана с более высоким уровнем образования, в частности с наличием высшего образования. Это соответствует результатам предыдущих исследований, которые продемонстрировали, что индивиды в большей мере в контексте образования развивают некогнитивные навыки, в том числе способность решать проблемы, уверенность в себе [Piatek, Pinger, 2016]. Помимо этого, высшее образование и в России, и в других странах повышает социальный статус, что позитивно сказывается на самооценке [Ross, Mirowsky, 2012].

Материальное благополучие индивида (см. «Индекс материального благополучия») положительно, но слабо, связано с самоэффективностью в обеих волнах исследования: увеличение этого показателя на 1 стандартное отклонение сопровождается приростом самоэффективности на 9–13% стандартного отклонения. Помимо этого, как ожидалось, существует значимая прямая связь между самоэффективностью и профессиональным статусом (ISEI) индивида. Это означает, что представители наиболее благополучных социальных групп с большей вероятностью будут высоко оценивать свою способность контролировать события своей жизни и справляться с трудностями.

Показатели, связанные с характером занятости, также оказались значимыми. В частности, самоэффективность выше у занятых большее число часов в неделю (более 50 часов в 2005 г., 41–50 часов в 2011 г.). Это не противоречит результатам зарубежных исследований [Ross, Wright, 1998]. Одно из объяснений этому заключается в том, что индивиды работают более продолжительное время, поскольку ожидают соответствующую материальную отдачу. Как показали предыдущие исследования, в России индивиды, которые оказались в трудном материальном положении и хотя из него выйти, работают сверхурочно, совмещают несколько работ, находят подработки [Бедность и неравенства..., 2013, с. 43]. Это самая распространенная стратегия преодоления бедности.

Исследования заработных плат в России демонстрируют, что работники государственного сектора зарабатывают значительно меньше, чем занятые в частном секторе [Travkin, Sharupina, 2016]. В нашем анализе при контроле социально-экономического индекса и продолжительности рабочей недели связь сектора с самоэффективностью оказалась статистически незначимой.

Наконец, образование матери, которое в проведенном анализе является показателем социального происхождения, также оказалось незначимо связанным с самоэффективностью в обеих волнах. Это не соответствует результатам, полученным зарубежными авторами [Conger et al., 2009]. Можно допустить, что связь между уровнем образования родителей и самоэффективностью индивида преимущественно опосредуется через статус и материальное благополучие (соответствующие переменные представлены в моделях), нежели через формирование у детей некоторых устойчивых характеристик, например, поведенческих паттернов, которые не учитываются в анализе. Помимо этого, ограничением нашего исследования является то, что информация об образовании родителей была получена на основе ретроспективного вопроса, что могло привести к неточностям в оценках и повлиять на результаты анализа.

## Заключение

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы выяснить роль уровня образования, социально-экономического индекса индивида и социального происхождения в определении различий в уровне самоэффективности в условиях переходной экономики.

Как и ожидалось, значимую роль играет уровень образования и положение на рынке труда, и роль этих факторов практически не изменилась в 2011 г. по сравнению с 2005 г. Можно предположить, что образование формирует навыки, которые помогают адаптироваться к ситуации неопределенности. В то же время в условиях меняющейся социальной структуры в России, образование, и особенно высшее, остается устойчивым маркером социального статуса.

Сопоставление значимых эффектов показывает, что демографические характеристики связаны с самоэффективностью сильнее, по сравнению с остальными факторами, как в 2005 г., так и в

2011 г. Респонденты более старших поколений, а также женщины по сравнению с мужчинами, демонстрируют более низкий уровень самоэффективности. Такие представления о возможности влиять на события своей жизни свидетельствуют о том, что эти индивиды оказались в ситуации, которая характеризуется низким уровнем «объективной власти» в обществе [Ross, Mirowsky, 2012], обусловленной несоответствием структурной роли, отчужденным характером труда, отсутствием возможностей для саморазвития и другими причинами.

Можно согласиться с зарубежными авторами, что повышению уровня самоэффективности может способствовать, в том числе, образование взрослых. Как отмечают Росс и Миrowsки, «образование — ключ к повышению уровня благополучия индивида, поскольку оно обеспечивает ему реальный контроль над событиями жизни, расширяет репертуар возможностей и ресурсов, и помогает преодолеть влияние различных негативных факторов» [Ibid., p. 399].

Может ли самоэффективность открыть каналы социальной мобильности в России? Это во многом зависит от непосредственного социального контекста деятельности индивида и наличия соответствующих институтов, которые способствовали бы решению ими своих проблем за счет личной активности.

В целом проведенный разведывательный анализ подтверждает взаимосвязи, выявленные в зарубежных исследованиях, показывает, что использование показателя самоэффективности перспективно в изучении образования и социальной дифференциации в России.

## Литература

Бедность и неравенства в современной России: 10 лет спустя // под ред. М.К. Горшкова, Н.Е. Тихоновой. М.: ИС РАН, 2013.

Зудина А.А. Мобильность социального самочувствия россиян в 2000—2014 гг. // Мобильность и стабильность на российском рынке труда / под общ. ред. Р.И. Капелюшникова, В.Е. Гимпельсона. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. С. 447—489.

Мареева С.В., Тихонова Н.Е. Бедность и социальные неравенства в России в общественном сознании // Мир России: Социология, этнология. 2016. Т. 25. № 2. С. 37—67.

Ястребов Г.А. Социальная мобильность в советской и постсоветской России: новые количественные оценки по материалам представительных

опросов 1994, 2002, 2006 и 2013 гг. Ч. II // Мир России: Социология, этнология. 2016. Т. 24. № 2. С. 6–36.

*Bessudnov A.* Parental Occupational Status and Labour Market Outcomes in Russia. Basic Research Program. Working Paper Series: Sociology. WP BRP 36/SOC. 2014.

*Bourdieu P.* The Forms of Capital (1986) // Bourdieu P. Cultural Theory: An Anthology. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2011. P. 81–93.

*Bourdieu P., Passeron J.C.* Reproduction in Education, Society, and Culture. L.: Sage, 1977.

*Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America Revisited // Sociology of Education. 2002. Vol. 75. P. 1–18.

*Brady T.J.* Measures of self-efficacy, helplessness, mastery, and control // Arthritis & Rheumatism (Arthritis Care & Research). 2003. Vol. 49 (S5). P. S147–S164.

*Conger K.J., Williams S.T., Little W.M., Masyn K.E., Shebloski B.* Development of mastery during adolescence: The roles of family problem-solving // Journal of Health and Social Behavior. 2009. Vol. 50. P. 99–114.

*Downey G., Moen P.* Personal efficacy, income and family transitions: A longitudinal study of women heading households // Journal of Health and Social Behavior. 1987. Vol. 28. P. 320–333.

*Ganzeboom H.B.G., De Graaf P.M., Treiman D.J.* A standard international socio-economic index of occupational status // Social Science Research. 1992. Vol. 21 (1). P. 1–56.

*Ganzeboom H.B.G., Treiman D.J.* Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of occupations // Social Science Research. 1996. Vol. 25 (3). P. 201–239.

*Grimes M.* Class in Twentieth-Century American Sociology. N.Y.: Praeger, 1992.

*Heckman J.J., Stixrud J., Urzua S.* The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior // Journal of Labor Economics. 2006. Vol. 24. P. 411–482.

*Kyui N.* Expansion of higher education, employment and wages: Evidence from the Russian transition // Labour Economics. 2016. Vol. 39. P. 68–87.

*Kyui N.* Returns to Education and Education–Occupation Mismatch within a Transition Economy. Empirical Analysis for the Russian Federation. Documents de travail du Centre d’Economie de la Sorbonne. 2010. Vol. 31.

*Linz S.J., Semykina A.* Personality traits as performance enhancers? A comparative analysis of workers in Russia, Armenia and Kazakhstan // Journal of Economic Psychology. 2009. Vol. 30 (1). P. 71–91.

*McMullin J.A., Cairney J.* Self-esteem and the intersection of age, class, and gender // Journal of Aging Studies. 2004. Iss. 1. P. 75–90.

*Mirowsky J., Ross C.E.* Social Causes of Psychological Distress: Social Institutions and Social Change. Hawthorne, NJ: Aldine de Gruyter, 1989.

*Ogbu J.* Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a Black-American speech community // *American Education Research Journal*. 1999. Vol. 36. P. 147–84.

*Pearlin L.I., Menaghan E.G., Lieberman M.A., Mullan J.T.* The stress process // *Journal of Health and Social Behavior*. 1981. Vol. 22. P. 337–356.

*Pearlin L.I., Menaghan E.G., Lieberman M.A., Mullan J.T.* The stress process // *Journal of Health and Social Behavior*. 1981. Vol. 22. P. 337–356.

*Pearlin L., Schooler C.* The structure of coping // *Journal of Health and Social Behavior*. 1978. Vol. 19. P. 2–21.

*Piantek R., Pinger P.* Maintaining (Locus of) control? Data combination for the identification and inference of factor structure models // *Journal of Applied Econometrics*. 2016. Vol. 31. P. 734–755.

*Pudrowska T., Schieman S., Pearlin L., Nguyen K.* The sense of mastery as a mediator and moderator in the association between economic hardship and health in late life // *Journal of Aging and Health*. 2005. Vol. 17. P. 634–660.

*Pugliesi K.* Work and well-being: Gender differences in the psychological consequences of employment // *Journal of Health and Social Behavior*. 1995. Vol. 36 (1). P. 57–71.

*Rosenberg M.* *Conceiving the Self*. N.Y.: Basic Books, 1979.

*Rosenberg M., Pearlin L.I.* Social class and self-esteem among children and adults // *American Journal of Sociology*. 1978. Vol. 84. P. 53–77.

*Ross C.E., Mirowsky J.* Age and the gender gap in the sense of personal control // *Social Psychology Quarterly*. 2002. Vol. 65. No. 2. P. 125–145.

*Ross C.E., Mirowsky J.* The Sense of Personal Control: Social-Structural Causes and Emotional Consequences // *Handbook on the Sociology of Mental Health / C. Aneshensel, J. Phelan, A. Bierman (eds)*. 2nd ed. N.Y.: Springer, 2012. P. 379–402.

*Ross C.E., Wright M.P.* Women's work, men's work and the sense of control // *Work and Occupations*. 1998. Vol. 25. P. 333–355.

*Rotter J.B.* Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcements // *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80. P. 1–28.

*Rotter J.B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80. P. 1–28.

*Rotter J.B.* Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // *American Psychologist*. 1990. Vol. 45. P. 489–493.

*Semykina A., Linz S.J.* Analyzing the gender pay gap in transition economies: How much does personality matter? // *Human Relations*. 2010. Vol. 63 (4). P. 447–469.

*Semykina A., Linz S.J.* Gender differences in personality and earnings: Evidence from Russia // *Journal of Economic Psychology*. 2007. Vol. 28 (3). P. 387–410.

*Travkin P., Sharunina A.* The returns to training in Russia: A difference-in-differences analysis // *International Journal of Training and Development*. 2016. Vol. 20. No. 4. P. 262–279.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ И НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

### 4.1. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания<sup>77, 78</sup>

Начиная с 2012 г. отмечается резкое усиление внимания государства к институту дополнительного образования детей. Ключевая задача, сформулированная в политических и программных документах (Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства от 4 сентября 2014 г.<sup>79</sup> и др.), — повышение охвата детей дополнительными образовательными программами.

Бесплатность и общедоступность применительно к дополнительному образованию детей, в отличие от общего, не является государственным обязательством. Однако высокие оценки потенциала дополнительного образования для развития и социализации детей, представленные в отечественных и зарубежных иссле-

---

<sup>77</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

<sup>78</sup> Впервые опубликовано: *Косарецкий С.Г., Курьянов Б.В., Филиппова Д.С.* Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190.

<sup>79</sup> Распоряжение Правительства от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей»; Распоряжение Правительства от 24 апреля 2015 г. № 729-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015–2020 гг. по реализации Концепции развития дополнительного образования детей».



дованиях [Peterson, Fowler, Dunham, 2013; Gliffin, 1999; Lareau, Weininger, 2008], побуждают государство принимать меры, направленные на расширение участия детей в дополнительном образовании.

В оценке ведущими экспертами актуального охвата детей дополнительными образовательными программами и его динамики имеются существенные расхождения. Данные Федерального статистического наблюдения (форма №1-ДО, форма № ОШ-1) не позволяют получить объективную картину, поскольку в них учитывается не численность детей, а оказываемые организацией услуги, и при этом охвачен не весь круг организаций, осуществляющих программы дополнительного образования. В такой ситуации остро необходимы социологические обследования, которые дополняли бы и дифференцировали официальную статистику [Косарецкий и др., 2013].

В последние годы появились российские социологические исследования, раскрывающие различные аспекты вовлеченности детей в занятия дополнительным образованием. Например, активно анализируется охват соответствующими программами, в том числе особенности вовлеченности в занятия дополнительным образованием детей разного возраста, а также дифференциация потребления данного вида услуг по территориальному признаку. Сравнивается популярность разных по содержанию программ дополнительного образования, т.е. анализируется распределение общего контингента участников по направлениям дополнительных общеобразовательных программ. Внимание исследователей направлено также и на изучение мотивации и причин включения/невключения в дополнительное образование, стратегий семей и школьников, эффектов обучения по программам дополнительного образования и др. [Собкин, Калашникова, 2013; Логинов, Елисева, 2012; Иванюшина, Александров, 2014; Рощина, 2012; 2015; Бурдяк, 2015].

Однако при общей высокой исследовательской активности в данной области по-прежнему остается малоизученным вопрос о зависимости доступности и качества услуг дополнительного образования от материальных и культурных ресурсов семей. Привлечь внимание к этой теме очень важно, поскольку проблему образовательного неравенства можно смело назвать ключевой для развития общества в современную эпоху. Этот тезис подтверждается значительным массивом исследований в рамках социологии

образования как за рубежом (Дж. Коулман, П. Бурдые, П. Димаджио, Х.-П. Блоссфельд и др.), так и в России [Константиновский, 2008; Константиновский и др., 2006; Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2013; Ястребов, 2012; Прахов, Юдкевич, 2012; Косарецкий, Пинская, Груничева, 2014]. Большинство этих работ, однако, традиционно сфокусированы на неравенстве в общем и профессиональном образовании и оставляют дополнительное образование на периферии поля исследования.

Изучение различий в вовлеченности в дополнительное образование, механизмов воспроизводства неравенства в этой сфере являются достаточно новой областью как для зарубежной науки, так и для российской.

Внимание российских исследователей в большинстве случаев сосредоточено на базовых различиях в доступности дополнительного образования (участие/неучастие). В некоторых исследованиях обсуждаются различия в продолжительности участия в программах [Собкин, Калашникова, 2013], их содержании (направлениях) [Рощина, 2012; 2015]. Выявлены различия в охвате детей дополнительными образовательными программами в зависимости от образовательного статуса семей [Собкин, Калашникова, 2013], ограничения доступа к дополнительному образованию в сельской местности [Иванюшина, Александров, 2014], наличия транспортных барьеров и барьеров безопасности [Вахштайн, Степанцов, 2012]. Рассматривалось неравенство в доступе к услугам дополнительного образования в школах с разным статусом (элитных и обычных и т.д.) [Рощина, 2012; 2015], а также дифференциация возможностей использования дополнительной подготовки по школьным предметам [Прахов, 2014; Бурдяк, 2015].

Объективно небольшое для столь значимой области число работ и ограниченная эмпирическая база позволяют утверждать, что для углубления понимания различий в масштабе и характере участия детей в программах дополнительного образования нужны дополнительные исследования. Они необходимы и для разворачивания актуальной для политиков и практиков дискуссии по проблематике доступности дополнительного образования и его роли в воспроизводстве неравенства.

Возможность проверить на значительной выборке широкий круг гипотез относительно особенностей участия детей в дополнительном образовании и образовательных стратегий семей предоставляют обследования, проводимые в рамках Мониторинга

экономики образования НИУ ВШЭ (Центр социально-экономического развития школы Института образования совместно с «Левада-Центром»). Дополнительное образование впервые было включено в обследование в 2012 г. (опрос директоров образовательных организаций дополнительного образования), в 2013 г. проведены опросы родителей школьников, посещающих дополнительные занятия.

Результаты опроса позволили, в частности, выявить различия в участии детей в дополнительном образовании по следующим параметрам:

- доля времени, выделяемого на дополнительные занятия, в структуре свободного времени детей;
- интенсивность участия в дополнительном образовании (количество видов занятий);
- дискретность/непрерывность участия;
- виды организаций, реализующих программы дополнительного образования;
- содержание программ дополнительного образования.

В данной работе обсуждается масштаб указанных различий и их связь с уровнем материальной обеспеченности семьи (имущественный статус), местом ее проживания (географический фактор), уровнем образования родителей (культурно-образовательный статус).

### Теоретическая рамка и дизайн исследования

В анализе различий в масштабах и характере участия детей в дополнительном образовании мы опирались на концепцию семейного капитала Дж. Коулмана, согласно которой дифференциация образовательных возможностей детей обусловлена различиями в семейных ресурсах (прежде всего в образовании родителей и уровне их доходов) [Coleman, 1988]. Кроме того, для интерпретации поведения групп семей на рынке услуг дополнительного образования мы обращаемся к теории рационального выбора (*rational choice theory*), согласно которой люди ведут себя так, чтобы максимизировать свою выгоду на рынке услуг на основе оптимального объема информации. В рамках данной теории существенное значение имеют, с одной стороны, особенности конкретного рынка (разнообразие предложения, уровень информационной асимметрии), с другой — способность потребителей услуг использовать имею-

щуюся информацию, в немалой степени зависящая от уровня образования [Becker, 1976; Coleman, Farago, 1992].

Исследования проводились с октября по декабрь 2013 г. Всего были опрошены 2080 родителей школьников, занимающихся дополнительным образованием.

Спроектированная выборка была стратифицирована по следующим параметрам: 1) административно-географический; 2) направленность программ; 3) форма собственности учреждения. Выборка родителей детей, посещающих учреждения дополнительного образования, была распределена по страте «административно-географический признак» пропорционально численности учреждений дополнительного образования данной страты. Выборка родителей учащихся распределялась равными долями среди всех имеющихся групп (классов, секций, кружков и т.д.).

Опросом были охвачены родители школьников, посещающих 85 учреждений общего среднего образования (65 государственных и 20 негосударственных) в 27 субъектах РФ. В каждой государственной школе опрашивали по 30 родителей учащихся начальных, средних и выпускных классов. В каждой частной/негосударственной школе опрашивали по 26–27 родителей учащихся начальных, средних и выпускных классов.

Выборка учреждений общего и дошкольного образования была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения; 4) форма собственности. Выборка была распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт. Оставшиеся учреждения для каждого типа образовательных учреждений — это учебные заведения в городах с населением от 100 тыс. до 1 млн человек в Центральном федеральном округе. Распределение по типам поселений выглядело следующим образом: проживающие в г. Москве — 22% (435 человек), жители городов с населением свыше 1 млн человек (кроме Москвы) — 22% (440 человек), представители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей и городов с населением до 100 тыс. — соответственно 31% (636 человек) и 8% (160 человек), представители поселков городского типа и сельских поселений вместе 17% (329 человек). Структура выборки по уровню образования матери (мачехи) такова: среднее общее или ниже — 2% (46 человек), среднее профессиональное — 26% (486 человек), неоконченное выс-

шее и высшее без ученой степени — 64% (1210 человек), два высших или аспирантура — 8% (148 человек).

Распределение респондентов по уровню доходов: те, кто отнес себя к категории «На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности», — 11% (205 человек); «На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т.п. представляет трудности» — 35% (679 человек); «Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги» — 45% (867 человек); «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля» — 10% (185 человек).

## Результаты исследования

### Структура свободного времени школьников и доля в ней занятий дополнительным образованием

В семьях с высоким уровнем образования матери в среднем дети меньше гуляют и смотрят телевизор, зато больше посещают кружки вне школы, занимаются с репетитором и тратят больше времени на самообразование. В семьях, где уровень образования средний и ниже, у детей больше свободного времени приходится на прогулки, просмотр телепередач, школьные кружки (табл. 56).

Но существует в бюджете свободного времени современных детей и зона, где образование матери решающей роли не играет: это времяпрепровождение за компьютером.

Таблица 56

### Структура свободного времени школьника (распределение по уровню образования матери)

Занятия детей в свободное время	Уровень образования матери							
	Среднее общее или ниже		Среднее профес- сиональное		Неоконченное высшее или высшее без ученой степени		Два высших, аспирантура или ученая степень	
	Часы	%	Часы	%	Часы	%	Часы	%
Занятия в кружках, секциях, студиях в обще- образовательной шко- ле по месту учебы	5,3	14,9	3,1	8,9	2,7	8,4	3,8	11,2

Окончание табл. 56

Занятия детей в свободное время	Уровень образования матери							
	Среднее общее или ниже		Среднее профес- сиональное		Неоконченное высшее или высшее без ученой степени		Два высших, аспирантура или ученая степень	
	Часы	%	Часы	%	Часы	%	Часы	%
Занятия в кружках, секциях, студиях в различных организа- циях (учреждениях), кроме школы	3,3	9,2	4,5	13,0	4,9	15,2	6,1	17,9
Занятия с репетито- ром	0,9	2,5	0,7	2,0	1,0	3,1	2,2	6,5
Самообразование, чтение дополнитель- ной литературы	3,4	9,6	4,1	11,9	4,0	12,4	4,6	13,6
Просмотр телевизион- ных программ	7,0	19,7	6,7	19,4	5,7	17,6	4,2	12,4
Времяпровожд- ение за компьютером (игры, общение в со- циальных сетях, учеб- ные занятия за ком- пьютером)	7,2	20,3	7,3	21,1	6,7	20,7	7,0	20,6
Времяпровожд- ение на улице (про- гулки, игры)	8,4	23,6	8,2	23,7	7,3	22,6	6,0	17,7
Всего	35,5	100,0	34,6	100,0	32,3	100,0	33,9	100,0

Вопрос: Сколько часов свободного времени вашего ребенка уходит на те или иные занятия в среднем за неделю, включая воскресенье? Вопрос: Образование матери (мачехи).

