

# ЧТО МЫ ЗНАЕМ О РОЛИ ШКОЛ В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Г.А. Ястребов

(по материалам ведущих социологических изданий<sup>1</sup> начиная с 1970-х годов)

Обсуждаемая сегодня проблема неравного доступа к качественному образованию, безусловно, принадлежит к числу актуальных в России. И дело уже не просто в масштабах социального расслоения<sup>2</sup> — куда более серьезным представляется другое обстоятельство, связанное с тем, что в России за постсоветские годы существенно изменился *характер социальных перемещений*, т.е. принципы, в соответствии с которыми люди занимают определенное положение в обществе или претендуют на определенный уровень материального вознаграждения. И, к сожалению, это уже не только тревожное ощущение, а научно установленный факт. В 2011 г. мне довелось защищать на эту тему кандидатскую диссертацию<sup>3</sup>, в которой на специально собранном эмпирическом материале<sup>4</sup> было установлено, что карьерные (а вместе с ними и социальные) перспективы россиян все в меньшей степени зависят от таких факторов, как уровень образования, профессионализм, личные качества и т.п., и все в большей степени определяются социальным происхождением и прочими не зависящими от людей факторами. Отнюдь не вселяет оптимизма и низкий уровень социальной мобильности в нашей стране, что является специфиче-

---

<sup>1</sup> American Journal of Sociology, American Sociological Review, Sociology of Education, Research in Social Stratification and Mobility.

<sup>2</sup> По показателю неравенства доходов наша страна сегодня опережает многие европейские страны, включая своих восточноевропейских соседей. Согласно исследованию, проведенному рядом коллег из НИУ ВШЭ и журнала «Эксперт», это неравенство стабильно увеличивалось на протяжении последних 20 лет, и нет никаких оснований полагать, что эта тенденция в ближайшем времени поменяется. См.: Уровень и образ жизни населения России в 1989-2009 гг. Доклад к XII международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. [http://www.hse.ru/data/2011/04/05/1211687550/Mode\\_of\\_life.pdf](http://www.hse.ru/data/2011/04/05/1211687550/Mode_of_life.pdf)

<sup>3</sup> Ястребов Г.А. Характер стратификации российского общества в сравнительном контексте: от «высоких» теорий к грустной реальности // Вестник общественного мнения. 2011. № 4 (106). С. 19–31; Ястребов Г.А. Воспроизводство социально-профессиональных групп в современной России // Мир России: Социология, этнология. 2009. № 2. С. 116–140.

<sup>4</sup> Речь идет о трех представительных опросах экономически активного населения России, проводившихся под руководством профессора О.И. Шкаратана в 1994, 2002 и 2006 гг. и разработанных специально для изучения форм и процессов социального расслоения.

ским обстоятельством, отличающим Россию не только от развитых западных обществ, но и от большинства постсоциалистических стран, где жизненные шансы людей все же в большей степени зависят от их личных достижений, а не внешних обстоятельств.

Однако при актуальности общей проблемы растущего социального неравенства и более частной проблемы неравенства образовательных возможностей нельзя забывать, что российская ситуация, при всей ее сложности, не столь уж уникальна. Пройдя за последние 20 лет ускоренный курс рыночной экономики, Россия сегодня сталкивается практически с теми же проблемами, с которыми западные страны столкнулись как минимум полвека назад. За это время ими был накоплен немалый опыт, причем как научный, так и практический. Но, к сожалению, есть стойкое впечатление, что этот опыт пока еще слабо изучен лицами, ответственными за проведение социальной и образовательной политики в нашей стране. В связи с этим задачу данной статьи я вижу в том, чтобы кратко ознакомить читателя с наиболее интересными результатами и идеями, накопленными нашими коллегами за рубежом в ходе их продолжительного научного поиска. Этот беглый обзор, как мне представляется, может оказаться полезным не только при разработке практических рекомендаций по регулированию образовательной и социальной политики, но и, что немаловажно, при планировании и проведении дальнейших научных исследований по данной проблематике в нашей стране.

К числу классических исследований, где роль и функции образования обсуждаются в контексте проблемы воспроизводства социального неравенства, как правило, относят фундаментальные работы американского социолога Дж. Коулмена<sup>5</sup> и французского социолога П. Бурдьё<sup>6</sup>. Без ссылок на эти работы или упоминания этих фамилий сегодня не обходится, пожалуй, ни одно приличное исследование, так или иначе посвященное сюжетам образования и социального неравенства. И действительно, до появления этих фундаментальных работ в конце 1960-х — второй половине 1970-х годов в охваченных эйфорией послевоенного экономического роста западных странах, и в особенности США, где воплощенный в «американской мечте» принцип равных возможностей чуть ли не официально был возведен в ранг высшей ценности, господствовало представление об образовании как об одном из наиболее эффективных «социальных лифтов», выравнивающим шансы выходцев из разных социальных слоев на получение достойной профессии и достижение соответствующего социального статуса.