Наиболее значимое место дополнительное образование (в кружках, секциях, клубах, студиях и т.д.) занимает в структуре свободного времени школьников из Москвы и городов с населением от 100 тыс. до 1 млн человек — соответственно 31 и 32% всего бюджета свободного времени (табл. 57).

При этом школьники-москвичи уделяют большую, чем проживающие на других группах территорий, часть времени занятиям дополнительным образованием вне школы и у репетиторов, а в городах с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей дети сравнительно больше занимаются в школьных кружках (секциях).

Таблица 57

**Структура свободного времени школьника  
(распределение по типам населенных пунктов)**

<b>Структура свободного времени, часы</b>	<b>Москва</b>	<b>Город с населением свыше 1 млн жителей</b>	<b>Город с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей</b>	<b>Город с населением до 100 тыс. жителей</b>	<b>Поселок городского типа, село</b>
Занятия в кружках, секциях, студиях в общеобразовательной школе по месту учебы	2,8	2,3	3,6	3	3,2
Занятия в кружках, секциях, студиях в различных организациях (учреждениях), кроме школы	4,9	4,3	5,3	5,9	3,6
Занятия с репетитором	1,3	0,8	1,2	0,9	0,6
<i>Всего дополнительных образовательных занятий</i>	9,0	7,4	10,1	9,8	7,4
Самообразование, чтение дополнительной литературы	3,7	4,4	4,0	5,2	3,3
Просмотр телевизионных программ	4,2	7,6	5,2	7,2	7,0
Времяпрепровождение за компьютером (игры, общение в социальных сетях, учебные занятия за компьютером)	6,2	7,0	6,8	7,1	7,2
Времяпрепровождение на улице (прогулки, игры)	6,2	8,8	7,0	7,6	8,1
<b>Всего свободного времени</b>	<b>29,3</b>	<b>35,2</b>	<b>33,1</b>	<b>36,9</b>	<b>33,0</b>

*Вопрос: Сколько часов свободного времени вашего ребенка уходит на те или иные занятия в среднем за неделю, включая воскресенье? Вопрос: Тип населенного пункта.*

Отмеченные различия связаны с тем, что в Москве и крупных городах больше учреждений дополнительного образования и шире предложение программ — отсюда и больше выбор. По данным Федерального статистического наблюдения, в 2014 г. в городских поселениях действовало 8593 учреждения дополнительного образования детей, а в сельских — только 3117.

По данным опроса руководителей учреждений дополнительного образования (Мониторинг экономики образования 2013–2014 гг.), в г. Москве в одном учреждении дополнительного образования детей среднее число предлагаемых образовательных программ художественной направленности — 24,8, в городе с населением от 100 тыс. до 1 млн человек — 17,6, а на селе — 12,2. Аналогичная ситуация наблюдается практически по всем направлениям дополнительного образования.

### Интенсивность потребления услуг дополнительного образования

Поскольку занятия по дополнительным образовательным программам не являются обязательными, «время старта» (возраст, с которого ребенок начинает заниматься) и интенсивность потребления услуг (количество дополнительных образовательных программ, по которым занимается ребенок) строго индивидуальны. Государство предоставляет возможности для занятий по программам в широкой сети организаций разной ведомственной принадлежности и не регламентирует их использование (т.е. обучающийся может заниматься дополнительным образованием только в школе или только в организациях культуры, или только в спортивных организациях, или и там и там). В этих условиях решающее значение имеют активность и выбор семьи. Вместе с тем условия получения дополнительного образования различаются применительно к разным возрастам. Например, дополнительное образование для дошкольников преимущественно является платным — здесь определяющим фактором становятся уже не только желания, но и возможности семьи.

Анализ результатов опроса показывает, что в наиболее материально обеспеченных семьях дети чаще включаются в занятия дополнительным образованием в дошкольном возрасте и интенсивность этих занятий выше (табл. 58).

Есть основания полагать, что на вовлеченность в программы дополнительного образования оказывает влияние место проживания семьи. Например, более половины жителей сел, принимавших участие в опросе, ответили, что их ребенок в дошкольном возрасте не посещал дополнительных занятий. Этот показатель значительно превышает аналогичные для жителей других видов населенных пунктов (табл. 59). Причиной может быть как отсут-



стве доступных жителям сел альтернатив для развития своих детей и наличие барьера транспортной доступности, так и недостаточное понимание родителями важности включения ребенка в различные виды образовательной активности до школы. В любом случае обеспечение доступности дополнительного образования для детей дошкольного возраста в селах требует отдельного внимания и изучения.

Таблица 58

**Количество видов дополнительных занятий в дошкольном возрасте (распределение по уровню материального достатка семьи, в % от ответивших по строке)<sup>80</sup>**

Уровень материального достатка	1 вид	2 вида	3 вида и более	Не посещал
На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности	39,5	19,5	9,3	31,7
На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т.п. представляет трудности	39,6	18,3	6,9	35,2
Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	35,9	23,4	10,5	30,2
Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля	35,7	27,0	<b>15,1</b>	<b>22,2</b>

*Вопрос: Сколько различных видов дополнительных занятий посещал (посещает) ваш ребенок в дошкольном возрасте? Вопрос: Как бы вы оценили материальное положение вашей семьи?*

На уровне начальной школы государство предлагает значительно больше, чем для дошкольников, бесплатных программ дополнительного образования — как в школе, так и вне ее. Вероятно, поэтому различия в охвате дополнительными образовательными программами между детьми из семей с разным уровнем дохода не столь выражены. Однако интенсивность занятий вновь заметно выше в группе более обеспеченных респондентов: в ней больше доля тех, кто ука-

<sup>80</sup> Здесь и далее при анализе данных опроса родителей указываются только переменные, между которыми была обнаружена статистически значимая связь. Наличие связи между переменными проверялось с помощью критерия хи-квадрат; уровень значимости — 0,05.

зал, что во время обучения в 1–4-м классе их ребенок посещал два, три или более трех видов дополнительных занятий (табл. 60).

Таблица 59

**Количество видов дополнительного образования в дошкольном возрасте (распределение по типу населенного пункта, % по строке)**

Тип населенного пункта	1 вид	2 вида	3 вида и более	Не посещал
Москва (или ближайший город)	35,8	28,2	16,0	20,0
Город с населением свыше 1 млн жителей	39,5	20,2	7,5	32,7
Город с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей (областной центр)	39,2	21,9	7,8	31,1
Город с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей (не областной центр)	30,0	35,0	5,0	30,0
Город с населением до 100 тыс. жителей (не областной центр)	42,5	10,6	9,4	37,5
Поселок городского типа	30,2	34,9	18,6	16,3
Село	31,1	12,9	4,2	<b>51,7</b>

Вопрос: Сколько различных видов дополнительных занятий посещал (посещает) ваш ребенок в дошкольном возрасте? Вопрос: Тип населенного пункта.

Таблица 60

**Количество видов посещаемых занятий в начальной школе (распределение по уровню материального достатка семьи, в % от ответивших по строке)**

Уровень материального достатка	1 вид	2 вида	3 вида и более	Не посещал
На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности	39,5	32,7	22,0	5,4
На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т.п. представляет трудности	42,9	34,2	17,1	5,0
Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	38,9	37,8	19,5	3,1
Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля	25,9	39,5	31,4	3,2

Вопрос: Сколько всего кружков, секций ваш ребенок посещал (посещает) во время учебы в 1–4-м классе? Вопрос: Как бы вы оценили материальное положение вашей семьи?

Интенсивность участия детей в дополнительном образовании связана и с образовательным статусом семьи. Матери с высшим или двумя высшими образованиями чаще отмечали, что их дети во время обучения в начальной школе посещали более чем один вид занятий (табл. 61).

Таблица 61

**Количество видов посещаемых занятий в начальной школе  
(распределение по уровню образования матери,  
в % от ответивших по строке)**

<b>Образование матери</b>	<b>1 вид</b>	<b>2 вида</b>	<b>3 вида и более</b>	<b>Не посещал</b>	<b>Итого (человек)</b>
Среднее профессиональное	<b>50,3</b>	27,9	16,6	4,8	499
Неоконченное высшее	40,4	37,7	14,6	6,6	151
Высшее без ученой степени	37,4	37,3	20,6	3,8	1114
Два высших, аспирантура и (или) ученая степень	21,3	<b>47,7</b>	<b>29,0</b>	1,9	155
Начальное профессиональное (ПТУ)	34,1	34,1	24,2	5,5	91

*Вопрос: Сколько всего кружков, секций ваш ребенок посещал (посещает) во время учебы в 1–4-м классе? Вопрос: Образование матери (мачехи).*

**Характер обучения детей по программам дополнительного образования (дискретность и непрерывность)**

В отличие от общеобразовательной школы, обучающиеся по программам дополнительного образования могут сами решать, продолжать или прервать занятия, а также имеют возможность посещать сразу несколько кружков и секций. Тем самым увеличиваются шансы найти программы, в наибольшей степени соответствующие интересам и способностям ребенка, позволяющие раскрыть его таланты.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что у более образованных матерей (имеющих высшее образование, в том числе неоконченное, два высших, ученую степень) дети чаще прерывают занятия и чаще совмещают посещение одного кружка с дополнительными занятиями в других местах (табл. 62). Траектории дополнительного образования детей в семьях, где у матери среднее или среднее профессиональное образо-

вание, в большей степени непрерывны. Можно предположить, что матери с более высоким уровнем образования отличаются сильной поисковой активностью и вниманием к результатам — к тому, что получает ребенок от дополнительных занятий, в то время как других матерей удовлетворяет сам факт, что ребенок «занят».

Таблица 62

**Характер обучения детей по программам дополнительного образования (распределение по уровню образования матери, в % от ответивших по столбцу)**

Дополнительное образование детей	Уровень образования матери			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное профессиональное	Высшее, неоконченное высшее	Два высших, аспирантура и(или) ученая степень
Ни разу не прерывал, как начал заниматься, так и занимается (завершил программу полностью)	66,1	57,9	54,9	45,4
Продолжая заниматься в одном кружке, студии, клубе, параллельно начал посещать занятия в другом (в других)	21,2	25	26,3	36,4
Однажды прервал занятия в одном месте и начал заниматься в другом	8,5	11,7	13	11,5
Несколько раз начинал, прерывал и начинал в другом кружке, секции, клубе и т.д., сменил множество кружков, секций, клубов, попробовал много вариантов и не остановился ни на одном	0,6	1,2	1,1	0,3

*Вопрос: Прерывал ли ваш ребенок когда-либо занятия (прекращал заниматься) в каком-либо из кружков, секций, клубов, где он получал дополнительное образование? Вопрос: Образование матери (мачехи).*

**Направленность и инфраструктура программ дополнительного образования**

Вариативность дополнительного образования детей проявляется в возможностях выбора программ различной направленности в учреждениях разного профиля и статуса. Результаты прове-

денного исследования свидетельствуют о том, что выбор содержания дополнительного образования (направленности программ) для ребенка связан с рассматриваемыми здесь характеристиками семей (место проживания, материальная обеспеченность и уровень образования родителей). Те или иные категории семей характеризуются предпочтением таких направлений дополнительного обучения, как спорт, искусство, иностранные языки, а также развивающих занятий при музеях и учреждениях культуры.

Притом что в целом посещение кружков при музеях — не очень распространенный вид активности, родителей, отметивших, что их дети в настоящее время посещают занятия при музеях и других учреждениях культуры, больше всего среди жителей небольших городов (население до 100 тыс. человек) (табл. 63).

Таблица 63

**Посещение занятий при музеях, выставочных комплексах и других организациях культуры (распределение по типу населенного пункта, в % от ответивших по строке)**

Тип населенного пункта	Ранее посещал, сейчас не посещает	Посещает в настоящее время	Никогда не посещал
Москва (или ближайший город)	9,3	18,3	72,4
Город с населением свыше 1 млн жителей	13,4	15,9	70,7
Город с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей (областной центр)	12,5	16,0	71,5
Город с населением до 100 тыс. жителей (не областной центр)	11,9	<b>23,8</b>	64,4
Село	8,0	16,8	75,2

*Вопрос: Ваш ребенок занимался дополнительно в музее, выставочном центре, архиве, планетарии, театре, филармонии, дворце или доме культуры? Вопрос: Тип населенного пункта.*

Ни материальное положение семьи, ни образование матери ребенка не связаны с посещением занятий в таких организациях. Получается, что характеристики семьи не так важны в данном случае, как некоторые свойства среды: возможно, в небольших городах музеи более активны в организации дополнительного обра-

зования, и поэтому вокруг них сконцентрирована такая активность или в них ниже барьер транспортной доступности.

Частота посещений художественных кружков и спортивных секций различается в зависимости от типа населенного пункта, образования родителей, вида общеобразовательной организации и материального статуса семьи.

Детям в сельской местности менее доступны спортивные школы и школы искусств. Большинство родителей (более 60%), проживающих в селах, отметили, что их дети никогда не посещали музыкальных, художественных и спортивных школ. Результаты опроса вполне согласуются с данными официальной статистики: если в городской местности в 2014 г. действовали 2068 спортивных школ, то в сельской их было всего 908.

Наибольшие доли тех, чьи дети в настоящее время занимаются в музыкальных или художественных школах, отмечены в группах родителей, имеющих высшее или два высших образования. Среди детей, обучающихся в художественных школах, больше всего учащихся лицеев и гимназий. Таким образом, среди посещающих художественные и музыкальные школы преобладают дети из семей с высоким уровнем образования родителей, проживающие в городах и обучающиеся в лицеях или гимназиях. Статистически значимой связи между обучением в школах искусств и материальным положением семьи не выявлено.

Если в случае выбора художественной школы определяющим фактором можно считать уровень образования родителей, то в серьезных занятиях спортом большую роль играет материальная обеспеченность семьи. Наибольшие доли ответивших, что их дети занимаются спортом в спортивных организациях, среди хорошо и очень хорошо обеспеченных родителей. Удивляться не приходится: приобретение формы и инвентаря для занятий связано с большими затратами. Кроме того, занятия определенными видами спорта, требующие немалых инвестиций, возможно, ассоциируются у респондентов с высоким социальным статусом (спорт воспринимается как статусное увлечение). При этом дополнительные занятия спортом не в рамках спортивных организаций, а просто как активность (от зарядки дома до игры в футбол во дворе) практически одинаково распространены в разных имущественных группах.

Среди наиболее обеспеченных родителей больше доля тех, кого дети дополнительно занимаются иностранными языками,

чем среди родителей с более скромным материальным положением (32,3% против 16,9% ответивших). Вполне возможно, эти различия обусловлены платностью обучения языкам, а также тем, что уровень цен в разных учебных заведениях примерно одинаков, так что найти более доступный вариант сложно. Очевидно, что в данном виде дополнительного образования отсутствуют условия для равного доступа к нему представителей низкодходных групп населения. Поскольку знание иностранного языка является на современном рынке труда важной компетенцией, необходимо создать условия для снижения неравенства в доступе детей к получению услуг в данном секторе.

Среди родителей с высокими доходами также больше тех, чьи дети занимаются дополнительным (или углубленным) изучением предметов из школьной программы (24,6% против 13% среди менее обеспеченных родителей).

#### Дополнительное образование детей в летние каникулы

Летние каникулы у российских школьников продолжительнее, чем у их сверстников в большинстве развитых стран. Участие в программах, реализуемых в загородных и городских лагерях, является одной из возможных форм продуктивного использования этого времени. В зарубежных исследованиях значительное внимание уделяется проявлениям неравенства в организации летних каникул у детей из разных социальных групп [Alexander, Entwisle, Olson, 2007]. Семьи, располагающие большим объемом человеческого капитала, стремятся максимально эффективно использовать каникулы для развития и даже обучения своих детей, в то время как другие группы семей не проявляют необходимого интереса или не имеют ресурсных возможностей для обеспечения продуктивной занятости детей, в силу чего их дети «попросту “проигрывают” летнее время своим сверстникам» [Ястребов, 2012].

Согласно результатам опроса, в семьях, где матери имеют образование среднее и ниже, дети в летние каникулы чаще других «отдыхают дома» и «посещают городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)». В семьях, где уровень образования матери выше, дети чаще отдыхают в загородных детских лагерях (центрах) на территории РФ и в детских центрах за рубежом (табл. 64). Образовательный, как минимум развивающий, потенциал загородных центров выше, чем городских, поэто-

му логично, что семьи с более значительным объемом человеческого капитала выбирают для своих детей этот вид отдыха.

Таблица 64

**Формы организации летних каникул детей  
(распределение по уровню образования матери, в %)**

Формы организации летних каникул	Уровень образования матери			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное профессиональное	Высшее, неоконченное высшее	Два высших, аспирантура и (или) ученая степень
Отдыхал дома	45,5	47,7	37,7	36,7
Посещал городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)	22,4	18,9	18,7	15,7
Отдыхал на даче	24,2	26,6	33,1	31
Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж	6,7	10,9	20,7	24,9
Отдыхал в загородном детском лагере (центре) на территории РФ	8,5	13,4	16,7	14,7
Отдыхал в детском центре за рубежом	1,8	1,9	2,9	4,5
Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России	9,1	16,6	19,1	22
Отдыхал у родственников (дедушки, бабушки) в другом городе, селе	34,5	32,4	32,5	31,9

Вопрос. Как ваш ребенок провел минувшее лето? Вопрос: Образование матери (мачехи).

Примечание. Респонденты могли выбирать несколько форм организации летнего отдыха, поэтому суммы по столбцам более 100%.

В семьях с высоким уровнем образования матери больше доля совместных форм летнего отдыха («Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж», «Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России»), которые, как правило, являются более структурированными и продуктивными, включают посещение культурных и досуговых мероприятий.



Доля детей, проводящих каникулы дома, выше в семьях с низким уровнем образования родителей. Конечно, ребенок и дома может проводить время с пользой (читать книги, например), но все-таки мы склонны считать, что это менее продуктивная форма отдыха, как и времяпрепровождение на улице (где, конечно, потенциально можно играть в интеллектуальные игры), также характерное для этих детей.

При сравнении способов организации летнего отдыха детей в семьях с разным уровнем доходов различия проявляются между наиболее и наименее обеспеченными семьями. В первых дети заметно реже посещают городские лагеря и чаще — «зарубежные центры». Масштаб участия в программах в загородных центрах не столь сильно дифференцирован (табл. 65).

Таблица 65

**Формы организации летних каникул детей  
(распределение по уровню доходов семей, в %)**

Формы организации летних каникул	Доходы домохозяйств в месяц на одного члена семьи, тыс. руб.			
	До 10	От 11 до 30	От 31 до 50	Более 51
Отдыхал дома	43,5	40,0	35,2	35,2
Посещал городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)	21,7	16,9	20,8	13,0
Отдыхал на даче	28,4	33,6	28,6	32,8
Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж	8,2	20,9	25,2	34,3
Отдыхал в загородном детском лагере (центре) на территории РФ	14,3	16,4	16,7	14,8
Отдыхал в детском центре за рубежом	2,4	2,6	2,5	6,3
Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России	16,0	20,5	18,2	17,2
Отдыхал у родственников (дедушки, бабушки) в другом городе, селе	33,6	31,7	32,7	31,3

*Вопрос. Как ваш ребенок провел минувшее лето? Вопрос: Ежемесячный доход семьи в расчете на одного человека.*

*Примечание.* Респонденты могли выбирать несколько форм организации летнего отдыха, поэтому суммы по столбцам более 100%.

Таким образом, результаты опроса дают некоторые основания утверждать, что образовательный и развивающий потенциал летнего каникулярного времени связан с культурно-образовательным статусом семьи. При формировании государственной политики в сфере образования нельзя обходить вниманием тот факт, что более продуктивные и полезные форматы организации каникулярного времяпрепровождения детей в большей степени доступны образованным и обеспеченным группам населения. Среди возможных и обсуждаемых сегодня мер преодоления данных проявлений неравенства в доступе к дополнительному образованию — увеличение субсидирования поездок детей из малообеспеченных семей в загородные лагеря, а также качественная модернизация инфраструктуры и содержания работы городских лагерей.

## **Выводы**

Исследование показало, что ряд аспектов участия детей в дополнительном образовании и использования свободного времени (в частности, периода летних каникул) различается в зависимости от таких параметров семей, как материальный достаток, уровень образования матери, а также место проживания, т.е. наличие неравенство в доступе к дополнительному образованию и возможностям продуктивной организации свободного времени.

Уровень образования матери является фактором, обуславливающим качество организации свободного времени и продуктивность использования каникулярного периода. Дети более образованных матерей активнее в смене программ дополнительного образования, у матерей с низким уровнем образования дети реже прерывают занятия и переходят на другую программу. Материальные возможности и образовательный статус родителей могут влиять на то, как рано ребенок начинает заниматься в кружках и секциях, а также на их интенсивность (сколько программ посещает одновременно).

Как материальное благополучие, так и образовательный статус семей связаны с выбором программ дополнительного образования: детям из обеспеченных семей более доступны занятия иностранным языком и профессиональным спортом, а также в случае необходимости дополнительные занятия по предметам школьной программы.

Дети из семей с более высоким образовательным и имущественным статусом чаще получают дополнительное образование в специализированных организациях дополнительного образования (спортивные школы, школы искусств).

В крупных городах дети вовлекаются в дополнительное образование раньше и в большем объеме, чем их сверстники в небольших городах и сельских поселениях.

Мы предполагаем, что обнаруженные в исследовании особенности участия в дополнительном образовании детей, проживающих в селах и небольших городах, которые можно расценивать как проявления неравенства в доступе к данному виду образования, не могут быть объяснены исключительно транспортными и материальными барьерами. Они могут быть связаны и с низким уровнем вовлеченности родителей в данных населенных пунктах в образование детей, недостаточной информированностью об имеющихся возможностях и отсутствием желания их использовать. Это предположение нуждается в проверке для разработки адекватных мер по преодолению неравенства в доступе к дополнительному образованию детей, проживающих в небольших населенных пунктах и селах.

Как само наличие, так и масштаб выявленных в исследовании различий и, вероятно, особенности проявления неравенства в доступе к дополнительному образованию в определенной степени обусловлены спецификой данного вида образования и его организацией в России: необязательностью участия в дополнительном образовании; возможностью освоения нескольких программ одновременно как на бюджетной, так и на платной основе; широкой вариативностью программ и предоставляющих их организаций; ярко выраженной информационной асимметрией.

В этих условиях более образованные семьи, проявляющие активность в поиске предложений и обладающие более развитыми навыками анализа рынка, получают преимущества перед семьями с низким уровнем образования.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать определенные выводы в отношении политики государства в сфере дополнительного образования, организации занятости детей в каникулярное время. В частности, стратегия повышения охвата детей программами дополнительного образования посредством увеличения количества бюджетных мест, будучи полезной в целом ряде аспектов, в отношении преодоления неравенства в доступе к

данному виду образования может оказаться непродуктивной. От такой политики в первую очередь выиграют дети из семей с высоким уровнем образования, а дети из семей с малым объемом человеческого капитала смогут воспользоваться благами только после насыщения потребностей первой группы [Lucas, 2001].

Поэтому политика государства в отношении детей из семей с неблагоприятным социально-экономическим бэкграундом и детей, проживающих на сельских территориях, вероятно, должна сочетать два типа инструментов:

- создание средств информирования и повышения мотивации родителей к включению детей в дополнительное образование: предоставление информации о возможностях получения бесплатного дополнительного образования, поддержка в выборе программ, тьюторское сопровождение и др.;
- организация социальной поддержки семей: введение сертификатов на услуги дополнительного образования детей (или более высокая «стоимость» сертификата в случае введения их для всех); квотирование бюджетных мест на высококачественных программах дополнительного образования (в том числе реализуемых музеями, современными центрами развивающего досуга, загородными образовательными лагерями); целевое финансирование дополнительных общеобразовательных программ в сельских школах, а также школах, работающих со сложным контингентом.

## **Перспективы исследований**

Рост числа эмпирических доказательств влияния дополнительного образования на академические достижения, развитие и социализацию детей обуславливает актуальность расширения исследования различий между разными группами детей в участии в дополнительном образовании, а также факторов и условий возникновения неравенства в доступе к нему.

Особо значимым предметом исследования и темой для дискуссий становится вклад дополнительного образования в неравенство образовательных возможностей и, шире, в кристаллизацию и воспроизводство социального неравенства. Можно предполагать, что этот вклад будет возрастать по мере роста значимости сектора дополнительного образования. Дополнительное образование будет все активнее использоваться семьями как средство дифференциации, так что его роль окажется сходной с ролью элитных школ.

Специального изучения требуют особенности стратегий разных групп семей на рынке услуг дополнительного образования, обусловленные его спецификой (вариативность предложения, высокий уровень информационной асимметрии).

Весьма продуктивным представляется анализ участия детей в дополнительном образовании в рамках исследования индивидуальных образовательных траекторий. Соответствующий блок вопросов включен в лонгитюдное исследование образовательных и трудовых траекторий, проводимое Институтом образования НИУ ВШЭ<sup>81</sup>.

Углубление исследований в рассматриваемой области будет способствовать формированию более обоснованной государственной политики, в которой задача развития сферы дополнительного образования сочетается с расширением доступа к его ресурсам для детей из разных социальных групп.

## Литература

*Асмолов А.Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.

*Бурдяк А.Я.* Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2. С. 96–112.

*Вахитайн В.С., Степанцов П.М.* Анализ и экспертиза ресурсов семей, местного сообщества и социокультурной среды в образовании и социализации детей и подростков. Доклад на семинаре ИРО НИУ ВШЭ. 2012. <<http://www.myshared.ru/slide/305159/>>.

*Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–196.

*Константиновский Д.Л.* Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.

*Константиновский Д.Л., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М.* Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.

*Косарецкий С.Г., Пинская М.А., Груничева И.Г.* Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт // Мир России. 2014. № 2. С. 133–153.

---

<sup>81</sup> <<http://www.trec.hse.ru/>>.

*Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Мерцалова Т.А., Семенова Т.В.* Учреждения дополнительного образования детей (данные статистики и Мониторинга экономики образования) // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 209–231.

*Куприянов Б.В., Петерсон Л.А.* «Драмкружок, кружок по фото...» // Народное образование. 2013. № 7. С. 193–200.

*Логинов Д.М., Елисеева М.А.* Дополнительное образование детей в Москве: стратегии потребления услуг // SPERO. 2012. № 17. С. 113–120.

*Прахов И.А.* Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99.

*Прахов И.А., Юдкевич М.М.* Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.

*Рощина Я.М.* Факторы образовательных возможностей школьников в России. Препринт WP4/2012/01. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.

*Рощина Я.М.* Образовательные стратегии школьников старших классов в 2013 г. Мониторинг экономики образования. № 3 (85). М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.

*Собкин В.С., Калашникова Е.А.* Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 16–26.

*Уваров А.Г., Ястребов Г.А.* Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России: Социология, этнология. 2014. Т. 23. № 2. С. 103–132.

*Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г.* Как вернуть образованию функцию социального лифта? // Мау В.А., Клячко Т.Л. (ред.) Развитие человеческого капитала — новая социальная политика. М.: Дело, РАНХиГС, 2013. С. 105–128.

*Ястребов Г.А.* Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х годов) // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С. 83–99.

*Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S.* Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study // New Directions for Youth Development. Special Issue: Summertime: Confronting Risks, Exploring Solutions. San Francisco: Jossey-Bacc, 2007. Vol. 114. P. 11–32.

*Becker G.C.* The Economic Approach to Human Behavior. Chicago: University of Chicago, 1976.

*Coleman J.* Social capital in the creation of the human // American Journal of Sociology. 1988. No. 94. P. 95–120.

*Coleman J., Fararo T.* (eds). Rational Choice Theory. Newberry Park: Sage, 1992.

*Gliffin C.* Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America. Cambridge: Polity, 1999.

*Lareau A., Weininger E.* Time, work, and family life: Reconceptualizing gendered time patterns through the case of children's organized activities // Sociological Forum. 2008. Vol. 23. No. 3. P. 419–454.

*Lucas S.R.* Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects // American Journal of Sociology. 2001. Vol. 106. No. 6. P. 1642–1690.

*Peterson T., Fowler S., Dunham T.F.* Creating the Recent Force Field: A Growing Infrastructure for Quality Afterschool and Summer Learning Opportunities // Peterson T. (ed.) Expanding Minds and Opportunities. Section 6: A Growing Nationwide Infrastructure for Quality, Expansion, and Partnerships. Washington, D.C.: Collaborative Communications Group, 2013.

## 4.2. Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города

Сегодня многие социальные исследования доказывают положительное влияние внеклассной активности детей и подростков на их достижения и развитие. Подавляющее большинство работ этого направления основано на анализе кроссекционных либо лонгитюдных данных, которые позволяют описать и изучить связь внешкольной активности с академическими достижениями, вовлеченностью в обучение, умственным и социальным развитием, а также различными проблемами в поведении на индивидуальном уровне [Eccles, Templeton, 2002].

Еще в 1970-е годы было доказано, что внеклассные занятия ребенка сильно зависят от социально-экономического статуса и дохода его родителей, а также положительно влияют на его дальнейшие образовательные достижения (влияние остается даже при контроле СЭС и когнитивного развития). В последние годы появляются исследования досуга и психологии спорта, в которых ученые пытаются понять, какую конкретно пользу внеклассные занятия приносят ребенку. Здесь особенно важно различать организованные занятия, так называемые структурированные, и неорганизованные, которые являются скорее свободным времяпрепровождением, связанным с удовольствием (например, футбол не в секции, а во дворе, катание на роликах по городу и проч.). Именно структурированные занятия помогают приобрести и развивают специфические социальные, физические и интеллек-

туальные навыки, которые могут быть полезны в самых разных областях, в том числе и в школьном обучении.

В большинстве исследований обнаружена положительная связь внеклассной активности с достижениями и поведением детей как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе. Участие во внеклассной активности влияет не только на конкретные образовательные успехи учеников (они практически не выбывают из школы, лучше учатся, имеют более высокие притязания), но и в целом на их поведение, что важно с точки зрения более широкой перспективы и развития местных сообществ. В частности, дополнительные занятия повышают вероятность просоциального поведения [Marsh, 1992].

Внеклассная деятельность может оказывать влияние на социально-психологические характеристики учеников. В частности, значительно повышает чувство принадлежности к школе и положительное к ней отношение [Finn, 1989], даже несмотря на этническую принадлежность учащихся [Brown, Evans, 2002]. Вовлеченность во внеклассную активность может быть связана также с вовлеченностью в жизнь местного сообщества в целом [Eccles, Templeton, 2002]. Кроме всего прочего, внеклассная активность дает ребятам возможность отнести себя к социально узнаваемой и престижной группе и приобрести капитал в виде социальных связей как со своими сверстниками, так и со взрослыми членами сообщества [Ibid.].

Тем не менее, существуют исследования, доказывающие неоднозначную роль дополнительных занятий. В частности, по мнению Ж. Экклс и Б. Барбер, участие в спортивных школьных секциях может быть связано с более частым потреблением алкоголя [Eccles, Templeton, 2002; Eccles et al., 2003]. Дело в том, что вовлеченность во внеклассную деятельность может оказывать различное влияние, в зависимости от индивидуальных характеристик и особенностей местного контекста.

Эффекты могут зависеть от размера школы и состава учеников. Маленькие школы отличаются популярностью дополнительных занятий, в частности, потому что там есть мнение, что все ученики должны принимать участие во внеклассных занятиях и преуспевать в этой области [Stevens, Peltier, 1994]. Внеклассная активность может по-разному влиять на потребление алкогольных напитков, в зависимости от гендерной принадлежности ученика и особенностей школьного коллектива. В одном из исследований в



результате многоуровневого анализа данных с большой выборкой было доказано, что мальчики, посещающие школы с небольшим количеством иноэтничных учеников, будучи вовлеченными во внеклассную деятельность (не связанную со спортом), меньше потребляют алкоголь. Но у девочек, которые обучаются в школах с низким СЭС, и у мальчиков из школ с высоким СЭС занятия спортом положительно связаны с потреблением алкоголя. Здесь большую роль играют локальные контексты отдельных школ: организационная культура и имеющиеся ресурсы [Hoffmann, 2006].

Дети и подростки, вовлеченные в структурированную внеклассную активность, обычно имеют более высокий социально-экономический статус (СЭС) в сравнении с невовлеченными. Дополнительные занятия помогают тем, кто уже имеет преимущества в ресурсах, наращивать их, а в некоторых случаях компенсировать социальное неравенство. Какова же роль внеклассной активности в социальном воспроизводстве и конкретные механизмы ее влияния?

Можно выделить две группы исследований, которые стремятся объяснить разрыв в вовлеченности среди детей и подростков с высоким и низким СЭС. В рамках первой ученые рассматривают внеклассную активность в контексте культурного воспроизводства, в рамках второй сосредоточены на изучении структурных условий и ограничений.

Исследования первой группы, развивающие идеи Пьера Бурдьё и Мишель Ламонт, рассматривают внеклассную вовлеченность ребенка в качестве одной из характеристик стиля воспитания, принятого в семье. Стиль воспитания тесно связан с социально-экономическим статусом родителей и опосредован влиянием различных семейных культурных практик [Lagau, 2011]. Выдающееся этнографическое исследование Аннетт Ларо наглядно продемонстрировало эти механизмы социального воспроизводства внутри семьи. При помощи множества наблюдений и интервью, которые она проводила в течение нескольких лет в семьях с разным социально-экономическим статусом и расовой принадлежностью в США, были описаны отличия в их повседневных практиках и предложено объяснение, как эти практики могут в дальнейшем влиять на жизненные планы детей.

Согласно А. Ларо, образованные семьи среднего класса отличаются стилем «согласованного воспитания» детей («concerted cultivation»). В таких семьях родители считают себя ответственны-

ми за воспитание, стараясь сформировать у ребенка соответствующие нормы, интересы и культурные практики. Они также считают своим долгом развивать способности своих детей и организовывать их свободное время, обычно прибегая к помощи институтов социализации, не связанных со школой: отдают их в кружки, секции, художественные школы и проч. Такие организованные занятия с участием взрослых являются для детей не только мощным толчком в развитии своих художественных или спортивных навыков, но и опытом взаимодействия с другими взрослыми и детьми, организации своего времени и проч. Также родители приучают своих детей к умению размышлять и объяснять свои мысли и чувства, уважают их самостоятельность. Весь этот опыт помогает детям в будущем при обучении и устройстве на работу, в частности они легко и успешно взаимодействуют с различными институтами, такими как школа, поликлиника и проч. Обратной стороной такой внешней самостоятельности становится тотальный изощренный контроль со стороны родителей [Lageau, 2011].

В семьях рабочего класса и городской бедноты родители практикуют стиль «естественного взросления», когда дети растут без активного сопровождения и участия взрослых («the accomplishment of natural growth»). Для них основным и единственным институтом социализации остается школа. Пока родители заняты обеспечением основных материальных нужд, дети проводят свое время преимущественно в неформальных играх со сверстниками или смотря телевизор. В этих семьях обычно устанавливается четкая граница между детьми и взрослыми, но при этом повседневной практикой является внутрисемейное общение: дети играют со своими братьями или сестрами, много общаются с бабушками и дедушками, поскольку зачастую проживают вместе с ними (в отличие от нуклеарных семей среднего класса). В таких семьях, где основной акцент в воспитании делается на послушание, в реальной жизни ребенок имеет больше автономии, чем дети из семей среднего класса [Ibid.]. А. Ларо доказала, что родительские стили воспитания оказывают влияние на академические успехи детей и их дальнейшую профессиональную занятость даже если учитывать влияние гендерной, расовой принадлежности и особенностей школы.

Вскоре после проекта А. Ларо исследователи смогли операционализировать и научились измерять с помощью количественных показателей тип воспитания. Шкала, разработанная К. Бодовски и

Дж. Фаркасом, например, включает почти 30 показателей, отражающих родительские установки в отношении воспитания своих детей, особенности организации досуга детей, особенности отношений родителей со школой, а также такой общепринятый количественный показатель культурного капитала, как количество книг дома (детских) [Bodovski, Farkas, 2008]. Эти исследования уже на уровне статистической связи доказали, что «согласованный стиль воспитания» практикуется в семьях с высоким социально-экономическим статусом, где родители имеют высокие образовательные ожидания от своих детей, и что такое воспитание связано с более успешным обучением детей и их познавательными навыками. Важно отметить, что родители необязательно «рационально выбирают» правила воспитания, которые помогли бы добиться больших успехов в жизни. Они действуют согласно своим ценностям и стараются привить такие же ценности своим детям. Кроме того, огромную роль здесь играет вовлеченность родителей в жизнь ребенка, в первую очередь в организацию ее внешкольной части [Bodovski, Farkas, 2008; и др.]. На количественном уровне было доказано также, что «согласованный стиль воспитания» родителей предсказывает не только родительские ожидания, но и высокие успехи в обучении ребенка [Redford, Johnson, Honnold, 2009]. Сходные результаты и у других исследователей, однако, в отличие от исследования А. Ларо, они показывают, что стиль воспитания отличается не только в зависимости от социально-экономического статуса, но и расовой/этнической принадлежности [Cheadle, Amato, 2011].

В рамках второй концепции ученые видят причину различий в стилях воспитания между родителями с разным СЭС не в особенностях культурного капитала и практиках, а в первую очередь в неравенстве ресурсов и их ограничениях. В частности, этнографическое исследование организации летних каникул в семьях с различными характеристиками показывает, что вовлеченность детей в активность различного вида связана не со стремлением родителей развивать навыки и таланты своих детей, а с наличием у семьи определенных ресурсов: прямых и косвенных финансовых издержек, гибкого графика работы, а также человеческого, культурного и социального капиталов. В некоторых случаях недостаток ресурсов может быть компенсирован особенностями характера или ценностей ребенка или же усилиями родителей по поощрению ребенка к дополнительным занятиям [Chin, Phillips, 2004].

Другие ученые не находят существенных различий в структурированной активности детей между семьями с разным СЭС. В их представлении внеклассная вовлеченность зависит от особенностей индивида и структуры: родители имеют определенные убеждения в отношении воспитания своих детей и должны иметь возможности для их реализации, которые сформированы их структурой. С этой точки зрения структурные возможности превалируют: в исследовании показано, что классовые различия вовлеченных учеников внутри школ меньше, чем между школами. Результаты заставляют задуматься о роли школы в процессе сглаживания социального неравенства, а не его воспроизводства [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012].

Помимо занятий, организованных на базе внешкольных учреждений и школ, молодежь также может быть вовлечена в активность, организованную подростковыми клубами<sup>82</sup>. В европейских исследованиях клубы предстают в виде важного института местного сообщества, который, привлекая молодежь, помогает транслировать ей определенные позитивные ценности и взгляды, способные повлиять на поведение подростков [Forkby, Kiilakoski, 2014]. Но, как показывают некоторые исследования, вовлеченность в клубную деятельность связана с высоким уровнем девиантного поведения [Mahoney, Stattin, 2000].

Негативные последствия включения подростков в определенные дополнительные занятия частично связаны с особенной селекцией на входе. В такие учреждения чаще попадают подростки с антисоциальным поведением, которые имеют слабую связь со своими родителями. Гомогенная среда способствует тому, что ее новые участники также начинают отличаться девиантным поведением [Mahoney, Stattin, Lord, 2004]. Подростковые клубы могут стимулировать отклонения в поведении: для посетителей клубов в большей степени характерны девиации, даже при контроле индивидуальных и семейных характеристик [Mahoney, Stattin, Magnusson, 2001]. Исследования внеклассной активности в рамках подростковых клубов единичны. В современных российских исследованиях их обычно представляют не как элемент инфраструктуры внешкольных учреждений, а как учреждения по работе с подростка-

---

<sup>82</sup> В России эти клубы также называют: дворовый клуб, клуб по месту жительства, подростковый досуговый, детско-подростковый или молодежно-подростковый клуб, в Европе — youth club.

ми, состоящими на учете или находящимися в трудной жизненной ситуации [Веселова, 2012; Селиванова, 2003; Серых, 2013].

В целом зарубежные исследования показывают, насколько важно в изучении эффектов внеклассной активности учитывать особенности и тип занятий, а также демонстрируют, насколько эффекты дополнительных занятий сложно устроены и зависят от контекста. Большинство исследований посвящено изучению последствий, которые оказывает вовлеченность в дополнительное образование. Но до сих пор наблюдается недостаток исследований макро- и микромеханизмов селекции в этой области. В частности, о школьном контексте и особенностях принятия решений родителями [Feldman, Matjasko, 2005].

Вовлеченность во внеурочную деятельность очень популярна была в Советском Союзе, остается весьма популярной и в наши дни. Доля детей в возрасте от 5 до 18 лет, посещающих какие-либо кружки в 2015 г., составила 68%<sup>83</sup>. Но их вовлеченность зависит от многих факторов, во многом от социального контекста, типа территории и особенностей населенного пункта. Например, в сельской местности возможности заниматься дополнительным образованием сильно ограничены, особенно в сравнении с большим городом. При этом внеклассная активность существует в самых разных видах, организуется на базе различных учреждений и можно предположить, что ее влияние на детей, их развитие и дальнейшие образовательные и жизненные траектории будут различаться.

В современной России только появляются данные опросов, позволяющие определить ее влияние на детей и подростков. Было доказано, что внеклассная активность связана с успехами в учебе [Иванюшина, Александров, 2014], однако ее связь с социально-психологическими характеристиками учеников остается не изученной. Отсутствуют данные и исследований о том, в каких учреждениях занимаются ученики, каково соотношение платных и бесплатных занятий, а также доступность этих занятий для разных групп населения [Там же].

Таким образом, изучение внешкольной активности и дополнительных занятий в российском контексте весьма актуально. Чрезвычайно важно то, что эта область является удобным инструментом влияния на поведение детей и их достижения. С одной

---

<sup>83</sup> Согласно отчету об итогах деятельности Министерства образования и науки РФ (2015).

стороны, внеклассная активность связана с успешностью учеников, с другой — эта сфера, в которой практически каждый может найти возможности для самореализации и развития в отличие от обучения по предметам. Кроме того, внешкольная активность является той сферой, где можно корректировать отношения учеников к школе.

Большая часть современных исследований внеклассной активности основана на анализе данных с большими выборками, в том числе лонгитюдных, с построением индексов различной сложности [Eccles et al., 2003; Mahoney, Stattin, 2000; и мн. др.]. Исследования с применением качественной методологии довольно редки [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Lareau, 2011], хотя именно они могут помочь понять конкретные механизмы передачи СЭС от одного поколения другому [Cheadle, Amato, 2011]. В этом отношении данный проект является исключительным, поскольку в нем анализируются как количественные, так и качественные данные, которые дополняют друг друга.

Внеклассная активность может быть организована не только на базе школы, но и других учреждений (например, библиотек, общественных центров и проч.). Тем не менее обычно исследования посвящены внеклассной вовлеченности, которая образована на базе школы. Даже эффект вовлеченности в подростковые клубы остается слабо изученным. В российском контексте существует довольно большое разнообразие учреждений, предлагающих внеклассные занятия. Большинство этих учреждений остается вне сферы внимания исследователей.