Однако постепенно эти иллюзии развеялись. Несмотря на широко распространенные требования равенства возможностей, элиты приспособили новые стратегии, чтобы обеспечить свою преем-

---

<sup>5</sup> Coleman J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. N.Y.: Arno Press, 1979.

<sup>6</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1977.

ственность от поколения к поколению, и, как это ни парадоксально, образовательная система заняла в этих стратегиях ключевое место. С помощью педагогических методов, отношений между учителем и учениками, отбора учебных курсов и методов селекции экономически привилегированные и хорошо образованные дети получили преимущества по сравнению с менее привилегированными и менее обученными. Реализация этой стратегии социального воспроизводства, в соответствии с авторской концепцией П. Бурдье, в процессе обучения происходит через активацию детьми абстрактной совокупности нематериальных ресурсов семьи, таких как уровень образования родителей, манеры, язык и т.п., соответствующие определенному социальному статусу. Эта концепция широко известна как концепция «культурного капитала».

О том, что подобные стратегии сегодня довольно активно эксплуатируются семьями в целях обеспечения своим детям определенных преимуществ при обучении, свидетельствует целый ряд современных исследований. Так, установлено, что в ранней школе дети из социально продвинутых семей не только гораздо чаще обращаются за помощью к учителям, чем дети из социально уязвимых семей, но и делают это весьма напористо и изоциренно, порой даже не пренебрегая возможностью перебить преподавателя в процессе изложения материала<sup>7</sup>. Эта модель поведения обусловлена спецификой воспитания: в семьях с высоким культурным и социально-экономическим статусом родители нередко воспитывают своих детей таким образом, чтобы они проявляли большую активность в процессе обучения. Кроме того, обеспеченные родители сами проявляют большую сознательность по отношению к своим детям и весьма активно взаимодействуют с учителями и школой<sup>8</sup>, вплоть до непосредственного участия в образовательном процессе (взаимные консультации с учителями и т.п.)<sup>9</sup>.

Совсем недавно, в работе 2010 г., на представительном массиве данных по нескольким странам было установлено, что культурный капитал семьи (измерявшийся, впрочем, косвенно, но довольно простым параметром — размером семейной библиотеки) оказывает значимое влияние на жизненные шансы детей, причем связь эта проявляет себя устойчиво независимо от типа страны или уровня ее экономического развития<sup>10</sup>. Мысль исследователей была довольно простой: наличие в семье солидной библиотеки в большинстве случаев указывает на наличие определенной культуры, в системе

---

<sup>7</sup> *Calarco J.M.* «I Need Help!» Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School // *American Sociological Review*. 2011. 76(6). P. 862–882.

<sup>8</sup> *Useem E.L.* Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement // *Sociology of Education*. 1992. 65(4). P. 263–279.

<sup>9</sup> *Lareu A.* Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital // *Sociology of Education*. 1987. 60(2). P. 73–85.

<sup>10</sup> *Evans M.D.R. et al.* Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28. P. 171–197.

ценностей которой особое место занимает культура чтения — один из важнейших навыков, определяющих способность усваивать новую информацию и, как следствие, непосредственно влияющих на академическую успеваемость. В действительности оказалось, что дети из таких семей при прочих равных условиях учатся лучше, чем дети из семей, где нет культа книги, причем устойчивое присутствие этого эффекта во всех странах было установлено отдельно и независимо (!) от уровня образования родителей.

О том, что развитые навыки чтения у школьников дают серьезные преимущества при обучении в школе, свидетельствуют результаты и другого исследования, проводившегося группой голландских исследователей, утверждающих, что этот компонент культурного багажа является едва ли не решающим с точки зрения обеспечения успеваемости в школе<sup>11</sup>.

Более тщательные качественные исследования, осуществленные в ряде американских школ<sup>12</sup>, также свидетельствуют о высокой значимости культуры языка и общения, которая высоко ценится учителями и нередко служит источником предвзятых оценок относительно способностей студентов и соответствующего отношения со стороны учителей. В частности, в этих исследованиях был установлен весьма нелицеприятный факт, доказывающий существование устойчивых стереотипов у учителей относительно образовательного потенциала детей — выходцев из неблагополучной социальной среды, этнических и расовых групп. Хотя справедливости ради стоит отметить, что данная проблема в американской научной литературе по-прежнему остается одной из наиболее дискуссионных: например, в ряде альтернативных исследований<sup>13</sup> доказывается несостоятельность теории, в соответствии с которой передача классовых преимуществ в системе образования осуществляется посредством специфических культурных практик, стереотипов, «кодов» или «языков», присущих представителям определенных социальных классов.