Данный проект также отличается от приведенных нами исследований своим фокусом и масштабом. На примере одного малого города мы предприняли попытку описать сложившиеся формы внеклассных занятий и учреждений и проанализировать их вклад в (вос)производство социального неравенства на локальном уровне. В анализ включены не только дополнительные занятия, организованные в рамках школы, так называемые кружки и секции, но и те занятия, которые предлагаются вне общеобразовательных учреждений. Кейс размером с малый город позволяет охватить внешкольную инфраструктуру во всей полноте и на различных ее уровнях. Количественные данные демонстрируют охват школьников дополнительным образованием и связь внеклассной активности различного типа с характеристиками учеников. Качественные данные здесь дополняют картину, помогая содержательно описать

внеклассные занятия различного типа и механизмы, благодаря которым происходит дифференциация.

Изучение внешкольных занятий и учреждений проводилось с учетом влияния локального контекста на нескольких уровнях:

- города (особенности социально-экономического развития, внешкольной активности учеников в сравнении с другими городами и проч.);
- школьной и внешкольной системы образования (состав учреждений, их дифференциация и проч.);
- отдельных школьных и внешкольных учреждений (статус, особенности селекции, пространственная локализация и проч.)

### Особенности социального контекста малого города

Эмпирическим кейсом в нашем исследовании стал город Кириши, в котором на сегодняшний день проживает чуть более 50 тыс. человек. Он был основан в 1965 г. недалеко от Санкт-Петербурга (в 155 км). Со временем г. Кириши разросся и стал производственно-экономическим звеном крупного города, заняв центральное место в нефтехимической промышленности, самой устойчивой и перспективной отрасли в нашей стране. При этом город не является монопофильным: на его территории расположено еще одно градообразующее предприятие — тепловая электростанция, а также другие производства (полистирола, металлоконструкций и проч.). На сегодняшний день город отличается низкими показателями по числу безработных. Средняя заработная плата местных жителей превышает средний заработок жителей близлежащего мегаполиса<sup>84</sup>. Также город имеет развитую социальную инфраструктуру.

Несмотря на высокое социально-экономическое развитие города, нефтеперерабатывающий завод до сих пор несет большую нагрузку по финансированию многих сфер общественной жизни, в частности общегородских мероприятий, а также обеспечивает всестороннюю финансовую поддержку семьям своих работников (субсидии на покупку жилья, возмещение материальных затрат на отдых и внешкольные занятия детей и проч.).

---

<sup>84</sup> Согласно паспорту муниципальных образований, по данным Федеральной службы государственной статистики на 2013 г. <<http://petrostat.gks.ru/>>, в г. Кириши средняя заработная плата составляла 39 200 рублей, тогда как в г. Санкт-Петербурге — 35 600 рублей.

Город занимает достаточно компактную территорию: можно пешком пройти из одного конца в другой за 40 минут. Местные жители мало пользуются общественным транспортом. Социально-экономическое благополучие местных жителей таково, что практически в каждой семье имеется автомобиль или два.

### **Эмпирические данные и методика исследования**

Эмпирическую базу исследования составили как качественные, так и количественные данные, собранные в 2012 г. в рамках проекта «Исследование образовательных и трудовых траекторий выпускников школ» (Правительство РФ, НИУ «Высшая школа экономики»), а также студенческой полевой практики НУЛ СОН: 1) сплошное анкетирование 9-классников всех восьми школ города (368 анкет); 2) интервью с работниками внешкольного образования, учителями, школьниками и родителями (30 интервью).

Основная часть опросной анкеты была посвящена внеклассным занятиям и кружкам, в которых занимаются или занимались ребята. Для описания инфраструктуры дополнительного образования в анкету были включены вопросы о том, где именно занимался ребенок тем или иным видом деятельности. При разработке анкеты были учтены различия между школьными кружками, занятиями во внешкольных учреждениях, так называемыми структурированными и неструктурированными занятиями и проч.

В выборку большого исследования внеклассной жизни, проведенного в 2012 г., вошли населенные пункты разного типа в нескольких регионах страны. Это позволяет сравнить некоторые результаты, полученные в г. Кириши и в других городах. Интервью в том числе были посвящены разным аспектам школьной и внеклассной активности, выбору того или иного типа занятий и внешкольных учреждений и проч.

### **Локальная система дополнительного образования и вовлеченность местной молодежи во внеклассные занятия**

Инфраструктура дополнительного образования представлена в городе множеством внешкольных учреждений, относящихся к разным ведомствам. На территории города находятся четыре организации дополнительного образования для детей и подростков: Дворец



детского (юношеского) творчества (технические, спортивные, художественные, туристические и краеведческие кружки), детская школа искусств, детско-юношеская спортивная школа и межшкольный учебный комбинат, на базе которого организованы как общеразвивающие программы, так программы профессионального обучения, а также центр по работе с одаренными детьми.

Спортивные занятия проводятся в кружках, организованных при клубах, стадионах и проч. Отдельную значительную роль в жизни города выполняет спортивный комплекс «Нефтяник», который является не только местом проведения крупных международных турниров по водному поло и базой подготовки национальной сборной по водному поло, но и местом, где жители занимаются плаванием и другими видами спорта, которых насчитывается более 20. В общей сложности более 1000 детей занимаются только в спортивном комплексе. Для активно тренирующихся спортсменов на базе общеобразовательных школ созданы специальные спортивные классы, так что плавание и водное поло занимает особое место в локальной жизни, и не только внешкольной.

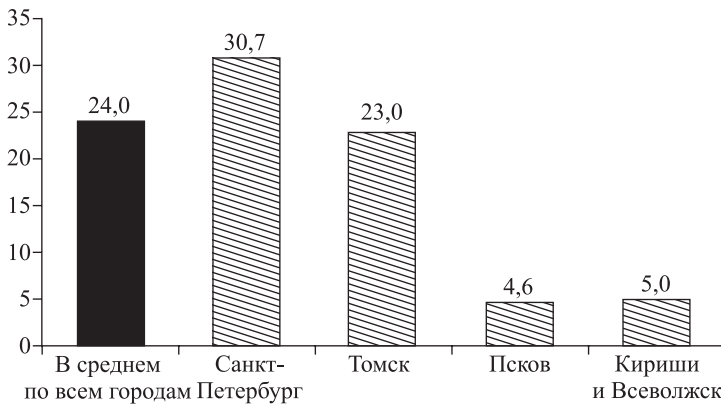
На территории города также находится современный дом культуры, финансируемый местным заводом. В ДК проводятся занятия различной направленности, где занимаются более 1500 человек как взрослых, так и детей. Кроме него к местной локальной системе дополнительного образования также относятся кружки в школах и подростковые клубы, которые вместе со спортивными клубами, конно-спортивной секцией и стадионом «Энергетик» объединены в муниципальное учреждение «Спорт и молодость». Кроме них в городе имеются спортивный клуб «Fitness House», конюшня и парк для роллеров и скейтбордистов.

Такой развитой инфраструктурой внешкольных и досуговых учреждений отличается далеко не каждый город. По результатам телефонного опроса внешкольных учреждений, который был проведен в рамках «Исследования образовательных и трудовых траекторий выпускников школ» в 2012 г. (Правительство РФ, НИУ «Высшая школа экономики»), г. Кириши выгодно отличается от других городов, вошедших в выборку. Согласно собранным данным, на 1 тысячу населения в Петербурге приходится 0,10 учреждений внешкольного образования, в Томске — 0,15, в Пскове — 0,14, во Всеволожске — 0,14, тогда как в Киришах — 0,32.

Эти данные подтверждают, что локальная система внеклассного образования в Киришах является весьма развитой, соответ-

ственно, обеспечивает большие возможности для местной молодежи. Согласно данным опроса школьников, 87% 9-классников города вовлечены в те или иные виды внеклассной деятельности<sup>85</sup> (не включены посещения и занятия в дворовых клубах), что говорит о высокой роли внешкольных учреждений в жизни местного сообщества.

Доступность занятий связана не только с существующим выбором, но и с тем, какие инвестиции требуются со стороны родителей. В рамках исследования также был проведен анализ расходов родителей на внеклассные занятия своих детей (рис. 64).



**Рис. 64.** Средние годовые затраты (в тыс. руб.) родителей на одного занимающегося ребенка

В таких малых городах, как Кириши и Всеволожск наблюдается низкий уровень затрат родителей, который обусловлен высокой долей (90%) бесплатных занятий, финансируемых за счет бюджета и крупных градообразующих предприятий. Это означает, что местное руководство считает важным спонсировать эту область. Можно предположить, что соответствующий средний уровень затрат родителей на дополнительное образование в разных городах обусловлен разными причинами. Например, в Санкт-Петербурге он коррелирует с более высокими доходами жителей города и с высокой стоимостью жизни по сравнению с другими

<sup>85</sup> «Исследование образовательных и трудовых траекторий выпускников школ» НИУ ВШЭ (2012).

городами, например Псковом. Высокий уровень средних затрат в Томске во многом обусловлен удаленностью города от центра России и значительными транспортными расходами на поездки для участия в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, а также поездки во время каникул.

Большие возможности в отношении выбора внеклассных занятий и их доступности, осознают и сами жители:

*«Я считаю, что в выборе кружков на начальном этапе (все равно этот выбор происходит уже с начальной школы) большую роль играют родители. В нашем городе... огромная возможность для ребенка и его интересов, если как-то присмотреться. Причем бесплатно можно выбрать все, что угодно. Это спорт, ДДЮТ (там различные направления), Шахматный клуб, Школа искусств. Кружков огромное множество»* (из интервью со школьным учителем).

Нельзя сказать, что популярность типов внеклассной деятельности в г. Кириши чем-то отличается от средних показателей по городам, включенным в выборку. Согласно данным общей выборки, наиболее популярными среди детей являются спортивные занятия — почти 60% всех внеклассных занятий. На втором месте (25%) — занятия, связанные с искусствами: игра на музыкальных инструментах, пение, изобразительные искусства, театр и т.д. По первому показателю город Кириши имеет чуть меньше — 56%, а второй показатель практически такой же, как и в среднем по выборке — 25%. Важно отметить, что занятия спортом являются наиболее распространенным видом внеклассной вовлеченности, согласно большинству опросов зарубежных исследователей.

В число самых популярных видов внеклассной деятельности входят как структурированные, так и неструктурированные. Самым популярным занятием является катание на скейтборде, роликах и велосипеде — почти четверть ребят посвящают этому свое свободное от учебы время. Все они отмечают, что занимаются этим неструктурированно, т.е. самостоятельно, с друзьями или родителями. Следующие по популярности — иностранные языки, баскетбол и плавание (рис. 65).

Несмотря на насыщенность рынка внешкольных услуг и высокую долю бесплатных занятий, результаты опроса школьников говорят о том, что спрос на дополнительные занятия не совсем удовлетворен. Из 368 опрошенных учеников 249 ответили, что хотели бы посещать еще какие-то занятия. Довольно большое количество ответов на вопрос: «Есть ли какие-то занятия, на которые

вы хотели бы ходить, но не ходите?» означает, что у школьников существует большой интерес к внеурочной деятельности. Даже те, кто уже занимается в кружках, секциях и клубах, хотели бы заниматься чем-то еще. Главной причиной, по которой они не могут посещать желаемые занятия, является нехватка времени и отсутствие занятий в системе дополнительного образования: 45% не реализуют свои желания в этой сфере из-за загруженности учебной, и только 22% от числа неудовлетворенных сообщают, что такой вид деятельности не представлен в городе (рис. 66).

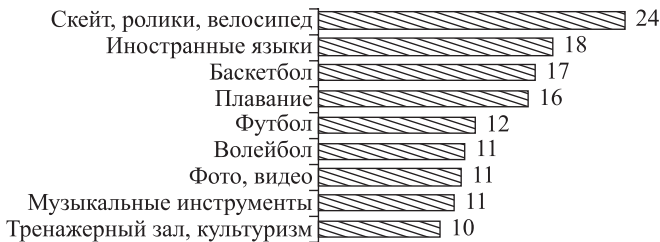


Рис. 65. Самые популярные виды внеклассных занятий (в %)

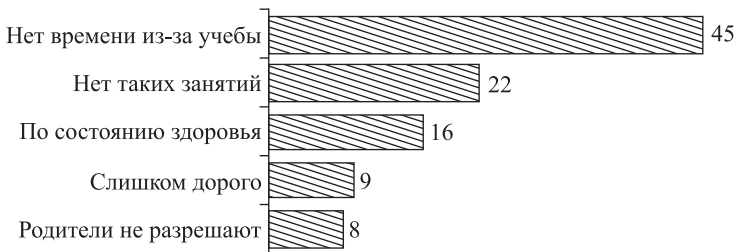
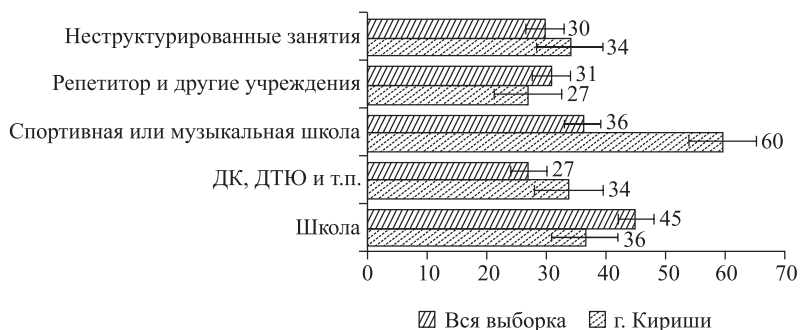


Рис. 66. Причины (в %), по которым не посещают желаемые занятия (N = 249)

### Социальная дифференциация и внеклассные занятия в локальном контексте

Роль локальных внешкольных учреждений в организации дополнительных занятий детей и подростков помогает представить следующий график (рис. 67), на котором отражено распределение внеклассных занятий по учреждениям как по г. Кириши, так и в

целом по большой выборке с разными городами. Данные по всей выборке свидетельствуют о том, что максимальную нагрузку по организации внеклассной активности выполняют средние общеобразовательные учреждения: 45% опрошенных занимались в таких кружках более года в течение обучения в средних классах. Этот же показатель на уровне г. Кириши равен всего лишь 36%. В отличие от данных общей выборки, в малом городе самую высокую нагрузку по привлечению школьников выполняет спортивная школа и школа искусств (60% школьников там занимались или занимаются). Мы наблюдаем эффект локального контекста, когда активное и успешное развитие спорта на уровне города связано с развитием молодежной внеклассной активности. Поскольку требуется постоянное обеспечение спортивной сборной кадрами, проводится большое количество занятий в бассейне, в школах формируются спортивные классы и проч. Помимо этого, большую работу в масштабах малого города проводит и школа искусств, привлекая к занятиям более 500 школьников.

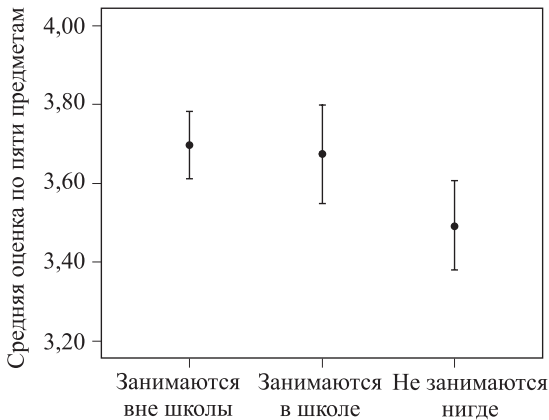


**Рис. 67.** В каких учреждениях проходили занятия, если занимались ими в средней и старшей школе более года (в % от числа опрошенных)

Всего в городе насчитывается более 20 учреждений, организующих внеклассные занятия, 16 из которых нам удалось изучить в первом приближении. В ходе исследования учреждений мы обнаружили, что внешкольные учреждения заметно отличаются друг от друга: по стоимости занятий, типу организации учебной деятельности, а также по требованиям к ребенку «на входе» и, как следствие, статусу посещающих их школьников и выполняемым функциям. Одну груп-

пу составляют учреждения, предлагающие структурированные занятия вне школы. Другую группу составили кружки и секции, организованные в стенах школы. В отдельную группу вошли подростковые клубы. Только в рамках качественной части исследования нам удалось обнаружить, что они выполняют важную роль в организации досуга местной молодежи. Поэтому количественные данные, показывающие, чем отличаются ученики, вовлеченные в активность подростковых клубов, от остальных, отсутствуют.

В первом приближении считаем необходимым сравнить на основании количественных данных три основные группы школьников: 1) кто вовлечен в активность на базе внешкольных учреждений; 2) чья внеклассная активность организована на базе школы; 3) тех, кто не вовлечен ни в какую внеклассную активность<sup>86</sup>. Было обнаружено, что мальчики с большей вероятностью нигде не занимаются, а девочки с большей вероятностью занимаются на базе школы ( $\text{Chi-Square} = 7,449$ ,  $\text{Sig.} = 0,024$ ). Сравнение этих групп не показало различий по социально-экономическому положению семей учеников, образованию матери и культурному капиталу, выраженному в количестве книг на полках, однако продемонстрировало, что ученики, которые занимаются во внешкольных учреждениях, значительно лучше учатся в школе, по сравнению с теми, кто нигде не занимается (рис. 68).



**Рис. 68.** Успеваемость учеников в зависимости от вовлеченности

<sup>86</sup> В данном случае вовлеченность в активность подростковых клубов не учитывалась.

Согласно нашим полевым данным, внешкольные учреждения системы дополнительного образования в данном локальном контексте заметно отличаются друг от друга.

## Структурированные занятия вне школы

Группу учреждений, предлагающих внеклассные занятия разных видов, составили: Дом творчества юных (Дом детского и юношеского творчества — ДТЮ, или ДДЮТ), Школа искусств, Дворец культуры (ДК), секции в местном спортивном комплексе, айкидо клуб и шахматный клуб. В этих учреждениях охвачены занятиями 45% опрошенных 9-классников.

Самыми популярными направлениями в ДК, ДТЮ и клубах являются хореография/танцы и игра на музыкальных инструментах, а также занятия спортивными танцами, живописью, рукоделием и проч. Рекордно популярный вид структурированных занятий — плавание: 58 человек ответили, что занимаются им в спортивной секции. Среди спортивных занятий популярными также являются единоборства, бокс, футбол, волейбол, среди направлений искусства — игра на музыкальных инструментах, живопись/ИЗО и хореография.

Большинство занятий в таких учреждениях требует от семьи финансовых инвестиций. Некоторым семьям затраты возмещают предприятия, на которых работают родители:

*«Если семья не может платить, чаще всего это семьи с одним родителем (бабушкой или мамой), то такие дети ходят бесплатно в летнее время. Их занятия оплачивает завод»* (из интервью с работником ДК).

Даже если плата за занятия невысока или компенсируется, то требуется оплата выездов детей на пленер, участие в конкурсах и проч. Такие мероприятия могут быть поездкой в другой город или страну с проживанием в течение 10 дней. В танцевальных коллективах нередко требуется сбор материальных средств на костюмы и прочий реквизит. Экономические основания для дифференциации присутствуют даже в условиях, когда большинство занятий формально являются бесплатными.

Нагрузка по финансовому обеспечению такого рода активности не только ложится на плечи родителей, но и требует от организаций привлечения спонсоров. Получая финансирование, они имеют больше возможностей выезжать и становятся более привлекательными в качестве гостей фестивалей:

*«Их приглашают на значимые мероприятия, потому что у них лучше оборудование и профессиональный коллектив. Творческие коллективы участвуют в выездных конкурсах и фестивалях (выезжали в Крым, Болгарию, Францию)»* (из интервью с работником внешкольного учреждения).

Подобные поездки повышают статус коллективов и внешкольных организаций в глазах школьников и их родителей. Способности и мотивация — еще один важный критерий селекции. Детей, обучающихся в Школе искусств и в ДК, сотрудники других внешкольных учреждений описывают как талантливых детей:

*«В Школе искусств и во Дворце — “талантливые дети”, которые много занимаются чем-то, достигают успехов, выступают на конкурсах и пр.»* (из интервью с работником внешкольного учреждения).

В этих учреждениях проводится отбор в группы. Чтобы попасть в ДК, ДТЮ, дети и подростки должны обладать талантами или владеть навыками, соответствующими определенным требованиям. В других внешкольных учреждениях такие требования отсутствуют, туда берут всех. Селекция существует не только «на входе», но и в ходе обучения. Случается, что ребенок не справляется, тогда ему дают понять, что необходимо сменить направление:

*«Если не получается хореография, мягко намекают на смену направления, например, на художественное»* (из интервью с работником внешкольного учреждения).

Занятия в таких учреждениях требуют не только большой мотивации и инвестиций от ребенка и его семьи, а также четкой организации повседневной жизни. Одна из мам (выпускницы 4-го класса) описывает занятия своей дочери в школе искусств:

*«Там большие нагрузки, но ей нравится. Да, заниматься нужно каждый день после уроков в лицее. Причем в последний год два раза в неделю уроки в школе искусств начинались в три часа, а заканчивала учиться она в 3.10. Ее вез или папа на машине, если он не был на смене, либо я на такси, пешком не успеешь на другой конец города»* (из интервью с местной жительницей, бухгалтер, мать двоих детей).

Описанные барьеры способны преодолеть только семьи с достаточно высоким социально-экономическим статусом, нацеленные на организованный досуг своих детей и сплоченные вокруг этой идеи. Описываемая группа внешкольных учреждений закрепляет социальное неравенство. Обеспечивая запрос на организацию внешкольной активности со стороны родителей, отличающихся согласованным стилем воспитания, эти учреждения обеспечивают воспроизводство культурного капитала.



Среди группы учреждений, предлагающих структурированные занятия вне школы, есть учреждения с меньшими барьерами, такие как, например, местный молодежно-досуговый центр. Он также предлагает структурированные занятия, но имеет возможность распоряжаться помещением, в котором находится. Сдавая свои помещения в аренду для проведения различных мероприятий, клуб зарабатывает средства для обеспечения детей и подростков костюмами, музыкальными инструментами и прочим. Поскольку занятия здесь не требуют даже минимальной оплаты, центр довольно привлекателен для местных учеников, особенно тех, кому недоступны структурированные занятия в остальных учреждениях. Однако ресурсов центр имеет меньше, чем, например, ДК, и поэтому занятия здесь считаются менее престижными и отсутствует селекция на входе.

### Кружки в школах

Занятия в школьных кружках не самые популярные среди подростков. На момент опроса всего 19% 9-классников занимались в школьных кружках. Как показано на рис. 67, в общей сложности 36% опрошенных учеников занимались в средней школе хотя бы в течение года. Этот показатель меньше, чем в среднем по выборке: в локальной инфраструктуре внеклассного образования школы выполняют не такую большую роль, как в других городах.

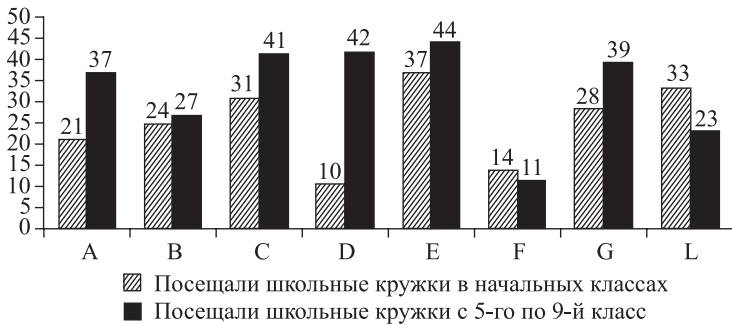
В некоторых школах уделяют больше внимания организации дополнительных занятий. Анализ структурированных занятий, организуемых в школах, обнаруживает связь с дифференциацией, сложившейся в местной образовательной системе.

На рис. 69 приведен процент от числа опрошенных учеников, которые занимались в кружках в начальных или средних классах каждой школы. Лидируют по этим показателям школы С и Е, а также школы повышенного статуса: гимназия (G) и лицей (L). Эти школы имеют свои особенности в контексте дифференциации местных школ (по СЭС учеников и их академических достижений; рис. 70).

Школа С собирает учеников с наиболее низким социально-экономическим статусом и единственная имеет коррекционные классы и занимается активным вовлечением учеников в занятия на базе школы. Такие занятия обычно проходят после уроков, с теми же учителями, что там работают, чаще всего бесплатно. Не-

редко эти занятия организуются в рамках продленного дня, так что в пользу таких кружков делают выбор родители учеников младших классов, и те, кто не может или не хочет посещать занятия в школе искусств, ДК и проч. Можно предположить, что в таких занятиях в большей степени заинтересованы родители с невысоким социально-экономическим статусом. Бывают случаи, когда школа даже в большей степени заинтересована в вовлечение ребенка в школьные кружки, чем родители:

*«Если родители никуда не отправляют ребенка (есть такие, которым все равно, где), то выход из положения — школьные кружки. Тем более это все бесплатно»* (из интервью с директором школы).



**Рис. 69.** Количество учеников, которые занимались или занимаются в кружках в школе (отн. % учеников)

Школьные работники считают, что внеклассные занятия это не только доступный для всех семей способ организовать время ребенка и обеспечить за ним контроль до конца дня, когда родители возвращаются с работы, но и важная дополнительная возможность для самореализации и повышения самооценки у слабо успевающих учеников:

*«Там [в седьмом классе] очень много детей, как мы говорим, из группы социального риска. Она [классный руководитель] их замотивировала спортом. Понятно, что не могут быть успешными в математике и русском языке, потому что никто дома за этим не следит, и они привыкли к позиции троичника. А в спорте они молодцы! Пытается планочку ощущения себя успешным держать через это»* (из интервью с директором школы).

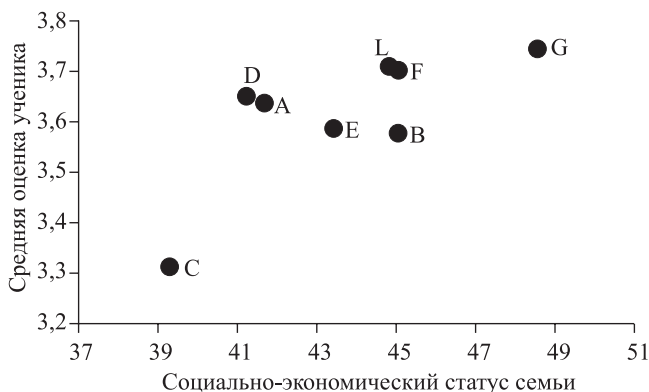


Рис. 70. Дифференциация местных школ

Гимназия и лицей предлагают максимальное число внеклассных занятий. Лицей предлагает самое большое количество занятий на ступени начальной школы, больше чем в среднем звене, что является уникальным случаем в городе. Главная тому причина — наибольшая удаленность учебного заведения от основных внешкольных учреждений. Лицей находится в новом районе городской застройки, удаленном от ДК, школы искусств и ДТЮ — «золотого треугольника детской культурной жизни». Особенности городской пространственной сегрегации заставляют эту школу обеспечивать потребности учеников начальной школы в дополнительных занятиях. Структура занятий, предлагаемых лицеем, отличается самым большим в городе количеством кружков по школьным предметам.

В гимназии в большей степени развиваются спортивные занятия, школе с этой целью даже удалось нанять сразу несколько молодых специалистов. В этом видится большая роль школьного лидера, поставившего целью активное развитие внешкольной компоненты:

*«Это и политика школы, и ответ на призыв государства... Сам эксперимент предполагает дополнительное образование в виде кружков, секций, других занятий. Они все бесплатные. Платных услуг школа принципиально не оказывает — это моя позиция как директора»* (из интервью с директором гимназии).

В гимназии очень развиты игровые виды спорта (баскетбол, волейбол, футбол, мини-футбол). Школьники регулярно прини-

мают участие не только в городских районных соревнованиях, но и турнирах на уровне своей школы. Гимназия заняла эту нишу, поскольку не может конкурировать с внешкольными учреждениями высокого статуса в области неспортивных занятий (в непосредственной близости располагаются и школа искусств, ДК и ДДТЮ):

*«Я думаю, что одна из причин, почему нас выбирают родители. Например, пришел в школу к нам, отзанимался и пошел в школу искусств. Здесь не надо дорог переходить никаких. То, что мы находимся в эпицентре культуры, это, конечно, хорошее подспорье для нас» (из интервью с директором гимназии).*

За счет спортивных занятий гимназии удается большое количество учеников вовлекать в дополнительные занятия, организованные на собственной базе.

Хотя дополнительные занятия на базе школы не столь популярны в изучаемом нами малом городе, как в остальных, где инфраструктура внешкольных образовательных учреждений менее развита, они занимают важную нишу. Представляется, что школьные кружки обеспечивают возможность внеклассных занятий для детей мотивированных, но с более низким СЭС, по сравнению с теми, кто занимается в некоторых внешкольных учреждениях.

В тех случаях, когда школьники (особенно младшие) ограничены в доступе к занятиям по причине городской пространственной сегрегации, низкого капитала семьи или же отсутствия мотивации со стороны родителей к организации внеклассной жизни ребенка, школьные кружки являются механизмом, который частично может преодолеть складывающееся неравенство.

## Подростковые клубы

Отдельную группу внешкольных учреждений, по нашему мнению, составляют так называемые подростковые молодежные клубы. Всего в городе их 8, так что в каждом микрорайоне действует такой клуб. За каждым клубом закреплено определенное творческое направление, однако процесс обучения связан с ним только в одном клубе, где дети обучаются навыкам современного танца и искусству граффити. В остальных клубах направления имеют формальный характер и играют вторичную роль. Основная функция учреждений не проводить структурированные занятия для желающих, а, скорее, предоставлять площадку для взаимодействия со сверстниками, в том числе и со взрослыми.

Клубы обычно располагаются на первом этаже многоквартирного дома, занимая 4–5 комнат, в которых детям дается возможность играть в настольные или компьютерные игры и общаться. Периодически в них проводят занятия педагоги и тренеры из ДТЮ, ДК и спортивных секций. Однако выбор занятий небольшой, и чаще всего предлагаются мало популярные занятия, такие как бисероплетение или лепка. Они мало привлекательны для детей, но при этом формально должны быть обязательно включены в образовательную программу дворовых клубов.

В отличие от ДТЮ, ДК и «Восхода», которые посещают дети из благополучных семей, в дворовые клубы ходят в основном дети, лишенные родительского внимания и испытывающие материальные затруднения. Дворовые клубы в первую очередь созданы не для обучения детей новым навыкам и умениям, а именно для контроля их повседневной жизни, которая не попадает в поле зрения родителей и школы. Привлекая подростков в дворовые клубы, по мнению работников клубов, они снижают риск того, что дети будут проводить свое время на улице без внимания взрослых. Пока они находятся в клубе, за ними обязательно присматривает кто-то из преподавательского состава, также ведется специальный журнал, куда записывают фамилии всех пришедших и их координаты.

Администрация старается контролировать поведение детей с помощью определенных формальных и неформальных санкций (отстранение от занятий, отжимания, приседания, следующие за нарушением правил):

*«На двери в эту комнату висит плакат “За мат или ругательное слово — 50 отжиманий”»* (из дневника наблюдений).

*«Так, ты сегодня материшься, завтра я тебя в клуб не пущу, пока не подумаешь над своим поведением»* (из интервью с сотрудником клуба).

Социальный контроль распространяется не только на поведение детей в клубе, но и в целом на отдельные практики, которым, по мнению администрации города и клубов, подвержены подростки, посещающие клуб. К таким практикам относится курение, употребление алкоголя и наркотиков. Проводится пропаганда здорового образа жизни: в клубах развешаны плакаты и стенды, проводятся профилактические беседы с участием городских докторов.

Отличительной особенностью дворовых клубов от других внешкольных учреждений является то, что они осуществляют в

первую очередь социальный контроль и работают в течение всего календарного года. Тогда как все внешкольные учреждения, как и школы, закрываются на период летних каникул (летние школьные лагеря работают только первые несколько недель каникул), дворовые клубы продолжают функционировать. В результате дети из неблагополучных семей, чьи родители не могут отправить их в санаторий, летний лагерь или к родственникам, остаются под наблюдением работников клубов. Особенной популярностью они пользуются в холодное время года, когда посещаемость увеличивается в среднем почти в 2 раза.

Помимо контроля, клубы также выполняют важную функцию по поддержанию сплоченности местного сообщества, участвуя в общегородских мероприятиях и организуя локальные праздники. Некоторые клубы проводят мероприятия, когда требуется совместное участие родителей и детей, где соревнуются семьи: «кто быстрее уберет свой подъезд» или «чей пирог будет вкуснее».

Уникальным кейсом является клуб О., который за короткое время стал хип-хоп-центром города, где местная молодежь занимается современным искусством различных направлений и современных субкультур (граффити, танцы, музыка). Благодаря молодым лидерам клуба подростки получили официальную возможность заниматься современным творчеством, а в глазах местных жителей перестали быть хулиганами. Местное сообщество ищет способы с ними договориться: выделяются площади, где официально можно нанести граффити, хотя при этом эскизы согласуются с местными чиновниками. И благодаря клубу творческие эксперименты некоторых молодых людей перестали восприниматься как девиантное поведение:

*«Некоторое время назад он поймал ребят, которые рисовали в неположенных местах. Теперь они все рисуют в клубе. Он говорил, что не может нести ответственность за всех подростков, но те, кто у него в клубе не рисуют на стенах»* (сотрудник клуба О. о руководителе).

Дворовые подростковые клубы, будучи максимально доступными для представителей любых социальных групп, помогают в организации досуга подростков, при этом обеспечивая их контроль. Эта группа внешкольных учреждений призвана не столько предоставлять внеклассные занятия, сколько создавать коммуникативное пространство и служить агентом, поддерживающим социальный порядок в локальности и проводя тонкую социальную

работу по интеграции молодежи в местное сообщество. На наших данных невозможно сделать вывод об эффективности работы подростковых клубов, однако лидеры местного сообщества видят в них большой потенциал и инвестируют ресурсы в их деятельность. Работа таких клубов нам представляется полезной уже потому, что она делает подростков «видимыми».

## Заключение

Несмотря на интенсивное изучение внеклассной активности, исследователи все еще отмечают, что паттерны вовлеченности до сих пор недостаточно изучены [Stearns, Glennie, 2010]. В данной работе мы по-другому взглянули на вовлеченность — с учетом разных типов внешкольных учреждений.

Изучаемый нами малый город отличается, во-первых, высоким уровнем вовлеченности молодежи во внешкольные занятия, а во-вторых, развитой системой внешкольного образования. Такие особенности структурных условий связаны с локальным городским контекстом. Успешное социально-экономическое развитие города, которое отражается в высоком заработке местных жителей и дополнительном финансировании внеклассной активности местным заводом, обеспечивает высокий уровень активности и большое количество возможностей. Исследователи считают, что чем больше структурные возможности в виде доступных занятий, тем выше уровень вовлеченности [Ibid.].

Тем не менее даже в условиях большого спектра возможностей обнаруживаются различия в паттернах вовлеченности на двух уровнях. Во-первых, несмотря на то что в городе подавляющее большинство кружков и секций проводится бесплатно, среди 9-классников есть такие, кто не вовлечен в какие-либо внеклассные занятия, не считая занятий в подростковых клубах. Эта исключенная группа отличается от остальных самым низким социально-экономическим статусом.

Во-вторых, внешкольные учреждения в системе дополнительного образования играют различные роли. В других странах основной объем внеклассной активности организуется на базе школ и университетов, именно эта вовлеченность чаще всего изучается исследователями [Feldman, Matjasko, 2005]. В России внеклассные занятия организуют учреждения различного типа, которые остаются практически не изученными. Мы показали, что

школа в этой системе дополнительного образования может выполнять не основную роль, а внешкольные учреждения сильно дифференцированы по типам предоставляемых ими занятий и барьерам на входе. Наши качественные данные демонстрируют, что локальные внешкольные учреждения отличаются по требованиям при зачислении и в течение обучения. Чем престижнее занятия, тем больше инвестиций требуется от семей (временных, материальных и проч.). На количественном уровне различия учеников, посещающих разные внешкольные учреждения со структурированными занятиями, выявлены не были. Вероятно, требуется более тонкий инструмент и другой дизайн исследования, чтобы статистически проверить полученный результат.

Местная инфраструктура дополнительного образования сформировалась таким образом, что внешкольные учреждения выполняют основную нагрузку по организации занятий, тогда как роль кружков и секций, открытых на базе школы, здесь оказывается ниже, чем в других городах. И если такие учреждения, как ДК, ДТЮ или школа искусств, работают на воспроизводство культурного капитала, то кружки в школе и подростковые клубы выполняют, скорее, социальную работу и контроль за детьми из семей с небольшими объемами капиталов.

Общеобразовательные учреждения, предлагающие структурированные занятия, отличаются отсутствием барьеров на входе. Предлагая бесплатную внеклассную активность и вовлекая в нее учеников с невысоким социально-экономическим статусом, школы способны нивелировать часть социального неравенства. Однако те редкие исследования, которые изучают особенности занятий вне школы, показывают, что ученики с более высоким СЭС чаще вовлечены в такую активность [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012].

Локальный эффект на уровне школы оказывает влияние на характер занятий. Их анализ с учетом дифференциации школ показывает, что эта сфера активности успешно развивается в школах с низким и самым высоким социально-экономическим статусом учеников. Эффект пространственной сегрегации также имеет значение — например, вынуждает лицей из-за своей удаленности развивать внешкольные занятия. Однако лицей в большей степени организует не спортивные и художественные кружки, а предметные, что можно расценивать как дополнительные инвестиции в культурный или образовательный капитал детей. Мы выявили, что школьный контекст влияет на характер вовлеченности, выра-



женной в количестве и типе занятий. Однако, если другие исследования показывают, что на это влияет размер школы и СЭС ее учеников [Stearns, Glennie, 2010], то наш кейс выявляет значимость ее статуса и места расположения.

Дискуссионным остается вопрос об эффекте школы: одни исследователи считают, что за счет предлагаемой внеклассной активности школа способна сглаживать неравенство [Bennett, Lutz, Jayagam, 2012], другие доказывают, что, даже в условиях высокой доступности активности разного типа, ученики с более высоким СЭС в большей степени вовлечены в дополнительные занятия [Weininger, Lareau, Conley, 2015]. На наших данных трудно сделать однозначный вывод о том, какое именно влияние оказывает школа. Она открывает возможности внеклассной активности для семей с ограниченными капиталами, а нивелирование неравенства зависит от характера вовлеченности и школьного контекста.

Подростковые клубы в локальной системе дополнительного образования стоят особняком: не требуют прямых или косвенных издержек со стороны семьи; расположены в каждом микрорайоне и максимально доступны для любых детей и подростков. Однако они в большей степени выполняют функцию социального контроля, чем дают дополнительное образование, и стремятся поддерживать детей и подростков, исключенных из других сфер внешкольной активности. Их деятельность организована в направлении преодоления исключения и неравенства. Тем не менее они не в состоянии конкурировать с внешкольными учреждениями, слабо развивают своих подопечных, обеспечивая, скорее, коммуникацию в замкнутой, гомогенной группе.

В данной работе мы приблизились к пониманию того, как могут быть организованы внеклассные занятия с учетом разных типов внешкольных учреждений. В зависимости от сложившихся правил, внешкольные учреждения формируют карту возможностей и ограничений для дополнительного образования и развития детей и подростков. Было показано, как именно сложившаяся дифференциация в системе внеклассного образования наряду с дифференциацией школ может участвовать в процессе социального воспроизводства.

## Литература

Веселова Е.А. Организация досуговой деятельности подростков с девиантным поведением // Человек и образование. 2012. Т. 3. № 32. С. 101–104.

*Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–196.

*Селиванова О.А.* «Низкопороговый» клуб как важнейшее звено процесса реабилитации уличных подростков // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 3. С. 76–79.

*Серых А.Н.* Клуб как форма коррекционно-реабилитационной работы с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации // Наука и бизнес: пути развития. 2013. Т. 11. № 29. С. 13–15.

*Bennett P.R., Lutz A.C., Jayaram L.* Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation // Sociology of Education. 2012. Vol. 85. No. 2. P. 131–157.

*Bodovski K., Farkas G.* “Concerted cultivation” and unequal achievement in elementary school // Social Science Research. 2008. Vol. 37. No. 3. P. 903–919.

*Brown R., Evans W.P.* Extracurricular activity and ethnicity creating greater school connection among diverse student populations // Urban Education. 2002. Vol. 37. No. 1. P. 41–58.

*Cheadle J.E., Amato P.R.* A quantitative assessment of Lareau’s qualitative conclusions about class, race, and parenting // Journal of Family Issues. 2011. Vol. 32. No. 5. P. 679–706.

*Chin T., Phillips M.* Social reproduction and child-rearing practices: social class, children’s agency, and the summer activity gap // Sociology of Education. 2004. No. 3. P. 185.

*Eccles J.S., Barber B.L., Stone M., Hunt J.* Extracurricular activities and adolescent development // Journal of Social Issues. 2003. Vol. 59. No. 4. P. 865–889.

*Eccles J.S., Templeton J.* Extracurricular and other after-school activities for youth // Review of Research in Education. 2002. P. 113–180.

*Feldman A.F., Matjasko J.L.* The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. No. 2. P. 159–210.

*Finn J.D.* Withdrawing from school // Review of Educational Research. 1989. Vol. 59. No. 2. P. 117–142.

*Forkby T., Kiilakoski T.* Building capacity in Youth Work: Perspective and practice of youth clubs in Finland and in Sweden // Youth & Policy. 2014. Vol. 112. P. 1–17.

*Hoffmann J.P.* Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: Gender-differentiated and school-contextual effects // Journal of Health and Social Behavior. 2006. Vol. 47. No. 3. P. 275–290.

*Lareau A.* Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press, 2011.

*Mahoney J.L., Stattin H., Lord H.* Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and

the moderating role of antisocial peers // *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28. No. 6. P. 553–560.

*Mahoney J.L., Stattin H., Magnusson D.* Youth recreation centre participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys // *International Journal of Behavioral Development*. 2001. Vol. 25. No. 6. P. 509–520.

*Mahoney J.L., Stattin H.* Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context // *Journal of Adolescence*. 2000. Vol. 23. No. 2. P. 113–127.

*Marsh H.W.* Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? // *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. No. 4. P. 553.

*Redford J., Johnson J.A., Honnold J.* Parenting practices, cultural capital and educational outcomes: The effects of concerted cultivation on academic achievement // *Race, Gender & Class*. 2009. No. 1/2. P. 25.

*Stearns E., Glennie E.J.* Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools // *Social Science Research*. 2010. Vol. 39. No. 2. P. 296–309.

*Stevens N.G., Peltier G.L.* A review of research on small-school student participation in extracurricular activities // *Journal of Research in Rural Education*. 1994. Vol. 10. No. 2. P. 116–120.

*Weininger E.B., Lareau A., Conley D.* What money doesn't buy: Class resources and children's participation in organized extracurricular activities // *Social Forces*. 2015. Vol. 94. No. 2. P. 479–503.

### **4.3. Доступ к дополнительному образованию. Влияние характеристик семьи**

#### **Введение**

Современная ситуация взросления характеризуется «размыканием» образовательного пространства: если несколько десятилетий назад основная образовательная деятельность была сосредоточена в школе, то сегодня город предоставляет все большее число «детских» сервисов. Растет разнообразие в сфере дополнительного образования, но существенно увеличивается и сфера досуга.

При этом содержание предложения все труднее дифференцировать на собственно образовательное или досуговое (развлекательное). Если образовательные сервисы должны быть ориентированы на получение образовательных результатов, то досуг тако-

го прямого результата не предполагает. Однако появившийся термин «leisure education» наглядно демонстрирует, что дифференциация образования и досуга становится затруднительной. Под этим термином подразумевают и обучение досугу — как использовать свое свободное время (обучение проводится через разные досуговые активности — игру, спортивные праздники, культурные события, путешествия и др.); также развитие навыков организации досуга интегрируется в учебные планы [Pesavento, Ashton, 2011], и обучение в досуговой форме в неформальных или полупоформальных образовательных контекстах (детские площадки, летние лагеря, дополнительные занятия и др.) [Ibid.].

Сами образовательные сервисы также размываются и теряют определенность. Появляется все больше возможностей получения общего образования вне рамок школы — полностью или частично: анскулинг или естественное обучение, домашнее обучение, семейное обучение и другие формы образования вне школы. Все это свидетельствует о стирании границ образования, дополнительного образования и иных форм занятий. Численно детей, обучающихся частично или полностью вне школы, в России пока относительно немного (например, в Москве только 1% детей обучаются в форме семейного образования), но активно формируется родительское сообщество и «инфраструктура» внешкольных форм обучения (специальные издания, онлайн-сообщества и др.).

Ребенок и его семья, таким образом, сегодня сталкиваются с необходимостью быть «менеджерами образования» или самостоятельно выстраивать собственный «маршрут» по карте возможностей получения образования, проведения досуга, в том числе и образовательного, или просто развлечений.

Эта ситуация трансформирует соотношение меры включенности и ответственности различных акторов, связанных с обеспечением условий полноценного развития детей. Государство, как и раньше, предоставляет бесплатное общее образование и существенно финансирует и обеспечивает дополнительное образование. Но расширение возможностей доступа к иным образовательным-досуговым сервисам требует значительного вклада семьи и самого ребенка, особенно подростка. Семья может осознанно вкладывать свои ресурсы в организацию внешкольной занятости, но может и игнорировать эту задачу, поскольку формальное образование ребенок получает, независимо от семейного вклада. К тому же с введением новых ФГОСов в школе предоставляется несколько ча-

сов внеурочной деятельности, а также и возможности получения дополнительного образования. Таким образом, при равенстве доступа к формальному образованию дети в одном классе, сидящие за одной партой, могут получать существенно различающиеся образовательные возможности. В то же время разные территории, даже в рамках одного города, по-разному насыщены предложениями для детей. Например, жителям кварталов вблизи Московского городского дворца детского (юношеского) творчества на Воробьевых горах требуется гораздо меньше усилий, финансовых ресурсов или времени, чтобы их дети имели доступ к широкому спектру возможностей проведения досуга или участия в дополнительном образовании, чем, например, жителям района Куркино.

С момента появления «Доклада Коулмана» [Coleman et al., 1966] обсуждается тема влияния социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения ребенка [Jencks et al., 1972; Lareau, 2000; 2011]. Понятно, что социально-экономический статус влияет опосредованно, содержание этого влияния может быть многообразным. Для обсуждения этого влияния и сущности опосредующих факторов можно обратиться к теоретическим конструктам, в частности, восходящим к понятию социальной ситуации развития по Выготскому: «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Выготский, 1986], или близкому понятию экосистемы развития ребенка У. Бронфенбреннера, который выделял четыре уровня связей ребенка с его окружением: микросистема (ребенок и его семья), мезосистема (дошкольная организация/школа, двор, квартал проживания), экзосистема (социальные организации, например, религиозные) и макросистема (культура, обычаи, ресурсы и т.п.). В более поздних работах (например: [Фрумин, Эльконин, 1993]) определяется «образовательное пространство как пространство отношений и действий, обеспечивающих взросление и социализацию индивида».

Во всех этих работах условием благополучного взросления является *установление связей* между индивидом (ребенком) и окружающими его объектами и другими людьми. Иными словами, социальная ситуация развития описывается не через объективный набор характеристик среды, а лишь через те из них, с которыми ребенок взаимодействует. Чем больше таких связей может быть

установлено, тем богаче и разнообразнее ситуация развития, тем благополучнее условия взросления.

Следовательно, для описания условий благополучного взросления и причин неравенства необходимо выявить факторы, расширяющие пространства возможных деятельностей ребенка, а также барьеры, препятствующие такому расширению.

При этом понятно, что в зависимости от возраста меняется требование к транспортной доступности (дошкольника или младшего школьника необходимо возить или водить на занятия, т.е. нужен сопровождающий), а подросток может добираться сам, но дорога должна быть безопасной. Подросток более разборчив в видах занятий, его могут привлекать конкретные виды занятий, которых может не оказаться поблизости. Также важно учитывать возможности района в предоставлении разовых или краткосрочных занятий.

Если конкретизировать этот исследовательский подход, то вопрос состоит в том, что объективно доступно семье и ребенку на данной территории и что доступно «субъективно», т.е. доступ к каким из наличных сервисов может обеспечить семья или сам ребенок, какими сервисами они реально пользуются. Следовательно, в исследованиях доступности необходимо параллельно оценивать и наличные возможности детской внешкольной занятости, и реальную занятость.

В данной работе нас интересует несколько видов образовательных возможностей и доступа к ним: «формальное» или структурированное дополнительное образование (регулярные дополнительные занятия в различных секциях, кружках, центрах и проч.) и нерегулярные (лекции, выставки и др.).

Есть ли различия в зависимости от района, культурного капитала семьи, социально-экономического статуса семьи? Какие есть барьеры в доступе? Какими ресурсами должна обладать семья, чтобы «пересилить» неблагоприятность района?

## **Методология**

Осенью 2014-го и весной 2015 г. были проведены опросы школьников и их родителей в трех школах Центрального округа г. Москвы (Басманного, Красносельского и Мещанского районов), одной школе Можайского района и одной школе Рязанского

района. Родители заполняли анкету с вопросами о том, какие дополнительные занятия посещает ребенок (какие виды занятий, сколько занимает дорога до них и обратно, кто сопровождает ребенка и как он добирается до занятий и др.). Также в анкету были включены вопросы о том, как родители проводят время с ребенком и о семье ребенка (социально-демографические, вопросы о культурном капитале: посещениях музеев, театров и др., образовании бабушек и дедушек ребенка; составе семьи и т.д.). Дети в ходе опроса заполняли таблицу с вопросами о том, где они бывают кроме школы и дома — что это за места, с кем они там бывают, что делают, как добираются. Также каждый ребенок получал карту территории в радиусе около 1,5 км от школы и должен был отметить на ней перечисленные места (если они находились в пределах этой карты). Также проводились интервью с родителями (15 интервью), школьниками (10 интервью) и администрацией школы (5 интервью). Всего было опрошено почти 1000 детей и около 800 родителей.

Таблица 66

#### Число опрошенных

	ЦАО	Можайский район	Рязанский район
Дети	5, 7, 9-е классы	5, 7, 9-е классы	5–10-е классы
Всего, чел.	274	102	617
Родители	5–10-е классы	5–10-е классы	2, 4, 5–10-е классы
Всего, чел.	216	110	491

#### Описание дополнительного образования в выбранных районах

Районы, в которых мы проводили опрос, существенно различаются по насыщенности предложениями дополнительных занятий для детей. Район с самой бедной детской инфраструктурой — Можайский (рис. 71). Здесь есть Центр развития творчества детей и юношества «Можайский» (сейчас присоединен к одной из школ), музыкальная школа; дополнительные занятия также проводятся на базе школ. Традиционный набор занятий и кружков — музыкальные, театральные, изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства, пара занятий иностранными языками. Есть также занятия по лего-конструированию и авиамоделированию.



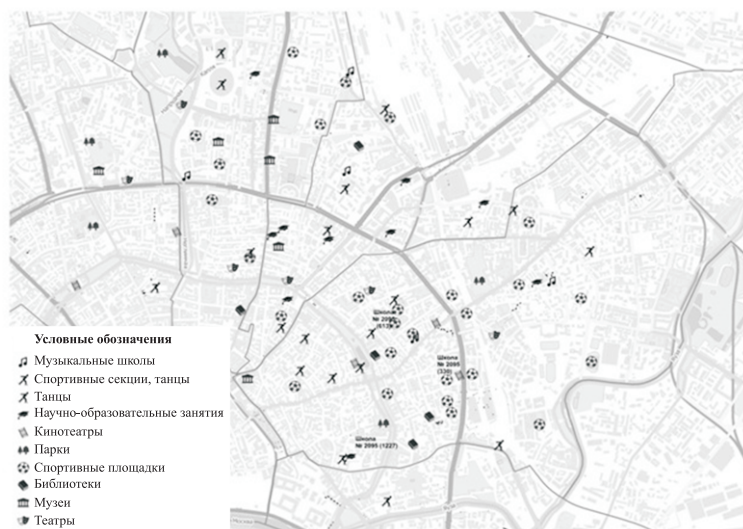


Рис. 71. Возможности дополнительного образования и досуга для детей в Можайском районе

В Рязанском районе действуют два крупных детских досугово-образовательных центра, дом творчества (на реконструкции, но часть занятий проводится в другом здании, часть на платной основе перенесена в школы), есть дополнительные занятия в школах. Выбор занятий шире, чем в Можайском районе: проводятся различные научные занятия (по астрономии, социологии, программированию и др.), но по формату это, скорее, занятия по школьным предметам, чем научные кружки.

В трех районах Центрального административного округа, в которых расположены наши школы, богаче не только выбор занятий (помимо традиционных есть занятия по архитектуре, экспериментальной математике, компьютерной анимации, основам естествознания, изучаются творческие и исследовательские предметные и межпредметные проекты, проводится исследовательская работа и др.), но и культурно-образовательная среда — библиотеки, театры, музеи, вузы. Гораздо проще транспортный доступ к дополнительным занятиям в других районах города.

На картах (рис. 71–73) представлены учреждения дополнительного образования и учреждения культуры в обследованных районах.





**Рис. 72.** Возможности дополнительного образования и досуга для детей в Басманном, Мещанском, Красносельском районах



**Рис. 73.** Возможности дополнительного образования и досуга для детей в Рязанском районе

*Источник:* Карта подготовлена Михаилом Лебедевым, руководителем сектора по научно-методической работе школьного и дошкольного подразделений (школа № 777).

## Результаты

### Посещение дополнительных занятий

Большинство детей (около 80% в каждом из районов) посещают хотя бы один вид дополнительных занятий, в том числе вне своей школы. Статистически значимых различий в зависимости от районов нет (см. подробнее далее). Для значительной доли детей дополнительные занятия бесплатны: спортивные секции посещают 45% детей, научно-технические кружки — 60%, занятия по школьным предметам или по подготовке в вуз — 31%, занятия, связанные с творчеством (театр, изобразительное искусство, музыкальные занятия и др.) — 62%. Исключение составляют иностранные языки — только в 13% случаев эти занятия бесплатны.

Можно сказать, что охват дополнительным образованием довольно большой: даже в периферийных районах сохранилась сеть детской инфраструктуры (Дома творчества, спортивные секции и др.). Кроме этого есть бесплатные кружки в школе. Даже детям из семей с низким социально-экономическим статусом доступны как минимум бесплатные кружки в школе или в районных детских центрах.

При этом доля детей, посещающих дополнительные занятия хотя бы одного вида, выше в семьях с высоким культурным капиталом<sup>87</sup>. В среднем индекс культурного капитала семьи выше среди тех детей, которые посещают дополнительные занятия (среднее значение индекса 3,2), чем среди тех, кто не посещает (среднее значение индекса 2). Шансы посещать дополнительные занятия вне школы также выше у детей из семей с более высоким культурным капиталом (среднее значение индекса культурного капитала семьи у детей, которые посещают дополнительные занятия только в школе, — 2,8, у тех, кто посещает хотя бы какие-то занятия вне школы, — 3,3).

Кроме этого шансы посещать дополнительные занятия выше у детей, когда в семье или среди знакомых есть человек, который может водить его на занятия. Около 55% родителей, чьи дети не ходят на дополнительные занятия, отметили, что у них нет челове-

---

<sup>87</sup> В индексе культурного капитала учитывалось наличие высшего образования у бабушек и дедушек ребенка, умение мамы читать на иностранном языке, частота посещения выставок, театров, концертов классической музыки.

ка, который мог бы отводить ребенка на занятия и забирать с занятий; среди тех, у кого ребенок посещает занятия, эта доля ниже — 28%.

При этом район, в котором живет ребенок (центральный или отдаленный от центра), при контроле характеристик семьи (культурного капитала, материального положения, состава семьи), пола и возраста ребенка, на шансы посещать дополнительные занятия хотя бы одного вида статистически значимо не влияет. Этот результат согласуется с выводами, приведенными в статье [Karsten, 2014] о том, что загруженная занятиями и «расписанная» жизнь детей создается не средой, а родительской культурой среднего класса. Дополнительные занятия — часть образовательной стратегии в семьях среднего класса с высоким культурным капиталом [Lareau, 2000; 2011; Vincent, Ball, 2007], и такие семьи стараются реализовать эту стратегию, несмотря на неблагоприятность района.

Следует также отметить, что доступ к дополнительным занятиям в интересных, нетрадиционных форматах, вероятно, особенно осложнен в отдаленных от центра районах. Предлагаемые районной инфраструктурой дополнительные занятия «по предметам» (т.е. в области естественных, гуманитарных, социальных наук, математики) проводятся в основном в формате школьных уроков. Все более интересные форматы точечны (занятия при Политехническом музее, Дарвиновском музее, в Культурном центре ЗИЛ и др.) и платны, следовательно, требуют значительного финансового участия родителей (деньги, мотивация, доступ к информации; если ребенок маленький — кто-то должен возить). Таким образом, вероятно, низкий социально-экономический статус семьи и культурный капитал как барьер в доступе к дополнительному образованию особенно высок в случае альтернативных форматов занятий.

Значительная доля родителей (64%) хотели бы, чтобы ребенок посещал еще какие-либо дополнительные занятия. Респонденты отмечают разные причины, по которым ребенок не посещает этих желаемых дополнительных занятий, **в зависимости от культурного капитала семьи**. Такую причину, как «Пока еще не искали информацию, не записывались и пр.», чаще отмечают те, чей культурный капитал семьи в среднем ниже (значение индекса 2,6 против 3,1 у тех, кто эту причину не отметил). «Не подходит расписание занятий» — основная причина в семьях с высоким культурным капиталом (в этих семьях в среднем бóльшая доля детей уже посеща-

ет дополнительные занятия, т.е. у них напряженнее график). В целом самые распространенные причины — у ребенка не остается времени (43%), слишком далеко и неудобно ездить (36%), стоимость посещения слишком высока (35%).

Причины, по которым ребенок не посещает другие дополнительные занятия, также различались в зависимости от района.

Таблица 67

**Причины, по которым ребенок не посещает другие дополнительные занятия (отмечены позиции, по которым различие статистически значимо, в %)**

Причины	Не центр	Центр
Пока еще не искали информацию, не записывались и проч.	27	13
Ребенок не хочет их посещать	17	13
У ребенка не остается на них времени	46	34
Не подходит расписание занятий	26	24
Слишком далеко или неудобно ездить	41	24
Некому водить ребенка	30	11
Стоимость посещения слишком высока	42	17

**Совместный досуг детей и родителей**

Что делали родители вместе с детьми в течение последних двух недель? В отдаленных от центра районах статистически значимо преобладают активности, связанные с парками и торговыми центрами.

Таблица 68

**Совместные занятия детей и родителей (за две недели, предшествовавшие опросу): различия в зависимости от района проживания (отмечены позиции, по которым различие статистически значимо, в %)**

Совместные занятия	Центр	Не центр
Активный отдых на улице	30,4	51,2
Прогулки в парке, зоопарке	43,5	59,4
Совместные посещения выставок, театров и проч.	35,7	34,8
Ходили на городские мероприятия, публичные лекции	11,3	10,9
Посещали какие-либо занятия для детей и родителей	7,0	8,6

Окончание табл. 68

Совместные занятия	Центр	Не центр
Посещение кафе, ресторанов	50,4	51,4
Ходили по магазинам, торговым центрам	39,1	73,7
Совместные походы в гости	48,7	52,2
Ходили в кино	33,0	42,5
Были в развлекательных комплексах, играли в игровые автоматы, катались на аттракционах	8,7	25,8

Различий в популярности культурных и образовательных активностей в зависимости от района в общем-то нет, но они есть **в зависимости от культурного капитала семьи**. Так, в семьях с более высоким культурным капиталом, родители чаще отмечали, что за последние две недели они посещали с ребенком выставки или театры, а также какие-либо занятия для детей и родителей. Также в семьях с более высоким культурным капиталом родители чаще ходят с детьми в кино и в гости. Чем выше культурный капитал семьи, тем меньше времени ребенок проводит дома без взрослого (связь слабая, но статистически значимая, коэффициент корреляции 0,13).

Таким образом, доступ к нерегулярным занятиям (выставки, лекции, занятия для детей и родителей) также зависит от характеристик семьи.

Таблица 69

**Совместные занятия детей и родителей (за две недели, предшествовавшие опросу): различия в зависимости от культурного капитала семьи (приведены позиции, по которым различие статистически значимо)**

Совместные занятия		Культурный капитал (среднее, индекс)	Ст. отклонение	N
Совместные посещения выставок, театров и проч.	Да	4,0	2,52	182
	Нет	2,8	2,21	343
Какие-либо занятия для детей и родителей	Да	3,9	2,31	39
	Нет	3,0	2,33	449
Посещение кафе, ресторанов	Да	3,5	2,45	295
	Нет	2,7	2,15	279
Совместные походы в гости	Да	3,2	2,40	307
	Нет	2,7	2,24	291
Ходили в кино	Да	3,5	2,46	219
	Нет	2,8	2,29	322

Опрос школьников также показал, что те места, в которых бывают дети, то, как они осваивают город, зависит от характеристик семьи. Самые популярные места — парки или скверы, детские или спортивные площадки, кафе, торговые центры. Чем выше культурный капитал семьи, тем меньше ребенок указывал «неопределенных» мест (не «отведенные» для детей места, такие как двор, парк, детская площадка, стадион и проч., а например, «около Рязанского проспекта»). Одно из возможных объяснений то, что у загруженных дополнительными занятиями детей остается меньше времени на прогулки. Другое объяснение — что в семьях среднего класса выше уровень родительской тревоги [Malone, 2007] и значителнее надзор родителей за жизнью детей [Karsten, 2014].

В среднем же дети указывали всего по 2–3 места в городе, в которых они бывают помимо школы, дома и дополнительных занятий. Кроме таких «специализированных» мест, как детские или спортивные площадки, стадионы, школьные дворы, встречались уже отмеченные выше «неопределенные» относительно большие районы и отдельные точки, как правило, с локальными названиями, понятными лишь местным (например, «Директорский [магазин]»), которые служат местом встреч и отправными точками дальнейших прогулок по району. Места, где бывают дети, оживляются общением (примерно в 50% мест, отмеченных детьми, они бывают вместе с друзьями). По интервью и комментариям детей в ходе опроса можно предположить, что это именно пространство общения и связанного с ним опыта. Сами по себе районы, исхоженные вдоль и поперек, детям (включая тех, кто живет в Центральном округе) мало интересны. Часто встречались комментарии о том, что «они не гуляют, так как там нечего делать», «родители заставляют выходить из дома» и т.п. На вопрос анкеты, что они хотели бы изменить в своем районе, школьники отмечали, что хотят «больше утичек в пруду», «яблони — по ним лазить удобно», кататься на лыжах в Милютинском саду, школу хип-хопа и центр для подростков. Любимые места, отмеченные школьниками, как правило, находятся за пределами районов, где они живут (Парк Горького, парк Сокольники, Арбат и др.). Вероятно, эта скука вызвана не столько «плохой» средой, изученностью своего района и недостатком времени, сколько неумением организовать свое время и досуг и отсутствием событий, в том числе организованных взрослыми.

## Выводы

Резюмируем полученные результаты.

1. Хотя бы один вид дополнительных занятий посещают около 80% детей, дополнительные занятия двух или более видов — около 40%. Обратим внимание также, что у детей мало свободного времени (около 3 часов в день) — т.е. времени хватает только на школу и на 1–2 «полноценных» дополнительных занятия (несколько раз в неделю весь год). Если у ребенка есть другие интересы — то в формате продолжительных дополнительных занятий времени на них не хватит.

Это значит, что ресурс экстенсивного развития дополнительного образования, во всяком случае в мегаполисе, исчерпан: нужны другие формы или типы дополнительных занятий — с простым доступом и возможностью легко присоединиться в любой момент, имеющие проектную, локализованную во времени форму или краткосрочный характер занятий (серии мастер-классов и др.).

2. Шансы посещать дополнительные занятия, а также какие-то познавательные или развлекательные занятия совместно с родителями выше у детей из семей с высоким культурным капиталом (вне зависимости от района). Шансы посещать дополнительные занятия вне школы выше у детей из семей с более высоким культурным капиталом, а также в случае, если в семье ребенка есть человек, который может водить его на занятия. Доступ опосредован семьей и ее ресурсами — деньги, время, мотивация, информация (особенно важны, вероятно, ресурсы семьи в случае дополнительных занятий в альтернативных, интересных форматах, которые редко доступны в непосредственной близости от дома и школы). Это означает, что семья или установки родителей среднего класса, преодолевающие неблагоприятность (бедность) среды, представляет собой более сильный фактор, опосредующий доступность внешкольной занятости. Но удаленность от центра приводит к тому, что для доступа к более качественным занятиям нужно тратить больше времени на дорогу (а для учащегося до 6–7 класса необходимо еще и сопровождающий). То есть «нагрузка» на семью в удаленных районах (в которых и культурный капитал семьи ниже) все же, вероятно, увеличивается. Этот вывод требует дальнейшего изучения ресурса отдаленных районов в предоставлении более разнообразных форм внешкольной занятости.

Тем не менее мы полагаем, что дополнительные занятия (в разных формах, необязательно долговременных) должны «приходить» к ребенку сами, в том числе (и особенно в отдаленных районах) через школу с активным использованием ресурсов района (театры, музеи, библиотеки и др.), поскольку в отдаленных районах вероятность участия семьи в организации содержательного досуга детей ниже.

3. В целом в области дополнительного образования превалирует ориентация на образовательные достижения и фактически предлагается дополнительное *обучение*. При этом практически отсутствуют занятия, обогащающие *опыт* детей — опыт успеха, достижения, эмоционального переживания — и не обязательно приводящие к видимым результатам. Отдаленные районы в этом смысле существенно беднее центральных. Однако содержательный досуг в интересных альтернативных форматах, не похожих на школьные уроки, важнейший ресурс развития школьников.

## Литература

*Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Проблема возраста. М.: Педагогика, 1986.

*Фрумлин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 19 (93). С. 24–32.

*Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.* Equality of educational opportunity. Washington, DC, 1966. P. 1066–5684.

*Jencks C., Smith M., Acland H., Bane M., Cohen D., Gintis H., Heyns B., Michelson S.* Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. N.Y.: Basic Books, 1972.

*Karsten L.* Middle-class childhood and parenting culture in high-rise Hong Kong: On scheduled lives, the school trap and a new urban idyll // Children's Geographies. 2014. Vol. 13 (5). P. 556–570.

*Lareau A.* Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

*Lareau A.* Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press, 2011.

*Malone K.* The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens // Environmental Education Research, 2007. Vol. 13 (4). P. 513–527.

*Pesavento L., Ashton C.* Leisure Education In the Schools: Promoting Healthy Lifestyles for All Children and Youth. A Position Paper of the American Association for Physical Activity and Recreation (AAPAR), 2011.



Vincent C., Ball S.J. Making up'the middle-class child: families, activities and class dispositions // *Sociology*, 2007. Vol. 41 (6). P. 1061–1077.

## **4.4. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер<sup>88</sup>**

### **Введение**

Появление и распространение Интернета по праву считается главным технологическим прорывом последних десятилетий, который сказался на многих социальных институтах, в том числе и образовании. Количество ресурсов образовательного контента в сложившейся к 2012 г. системе MOOK (Массовые открытые онлайн-курсы) исчисляется десятками, ведущие мировые университеты представляют на этих площадках свои курсы бесплатно. Именно доступность (понимаемая как бесплатность и преодоление дистанции) получаемых знаний стала ключевым условием роста популярности новой образовательной парадигмы. Во внушительном объеме контента MOOK и других платформ общеобразовательные ресурсы для школьников занимают весьма небольшую долю. Нас же интересуют именно общеобразовательные ресурсы (OOP) для школьников, поскольку на этапе школьного образования формируются образовательные стратегии, преодолевается или укрепляется большинство социокультурных барьеров. Этой теме — использованию OOP школьниками — и посвящено настоящее исследование.

### **Неравенство в доступе и использовании Интернета**

Свободное распространение учебных ресурсов в Интернете, их бесплатность и доступность, как представляется, могут способствовать преодолению существующего неравенства в образовательных возможностях и социального прогресса в области образования в целом. Однако ключевым словом тут является именно доступность.

---

<sup>88</sup> Впервые опубликовано: Александров Д.А., Иванюшина В.А., Симановский Д.Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2017. № 3. С. 183–201.

Цифровым барьером, или цифровым разрывом (digital divide), называют неравенство в доступе к современным коммуникационным технологиям, и как следствие неравенство в использовании новых медиа, распространяемых через Интернет. В самом названии «цифровой разрыв» отражена проблема неравного доступа к благам цивилизации — если раньше можно было говорить о материальных благах, то на современном этапе речь идет о чем-то неосознаваемом, но от этого не менее важном.

Исследования цифрового разрыва как новой формы социального неравенства начались в на рубеже XX и XXI вв. В первую очередь изучались вопросы: какие социально-демографические характеристики индивидов определяют доступ к Интернету; как «традиционная» стратификация общества отражается в цифровом разрыве; какую роль играют географические и макроэкономические факторы [Becker, 2000; Vimber, 2000; Korupp, Szydlak, 2005; Loges, Jung, 2001]. Большинство исследователей сходились в мнении, что Интернет увеличивает преимущества, которыми и так уже располагала «глобальная элита», т.е. преимущественно белое и образованное население стран «первого мира» [van Dijk, 2006]. К примеру, в США были обнаружены значительные расовые различия в использовании Интернета, что, по мнению социологов, могло повести к углублению имущественного разрыва между белыми и афроамериканцами [Hoffman, Novak, 1998]. Высказывались опасения, что отсутствие равного доступа всех слоев населения к Интернету приведет к технологическому отставанию нации [Ibid.].

Довольно скоро стало очевидно, что сам по себе доступ к Интернету не означает, что все имеющие доступ одинаково его используют. Понадобилось уточнить терминологию: исследователи стали разделять цифровые барьеры первого уровня (доступ к Интернету) и второго уровня (паттерны использования Интернета) [Attewell, 2001; DiMaggio et al., 2001]. Социологи образования отмечают, что прогрессу в области использования Интернета в образовательных целях мешают различия в практиках его использования, обусловленные социально-экономическим положением и уровнем образования [DiMaggio et al., 2004; Hargittai, Hinnant, 2008; Hoffman, Novak, Schlosser, 2001; Howard, Rainie, Jones, 2001].

Академические исследования цифрового барьера второго уровня, т.е. различных стратегий поведения в Интернете, начались на заре нового тысячелетия. В 2001 г. Ховард, Рэйни и Джонс опубликовали работу в которой проанализировали онлайн-по-

ведение национальной выборки американских интернет пользователей и пришли к заключению, что пользователи с дипломом бакалавра и выше больше времени тратят на поиск информации о трудоустройстве, а также на чтение новостей и финансовые транзакции, нежели менее образованные пользователи. Кроме того, была выявлена негативная корреляция между уровнем образования и такими онлайн-активностями, как азартные игры, другие видео онлайн-игры или поиск развлекательного контента. Опубликованное в 2004 г. исследование ДиМаджио и соавторов [DiMaggio et al., 2004] подтвердило вышеописанные результаты и противопоставило «расширяющую [социальный] капитал» стратегию онлайн-поведения развлекательной. Эти исследования укрепили мнение о том, что сам по себе доступ к Интернету не выравнивает шансы пользователей. К примеру, на общенациональной выборке в Нидерландах было показано, что пользователи с низким уровнем образования проводят больше часов в Интернете в свое свободное время, что на первый взгляд может показаться парадоксальным; дальнейшие исследования показали, что их преимущественной активностью является поиск развлечений, тогда как высокообразованные пользователи чаще используют Интернет для личностного развития [Van Deursen, Van Dijk, 2014]. Эти и подобные исследования подчеркивают важность цифрового разрыва второго уровня, который может сохранять и даже усугублять неравенство возможностей даже в отсутствие цифрового разрыва первого уровня.

Удешевление технологий производства компьютеров, а также появление смартфонов привело к тому, что цифровой барьер первого уровня уменьшается. Несмотря на это, как во всем мире, так и в России все еще наблюдаются различия в использовании Интернета, обусловленные структурными условиями (тип населенного пункта — мегаполис, город, село) и индивидуальными характеристиками (возраст, образование, материальное положение) [Волченко, 2016]. В последние годы появилось несколько исследований российского населения, посвященных использованию Интернета в целом и цифрового барьера в частности [Бродовская, Шумилова, 2013; Быков, Халл, 2011; Волченко, 2016; Жеребин, Махрова, 2015]. Все они, однако, касаются взрослого населения, попадающего в опросы общественного мнения.

В большинстве ранних исследований использовали простую меру — наличие/отсутствие доступа к Интернету либо измеряли

среднее время, проведенное пользователем в Интернете. На заре развития Интернета это было связано с фактом владения компьютером, и пока компьютеры были достаточно дорогими, напрямую зависело от материального благосостояния [Jung, Qiu, Kim, 2001]. Для изучения того, для каких именно целей и каким образом люди используют Интернет, разрабатывались специальные анкеты. К сожалению, большинство анкет устаревали быстрее, чем социологи успевали провести с ними исследования. Так, детальный инструмент Internet Connectedness Index, разработанный в 2001 г., не содержит вопросов ни о социальных сетях, ни об онлайн-образовательных ресурсах, которые в то время либо не существовали, либо были в зачаточном состоянии [Jung et al., 2001]. Такая быстрая изменчивость предмета исследования затрудняет сравнение результатов разных лет и, парадоксальным образом, самыми стабильными вопросами по-прежнему остаются вопросы о доступе и об общем времени, проведенном онлайн. Что касается вопросов о конкретных навыках, умениях, практиках использования Интернета, они зависят от исследовательских вопросов.

Некоторые современные исследователи Интернета говорят о том, что цифровой разрыв, понимаемый как различия в практиках использования Интернета, не исчезнет никогда, потому что даже при уменьшении роли социоэкономических различий всегда останутся когнитивные и культурные различия [DiMaggio et al., 2001; Peter, Valkenburg, 2006]. В развитых странах (США, Нидерланды) уже в середине 2000-х годов почти все молодые люди имели доступ к Интернету. Основная активность подростков и молодежи в Интернете — это общение в социальных сетях и развлечения. Учащаяся молодежь использует Интернет также и для поиска информации [Peter, Valkenburg, 2006]. Работ, посвященных использованию Интернета для образования, довольно много, однако они касаются преимущественно МООС. В нашем исследовании нас интересуют практики, связанные с использованием Интернета в процессе обучения в средней и старшей школе.

### **Специализированные образовательные ресурсы для школьников**

В исследованиях внеклассного и внешкольного образования, к которому относятся и ООР, принято различать структурированную и неструктурированную активности. Занятия, которые про-

ходят по расписанию и под руководством опытных взрослых, относятся к структурированной деятельности (традиционные кружки, спортивные секции, клубы и т.п.); неструктурированные занятия не имеют ни расписания, ни руководителя, ни четко очерченной группы участников [Александров, Иванюшина, 2014]. ООР представляют собой интересный промежуточный феномен: эти занятия не имеют расписания и не проходят под руководством, они структурированы не пространственно-временными отношениями и непосредственным присутствием преподавателя, но самой формой подачи материала и human-computer interaction. В этом разделе мы опишем несколько ООР, которые занимают видное место в российском Интернете.

### Интернет урок (InternetUrok.ru)

«Образовательный портал InternetUrok.ru — это коллекция уроков по основным предметам школьной программы, постоянно пополняемая, в открытом доступе и без рекламы». Таково вполне достоверное определение уникального для России ООР, который был запущен 1 сентября 2010 г. С тех пор силами проекта было создано более 4500 видеоуроков по всем обязательным школьным дисциплинам (помимо пения, музыки, ИЗО, МХК физкультуры, трудового обучения) с 1-го по 11-й класс, и работа над созданием нового и усовершенствованием старого контента продолжится.

Содержательная часть для учеников состоит из следующих компонентов:

- видеоурок продолжительностью от 5 до 20 минут. Это практически копия урока, каким он мог быть в школьном классе;
- закладка «конспект» урока, содержащий все сведения, проговариваемые учителем или фиксируемые на доске;
- закладка «тренажер» — интерактивный тест из 2–3 вопросов, закрепляющий сведения полученные по отдельным подтемам урока;
- закладка «тест» — интерактивный тест из 5 вопросов по материалам всего урока<sup>89</sup>;
- закладка «вопросы к уроку», где пользователь может задать вопрос. На вопросы по содержанию чаще всего отвечают сотрудники портала либо авторизованные учителя;

---

<sup>89</sup> Проверочные материалы к урокам (тесты и тренажеры) доступны только зарегистрированным пользователям.

- закладка «комментарии», где пользователи оставляют свои комментарии, задают вопросы, а также сообщают о найденных ошибках/неточностях. Этот раздел также мониторится сотрудниками портала;
- закладка «заметки», в которой пользователь может самостоятельно вести конспект урока.

### Знания.ком (Znanija.com)

В 2009 г. недавний выпускник Варшавской школы экономики Михай Борковски (Michał Borkowski) запустил проект *Zadane.pl*. Основой проекта стала концепция *peer-to-peer learning* — совместного и взаимного обучения сверстников: пользователи отвечают на заданные пользователями же вопросы по программе общеобразовательной школы. Построенный по принципу социальной образовательной сети проект быстро завоевал широкую популярность в Польше, а в 2011 г. появилась русскоязычная версия — *Znanija.com*. По словам основателя проекта, Россия была выбрана как первая страна для экспансии «из-за традиций общинной образовательной культуры»<sup>90</sup>. В течение следующих 5 лет проект стал доступен на 12 языках, распространился на 35 стран, а количество пользователей выросло до 60 млн, однако самой большой по численности и наиболее активной аудиторией остаются российские школьники. Финансируется ресурс за счет частных инвесторов.

Устройство *Znanija.com* (который функционирует на двух языках — русском и украинском) можно описать следующим образом: сразу после регистрации пользователь получает 50 баллов. Такое количество позволяет задать 5 вопросов из школьной программы<sup>91</sup> по минимальной «цене» 10 баллов. 5 из «уплаченных» пользователем баллов получает тот, кто дал удовлетворивший пользователя ответ.

Дополнительные баллы (как правило, в размере половины от «цены» вопроса) «уплачиваются» пользователю, чей ответ признан лучшим. Выбор лучшего ответа также стимулируется: за сам выбор пользователь получает 25% от «цены» вопроса. Чтобы за-

---

<sup>90</sup> <[http://www.huffingtonpost.com/vip-sitaraman/qa-michal-borkowski-ceo-b\\_b\\_7619340.html](http://www.huffingtonpost.com/vip-sitaraman/qa-michal-borkowski-ceo-b_b_7619340.html)>.

<sup>91</sup> Помимо решения конкретных задач, пользователи могут попросить разместить сочинения или рефераты по любому предмету школьной программы.

работать баллы, пользователю нужно самому отвечать на вопросы по тем предметам, в которых он достаточно компетентен. При этом чем выше «цена», предлагаемая за решение вопроса, тем, соответственно, выше вероятность, что на него скорее ответят. Если в течение четырех дней ответа на вопрос не поступает, запись аннулируется, а баллы возвращаются задавшему вопрос пользователю. Не получивший ответа пользователь, может повторить вопрос, но делать это следует не ранее чем через 6 часов. При этом рекомендуется соблюдать «конъюнктуру рынка»: «Помните, что лучше добавить один вопрос за 50 баллов, чем 5 вопросов по 10!», — говорится в соответствующем разделе «Вопросы и ответы»<sup>92</sup>. Впрочем, во время учебного года неотвеченные вопросы, случаются, по всей видимости, нечасто: среднее время ответа на вопрос, как гласит баннер на соответствующей странице ресурса, составляет 10 минут.

Помимо баллов на ресурсе создана сложная система статусов, которые пользователь получает в зависимости от накопленных баллов: новичок, середнячок, хорошист, умный, отличник, ученый, почетный грамотей, светило науки, профессор, главный мозг. Последний статус имеют лишь 1% всех пользователей ресурса, они считаются «элитой и гордостью» сообщества. На главной странице сайта также выставлен ежедневный рейтинг «Лучших помощников» — наиболее активных пользователей, дающих самые верные и полные ответы. Вопросы и ответы модерировются администраторами, выбранными из числа наиболее опытных и ответственных пользователей.

#### Умная школа (умная-школа.рф)

Умная-школа.рф — ресурс, презентация и запуск которого в 2013 г. сопровождался громкой пиар-кампанией, поскольку инициатива его создания принадлежала члену Общественной палаты Российской Федерации, члену группы по государственному образовательному стандарту при Министерстве образования, главе медиакомпании «Апостол», известной телеведущей Тине Канделаки.

В течение 2013 г. силами студии «Апологет», входящей в структуру «Апостола», были созданы и загружены 11 (одиннадцать) обучающих видеороликов по русской литературе XIX в. К сожалению,

---

<sup>92</sup> <<https://brainly.zendesk.com/hc/ru/articles/207329785-Я-не-получил-ответа-Могу-ли-я-добавить-вопрос-еще-раз->>.

на этом мультимедийный образовательный проект остановился, и среди школьников нашей выборки проект занимает последнюю строчку по узнаваемости и популярности, ниже даже несуществующего [otlichnik.ru](http://otlichnik.ru).

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов — ЦОР (<http://school-collection.edu.ru>)

Ресурс был создан силами ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика» в 2005–2007 г. в рамках проекта «Информатизация системы образования» (ИСО). В 2008 г. финансирование ресурса осуществлялось из средств Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО). Целью создания коллекции является «сосредоточение в одном месте и предоставление доступа к полному набору современных обучающих средств, предназначенных для преподавания и изучения различных учебных дисциплин в соответствии с федеральным компонентом государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».

На главной странице три закладки — Общий каталог, Каталог для учителей, Каталог для учеников. Пользователь выбирает предмет, класс, тип учебных материалов. Существует также расширенный поиск по более чем десяти различным параметрам. Представленные материалы не покрывают школьной программы по всем предметам всех классов; форматы варьируются от текста до виртуальной экскурсии.

Один из наиболее популярных разделов ресурса — произведения русской и зарубежной классической музыки, коллекции цифровых копий шедевров русского искусства из фондов Государственной Третьяковской галереи, Государственного Русского музея, Государственного Эрмитажа.

По данным Rambler's Top100 и LiveInternet за 2008 г. сайт Коллекции в день посещали до 50 000 уникальных пользователей. По рейтингу Rambler's Top100 Единая коллекция входила в десятку наиболее посещаемых образовательных ресурсов Рунета. Однако по состоянию на 16 июня 2017 г. все материалы с ресурса удалены. Это может быть связано с тем, что, поскольку «Информика» работает над масштабным проектом «Российская электронная школа», могло быть принято решение о переносе всех материалов на новую платформу.



## Исследовательские вопросы и данные

Настоящая работа выполнена на эмпирическом материале, собранном Лабораторией социологии образования и науки НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Вопросы об использовании Интернета, о целях его использования, и специфически о пользовании онлайн-образовательными ресурсами в процессе обучения были включены в опросы школьников, проведенные в 2014–2016 гг. в Санкт-Петербурге и в Калужской области. Отметим, что оба опроса — и в Санкт-Петербурге, и в Калужской области — проводились в компьютерных классах посредством онлайн-анкет, поскольку доступ к Интернету был во всех школах как городских, так и сельских.

В Калужской области вопросы о доступе к Интернету и паттернах его использования были включены в большой опрос о школьном климате. Выборка состояла из 249 школ (80% всех школ области, за исключением самых малочисленных школ, с численностью менее 70 человек). Опрашивались все ученики 6–9-х классов; всего было опрошено 27 904 ученика.

В Санкт-Петербурге опрос проходил только в старших классах (10–11-е классы) в школах Невского и Красносельского районов. В Невском районе было опрошено 2539 учеников из 54 школ, в Красносельском — 1200 из 40 школ; всего было опрошено 3739 школьников. В выборку входили все учащиеся 10–11-х классов школ, принявших участие в опросе, т.е. опрос был фронтальным. Технически опрос проводился путем заполнения электронной анкеты перед прохождением планового тестирования по русскому языку или математике.

Анкета обоих опросов включала социально-демографический блок, состоявший из вопросов о составе семьи, образовании родителей, профессии родителей, родных языках родителей и ребенка. Вопросы об образовании и профессии дают возможность сконструировать индексы социально-экономического положения.

Задача данной статьи состояла в исследовании цифровых барьеров первого и второго уровня, а также описания практик использования школьниками специализированных образовательных ресурсов. В соответствии с поставленными задачами, в нашу анкету были включены вопросы о наличии у школьника домашнего компьютера; о доступе к Интернету из дома; о том, сколько часов в день школьник проводит онлайн; как это время делится

между разными занятиями: общением в соцсетях, играми, использованием ресурсов Интернета в учебных целях.

В нашей анкете был закрытый вопрос для уточнения, какие именно ресурсы используют школьники. В список ресурсов были включены 1) наиболее популярные неспециализированные сайты — сетевая энциклопедия Википедия и видеохостинг YouTube, где содержатся тысячи образовательных роликов. Эти ресурсы были включены, чтобы оценивать готовность школьников использовать Интернет в образовательных целях, кроме того, наша интуиция, что далеко не все школьники осведомлены о существовании специализированных ООР, подтвердилась эмпирическими данными; 2) описанные выше четыре специализированных ресурса — Znanija.com, InternetUrok, Умная-школа, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, каждый из которых предлагает свою обучающую методологию; 3) открытый вопрос «другие сайты», куда ученик мог вписать свой вариант образовательных ресурсов; 4) вариант «я не использую Интернет для учебы».

## Результаты

### Различия в доступе к Интернету

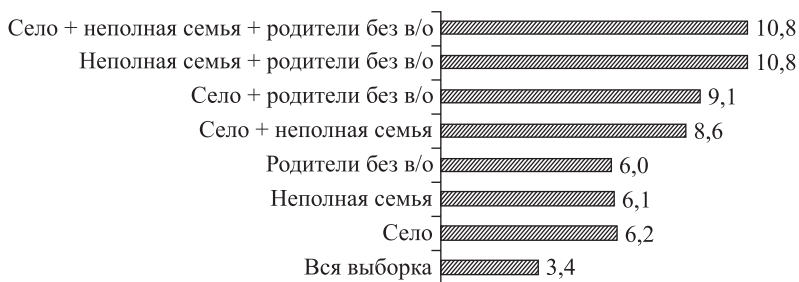
Цифровой барьер первого уровня имеет материальную составляющую. Для выхода в Интернет нужен компьютер (ноутбук), планшет или смартфон. Но даже при наличии этого оборудования необходимо оплачивать услугу по выходу в сеть. Хотя развитие и удешевление технологий приводит к снижению цифрового барьера первого уровня, дети и семьи в сложном материальном положении могут испытывать депривацию по этим параметрам.

Действительно, хотя детей, не имеющих дома компьютер, в нашей выборке оказалось всего 4,5%, из распределения по разным группам населения неравномерно. В сельских школах доля таких детей больше, чем в городских (7 и 4% соответственно). В неполных семьях детей, не имеющих компьютера, 9%. Образование родителей также связано с наличием дома компьютера: в 10% семей, где ни один из родителей не имеет высшего образования, нет домашнего компьютера.

Еще несколько лет назад наличие компьютера было необходимым условием для выхода в Интернет, однако сейчас ситуация изменилась: для выхода в сеть достаточно смартфона, и на рынке

есть дешевые модели, которые вполне по карману даже подросткам. Таким образом, отсутствие компьютера в семье больше не является барьером. Для выхода в Интернет из дома большая часть школьников (38%) используют и компьютер/планшет, и смартфон. Почти столько же (34,5%) выходят в Интернет только с помощью компьютера; только смартфоном для выхода в Интернет пользуются 24% детей.

Школьников, не имеющих возможности выйти в Интернет из дома, в нашей выборке оказалось очень мало, всего 940 человек (3,4%). Чаще всего лишены домашнего Интернета дети из сельских школ, из неполных семей, а также из семей, где родители не имеют высшего образования. На рис. 74 показано, как доступ в Интернет зависит от сочетания указанных факторов.



**Рис. 74.** Доля детей, не имеющих возможности выйти в Интернет из дома, в разных группах населения

Как видно из рис. 74, сочетание факторов увеличивает депривацию по этому признаку, и в особенно тяжелом положении находятся семьи с одним родителем, не имеющим высшего образования.

Для сравнения приведем наши данные по опросу школьников в Санкт-Петербурге. Здесь мы не обнаружили разницы между наличием домашнего Интернета и образованием родителей (следует отметить, что данных о составе семьи в этом опросе не было). Результаты других исследований последних лет также свидетельствуют о том, что один их основных барьеров в использовании Интернета в России пролегает между мегаполисами и малыми городами/селоми.

Таким образом, наши результаты позволяют говорить о снижении цифрового барьера первого уровня. В силу понятных эконо-

номических причин в наиболее неблагоприятном положении находятся дети, проживающие в сельской местности, родители которых не имеют высшего образования, а также дети из неполных семей.

### Различия в использовании Интернета

Перейдем теперь к рассмотрению цифрового барьера второго уровня. Для этого нам надо проанализировать паттерны использования Интернета детьми с разным семейным и школьным бэкграундом. Нас будет интересовать, как различаются практики использования Интернета детей из городских и сельских школ; школ со стандартной программой и гимназий/лицеев; детей более образованных и менее образованных родителей.

В Калужской области школьников спрашивали, сколько часов в день они проводят онлайн; сколько времени они проводят в соцсетях (спрашивали только про две социальные сети — ВКонтакте и Фейсбук); сколько времени из проведенного онлайн они тратят на подготовку домашних заданий; а также какими конкретно образовательными ресурсами они пользуются.

В Петербурге вопросы об использовании Интернета были более детальными. Школьникам задавались дополнительные вопросы о времени, затраченном на онлайн-игры; о том, есть ли у них аккаунты в других социальных сетях, помимо Фейсбука и ВКонтакте; а также подробные вопросы о навыках использования компьютера и Интернета.

Дети, живущие в городе, в среднем проводят онлайн на полчаса в день больше, чем дети, живущие в селе. Среднее время онлайн, затрачиваемое на учебу, у городских детей больше на 10 минут, а время, проведенное в соцсетях, в среднем больше на 20 минут в день. Если сравнивать учащихся гимназий и лицеев с учащимися обычных школ, то между ними разницы практически не наблюдается. Наконец, сравнение детей из семей, где родители имеют разный уровень образования, также не выявляет разницы ни по времени использования Интернета, ни по разным видам активности в Интернете.

В среднем по выборке 92% школьников имеют аккаунт ВКонтакте: среди городских школьников их 93%, среди сельских 90%. Различия между детьми с разным образованием родителей и из разных типов школ незначительны.

Анализ использования Интернета старшеклассниками из школ Санкт-Петербурга не выявил никакой разницы между группами школьников, отличающихся образованием родителей и типом школы.

### Использование школьниками Интернета в учебных целях

Опрос в Калужской области показал, что наиболее популярными образовательными ресурсами среди школьников являются Википедия (63%) и YouTube (30%), на которых можно найти учебные ролики на самые разные темы. Из трех изученных специализированных ресурсов самым популярным оказался сайт Znaniya.com — 27%, почти столько же, сколько YouTube. На долю двух других специализированных ресурсов приходится значительно меньше пользователей: InternetUrok.ru — 10%, Единая коллекция ЦОР — 4%.

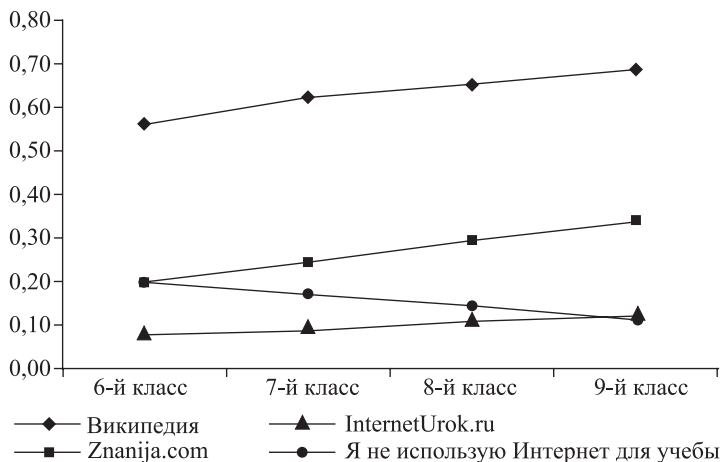
Около 6% школьников ответили, что кроме перечисленных пользуются другими ресурсами. Частыми ответами в категории «другие ресурсы» были поисковые системы (Яндекс, Гугл), группы ВКонтакте, сайты готовых домашних заданий. Некоторые школьники указывали, что их ресурсы разнообразны («всякие, названий не помню»), «зависит от предмета и задания», «просто ищу в Интернете», «много разных сайтов»), другие называли конкретные ресурсы — от онлайн-словарей и переводчиков до Khan Academy.

В русскоязычном Интернете имеется большое количество сайтов с «говорящими» названиями: «решебник», «мегарешеба», «гдз от Путина» и тому подобные. Все эти сайты предоставляют готовые решения или готовые домашние задания (ГДЗ). Вопреки распространенному мнению, что самыми популярными у школьников являются именно «решебники» и сайты «ГДЗ», по нашим данным, такими сайтами пользуются лишь 2% школьников. Это ничтожная доля, в сравнении с 63% регулярных пользователей Википедии и 30% YouTube. Такое положение вещей не может не радовать.

Анализ возрастной динамики использования образовательных интернет-ресурсов показывает, что чем старше становятся дети, тем больше они используют Интернет для учебы. Возрастные тренды продемонстрированы на рис. 75.

В 6-м классе 56% школьников для подготовки к занятиям используют Википедию, 20% — сайт Znaniya.com, 8% — сайт InternetUrok.ru. К 9-му классу соответствующие значения составляют

соответственно 69, 34 и 13% (все различия статистически значимы). Напротив, доля ответов: «Я не использую Интернет для учебы» снижается с 20% в 6-м классе до 11% в 9-м.



**Рис. 75.** Возрастная динамика использования интернет-ресурсов в учебных целях

В Санкт-Петербурге в опросе участвовали ученики 10–11-х классов, поэтому прямо сравнивать эти результаты с полученными в Калужской области невозможно. Однако тренды, выявленные в нашем исследовании, сохраняются. Наиболее часто школьники пользуются Википедией (регулярно пользуются для учебы 79%, хотя бы однажды использовали 92%). Из специализированных сайтов самым популярным является Znanija.com (регулярно пользуются 35%, хотя бы однажды использовали 56%). Никогда не используют Интернет для учебы всего 7%.

## Заключение

Наша работа посвящена изучению цифровых барьеров первого и второго уровня, а также анализу использования образовательных ресурсов российскими школьниками.

Исследование старших школьников Санкт-Петербурга не выявило цифрового барьера первого уровня. Мы полагаем, что эти

данные можно экстраполировать на другие крупные города России. Действительно, исследования последних лет показывают, что основные разрывы пролегают между типами населенных пунктов (мегаполис — город — село) и между возрастными группами [Бродовская, Шумилова, 2013; Волченко, 2016]. Школьники старших классов, очевидно, представляют собой достаточно однородную в этом отношении группу, несмотря на различия в социально-экономическом положении их семей.

Исследование в Калужской области, включавшее выборку школ из городов и сельской местности, показало наличие цифрового барьера первого уровня, который обусловлен типом населенного пункта (город — село), наличием или отсутствием высшего образования у родителей ребенка, составом семьи (полные и неполные семьи). Наличие этих факторов затрудняет доступность Интернета в первую очередь в силу материальных причин. Хотя эти барьеры являются препятствием лишь для небольшой доли семей (всего в нашей выборке оказалось 3,2% школьников, не имеющих дома доступа к Интернету), при совпадении нескольких факторов их эффект мультиплицируется. Если рассматривать отдельно неполные семьи, живущие в сельской местности, где родитель не имеет высшего образования, то наблюдается значительно более высокие проценты: 16,5% таких семей не имеют компьютера и 11% не имеют выхода из дома в Интернет даже через смартфон.

При исследовании практик использования Интернета, т.е. в поиске цифрового барьера второго уровня, мы не обнаружили существенных различий между школьниками из разных типов населенных пунктов и с разным уровнем образования родителей, за исключением того, что городские школьники проводят в Интернете в среднем на полчаса в день больше, чем сельские. Львиную долю времени, проведенного в Интернете, школьники тратят на общение в соцсетях. Использование Интернета в образовательных целях занимает второе по важности место и, как правило, этой активности отводится больше времени, чем компьютерным играм.

Из имеющихся у нас данных можно сделать вывод, что цифровой барьер второго уровня, понимаемый как различие в сетевых практиках, определяемый различиями в социально-экономическом положении и образовательном уровне, на представленных выборках не наблюдается. Разумеется, это верно лишь для тех категорий, которым удалось преодолеть цифровой барьер первого уровня.

Отсутствие выраженных цифровых барьеров среди молодежи мегаполиса можно объяснить несколькими факторами: широким, практически повсеместным распространением Интернета в крупных городах; широкими образовательными возможностями Санкт-Петербурга, и не менее широкими возможностями выбора карьеры и трудоустройства во втором крупнейшем городе РФ. Кроме того, учащиеся 10–11-х классов — это школьники, которые уже совершили свой первый важный образовательный выбор, а именно: решили продолжить образование в средней школе, а не получать рабочую специальность в колледже или профучилище. Соответственно, они более мотивированы на успешное прохождение ЕГЭ и дальнейшее поступление в вуз, с чем и связана однотипность их поведения в Интернете.

Практически все школьники, за редким исключением, используют Интернет в учебных целях, причем чем старше становится ребенок, тем больше он использует Интернет для подготовки к школе. Подводя итог анализу использования образовательных ресурсов, стоит подчеркнуть, что несмотря на обилие специализированных учебных сайтов, все-таки основным учебным ресурсом остается Википедия. Из имеющихся в настоящее время в российском Интернете специализированных ресурсов наиболее популярным является сайт [Znaniya.com](http://Znaniya.com), вторым по популярности — [InternetUrok.ru](http://InternetUrok.ru). Как положительный факт следует отметить, что лишь 2% школьников прибегают к помощи сайтов готовых домашних заданий.

Следующим шагом в анализе учебной активности школьников в Интернете должны стать исследования того, как и чему именно помогает использование онлайн-ресурсов. Связь использования образовательных ресурсов с образовательным результатом не обязательно прямая и непосредственная. Как отмечают исследователи Национального университета Тайваня, само по себе использование Интернета в образовательных целях не является фактором, положительно влияющим на академические показатели, однако оказывает влияние на академическую самооффективность, которая в свою очередь способствует успеху: положительное влияние использования Интернета проистекает из повышения уверенности в собственных силах, которые школьник черпает либо через знания, полученные в Интернете, либо через приобретенные в сети навыки, позволяющие более эффективно использовать Интернет в образовательных целях [Zhu et al., 2011]. Верно ли это и для российских школьников, предстоит проверить.



## Литература

*Александров Д.А., Иванюшина В.А.* Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–196.

*Бродовская Е.В., Шумилова О.Е.* Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2013. № 3 (115). С. 5–18.

*Быков И.А., Халл Т.Э.* Цифровое неравенство и политические предпочтения интернет-пользователей в России // Полис. Политические исследования. 2011. № 5. С. 151–164.

*Волченко О.В.* Динамика цифрового неравенства в России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2016. № 5 (135).

*Жеребин В.М., Махрова О.Н.* Цифровой раскол между поколениями // ФЭС: Финансы экономика стратегия. 2015. № 4. С. 5–9.

*Attewell P.* Comment: The first and second digital divides // *Sociology of Education*. 2001. Vol. 74. No. 3. P. 252–259.

*Becker H.J.* Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology // *The Future of Children*. 2000. P. 44–75.

*Bimber B.* Measuring the gender gap on the Internet // *Social Science Quarterly*. 2000. P. 868–876.

*DiMaggio P., Hargittai E., Neuman W.R., Robinson J.P.* Social implications of the Internet // *Annual Review of Sociology*. 2001. Vol. 27. No. 1. P. 307–336.

*DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S.* Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality*, edited by Kathryn Neckerman. N.Y.: Russell Sage Foundation, 2004.

*Hargittai E., Hinnant A.* Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 2008. Vol. 35. P. 602–621.

*Hoffman D.L., Novak T.P.* Bridging the racial divide on the Internet // *Science*. 1998. Vol. 280. No. 5362. P. 390–391.

*Hoffman D.L., Novak T.P., Schlosser A.E.* (ed.). *The Digital Divide. Facing a Crisis or Creating a Myth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

*Howard P.N., Lee R., Jones S.* 'Days and Nights on the Internet: The Impact of a Diffusing Technology // *American Behavioral Scientist*. 2001. Vol. 45. P. 383–404.

*Jung J.Y., Qiu J.L., Kim Y.C.* Internet connectedness and inequality beyond the "divide" // *Communication Research*. 2001. Vol. 28. No. 4. P. 507–535.

*Korupp S.E., Szydluk M.* Causes and trends of the digital divide // *European Sociological Review*. 2005. Vol. 21. No. 4. P. 409–422.

*Loges W.E., Jung J.Y.* Exploring the digital divide: Internet connectedness and age // *Communication Research*. 2001. Vol. 28. No. 4. P. 536–562.

*Peter J., Valkenburg P.M.* Adolescents' internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation" approach // *Poetics*. 2006. Vol. 34. No. 4–5. P. 293–305.

*Van Deursen A.J.A.M., Van Dijk J.A.G.M.* The digital divide shifts to differences in usage // *New Media & Society*. 2014. Vol. 16. No. 3. P. 507–526.

*Van Dijk J.A.G.M.* Digital divide research, achievements and shortcomings // *Poetics*. 2006. Vol. 34. No. 4–5. P. 221–235.

*Van Dijk J., Hacker K.* The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. // *The Information Society*. 2003. Vol. 19. No. 4. P. 315–326.

*Zhu Y-Q., Chen L-Y., Chen H-G., Chern C.-C.* How does Internet information seeking help academic performance? The moderating and mediating roles of academic self-efficacy // *Computers & Education*. 2011. Vol. 57. P. 2476–2484.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

### **Александров Д.А.**

Заместитель директора НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Декан Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, профессор Департамента социологии Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Заведующий Научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Академический руководитель образовательной программы «Социология и социальная информатика». Член Ученого совета НИУ ВШЭ. E-mail: dalexandrov@hse.ru. Адрес: 190008, г. Санкт-Петербург, Союза Печатников ул., д. 16, каб. 216.

### **Антипкина И.В.**

Младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20.

### **Бессуднов А.Р.**

DPhil, преподаватель факультета социологии, философии и антропологии университета Эксетера (Великобритания).

### **Блоссфельд Х.-П.**

Доктор экономики, доктор социологии, профессор и заведующий кафедрой социологии Европейского института университетов (EUI) во Флоренции (Италия), профессор социологии в Университете Бамберга (Германия). E-mail: HP.Blossfeld@EUI.eu.

### **Бысик Н.В.**

Аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: nbysik@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 402.

**Воскресенский В.М.**

Стажер-исследователь Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. E-mail: vadimvoskresenskiy@gmail.com.

**Гребенюк Я. А.**

Стажер-исследователь Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 408. E-mail: y.s.grebenyuk@gmail.com.

**Дербишир Н.С.**

Аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101100, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 402. E-mail: NatalyaDerbyshire@gmail.com.

**Захаров А.Б.**

Кандидат педагогических наук, доцент Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. Заведующий Международной лабораторией анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: ab.zakharov@gmail.com. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 408.

**Иванова А.Е.**

Младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

**Иванюшина В.А.**

Ведущий научный сотрудник Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. E-mail: ivaniushina@hse.ru.

**Кармаева Н.Н.**

PhD, кандидат социологических наук, доцент Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. E-mail:

nkarmaeva@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 406.

**Карной М.**

PhD, научный руководитель и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ. Профессор Стэнфордского университета. E-mail: mcarnoy@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10, каб. 408.

**Константиновский Д.Л.**

Доктор социологических наук. Вице-президент Исследовательского комитета РС04. Руководитель и главный научный сотрудник отдела социологии образования Института социологии РАН. E-mail: konstant@isras.ru.

**Косарецкий С.Г.**

Кандидат психологических наук, доцент Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. Директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: skosaretski@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 402.

**Косякова Ю.А.**

Доктор социологии, старший научный сотрудник отдела исследований миграции и международного рынка труда Института исследований занятости (IAB), Нюрнберг (Германия). E-mail: yuliya.kosyakova@iab.de.

**Кузьмина Ю.В.**

Преподаватель магистерской программы «Измерения в психологии и образовании» Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

**Куприянов Б.В.**

Доктор педагогических наук, аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru.

**Куракин Д.Ю.**

Кандидат социологических наук, директор центра культурсоциологии и антропологии образования Института образования НИУ ВШЭ. Ведущий научный сотрудник Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ. E-mail: dmitry.kurakin@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 407.

**Малик В.М.**

Ведущий эксперт Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: vmalik@hse.ru. Адрес: Москва, 101000, г. Москва, Мясницкая ул., 20.

**Нисская А.К.**

Кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: anisskaya@hse.ru; anastasiya-nisskaya@yandex.ru Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 307.

**Пинская М.А.**

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: mpinskaya@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 402.

**Поливанова К.Н.**

Доктор психологических наук, профессор Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. Директор Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: kpolivanova@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 307.

**Прахов И.А.**

Кандидат экономических наук, доцент Департамента прикладной экономики факультета экономических наук. Научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории институционального анализа экономических реформ Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. E-mail: iprahov@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Славянская пл., д. 4, стр. 2, каб. 301.

**Савельева С.С.**

Заместитель заведующего Научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Аспирант Департамента социологии Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. E-mail: ssavelieva@hse.ru, sv.savelieva@gmail.com.

**Сивак Е.В.**

Научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ. Преподаватель Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: esivak@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 307.

**Симановский Д.Л.**

Аспирант НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. E-mail: simanogi@gmail.com.

**Тенишева К.А.**

Младший научный сотрудник Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. E-mail: tenishewa.soc@gmail.com.

**Филиппова Д. С.**

Аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: d.s.filippova@gmail.com. Адрес: 101000, г. Москва, Мясницкая ул., 20.

**Фруммин И.Д.**

Доктор педагогических наук, доцент, ординарный профессор НИУ ВШЭ. Научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ. Член Ученого совета НИУ ВШЭ. E-mail: ifroumin@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 404.

**Хавенсон Т.Е.**

Научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ. Старший преподаватель кафедры методов сбора и анализа социоло-

логической информации Департамента социологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ. E-mail: tkhavenson@hse.ru. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 408.

**Чердниченко Г. А.**

Доктор социологических наук. Ученый секретарь Центра социологии образования, науки и культуры, ведущий научный сотрудник отдела социологии образования Института социологии РАН. E-mail: galcher50@mail.ru.

**Чиркина Т.А.**

Аспирант Института образования НИУ ВШЭ. Стажер-исследователь Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: tchirkina@hse.ru; chirkinata@gmail.com. Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 408.



*Научное издание*

## **Образование и социальная дифференциация**

*Ответственные редакторы М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева*

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*  
Редактор *Н.М. Дмуховская*  
Художник *В.П. Кориунов*  
Компьютерная верстка и графика: *Н.Е. Пузанова*  
Корректор *Н.М. Кононова*

Подписано в печать 04.12.2017. Формат 60×88 1/16  
Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 27,6. Уч.-изд. л. 22,8  
Тираж 500 экз. Изд. № 2156. Заказ №

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20,  
тел.: 8 (495) 772-95-90 доб. 15285

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография»  
Филиал «Чеховский Печатный Двор»  
142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1  
www.chpd.ru, e-mail: sales@chpd.ru, тел.: 8 (499) 270-73-59