Впрочем, как показывают последние исследования<sup>14</sup>, семейная монополия на «культурный капитал» все же постепенно разрушается. Происходит это благодаря тому, что некоторые современные

---

<sup>11</sup> *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. 73(2). P. 92–111.

<sup>12</sup> *Riehl C.* Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education // *Sociology of Education*. Special Issue «Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century». 2001. 74. P. 115–134.

<sup>13</sup> *Haller J.H., Davis S.A.* Teacher Perceptions, Parental Social Status and Grouping for Reading Instruction // *Sociology of Education*. 1981. 54(3). P. 162–174; *Kingston P.W.* The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory // *Sociology of Education*. Special Issue «Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century». 2001. 74. P. 88–99.

<sup>14</sup> *Aschaffenburg K., Maas I.* Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction // *American Sociological Review*. 1997. 62(4). P. 573–587.

школы открывают детям доступ к определенным видам образовательных программ (например, проводя занятия искусствами, уроки риторики и т.п.) и позволяют им приобщиться к элементам «высокой» культуры, ранее доступной только для выходцев из более продвинутых слоев. Это обстоятельство, обнаруженное американским социологом П. ДиМаджио<sup>15</sup>, позволило ему сформулировать теорию «культурной мобильности», согласно которой накопление культурного капитала постепенно начинает приобретать все большее значение для семей с низким социальным и культурным статусом в качестве альтернативной стратегии социальной мобильности. Эта теория, по сути, бросает вызов теории «культурного воспроизводства» Бурдье, в которой утверждается, что посредством воспроизводства специфических культурных практик элиты обеспечивают себе эффективную изоляцию от остальных социальных групп. И справедливости ради стоит отметить, что результаты последних исследований в этой области свидетельствуют, скорее, в пользу теории «культурной мобильности». Вопрос на сегодняшний день заключается в том, какие альтернативные стратегии социального воспроизводства примут на вооружение современные элиты.

Таким образом, несмотря на охватившие развитые страны новейшие реформы и возросший уровень обучения в целом, современная образовательная система не только не разрушила классовое и культурное неравенство, а, скорее, усилила его. Социальные причины успешности, т.е. те, которые связаны с социальным происхождением, стали подменяться «естественными» причинами, связанными с индивидуальными природными способностями людей, реальным уровнем их подготовки, профессионализма и т.п. Другими словами, вопреки представлениям о компенсирующей функции системы образования по выравниванию возможностей эта система из «социального лифта» незаметно трансформировалась в основной механизм воспроизводства и легитимизации социального неравенства.

В 1980-е годы благодаря масштабному проекту Й. Шавита и Х.-П. Блоссфельда, охватившему 13 промышленно развитых стран, эта тенденция была подтверждена эмпирически. Результаты этого исследования были опубликованы в работе с красноречивым названием «*Persistent Inequality*»<sup>16</sup>, что переводится с английского буквально как «непреодолимое неравенство». В этой работе было довольно убедительно и методологически безупречно показано, что в процессе обучения и при выборе своей дальнейшей образо-

---

<sup>15</sup> DiMaggio P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students // *American Sociological Review*. 1982. 47. P.189–201; Jager M.M. Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data // *Sociology of Education*. 2011. 84(4). P. 281–298.

<sup>16</sup> Shavit Y., Blossfeld H.P. (Eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 1993.

вательной траектории дети реализуют значительную часть преимуществ, которые они наследуют от родителей в форме культурного, социального или экономического капитала. При этом многоступенчатая дифференцированная система образования выступает в качестве своеобразного «фильтра», обеспечивающего конвертацию перечисленных преимуществ во вполне определенные и предсказуемые жизненные стратегии и воспроизводящего тем самым социальное неравенство. На этом основании Й. Шавит и Х.-П. Блосфельд сформулировали не очень оптимистичный вывод о том, что при сохранении статуса-кво в системе образования и государственной социальной политике связь между социальным происхождением и жизненными шансами людей в будущем не только не будет убывать, а, наоборот, скорее всего, продолжит увеличиваться.

Наличие подобной рекурсивной причинно-следственной связи (социальное неравенство => неравенство в системе образования => воспроизводство и усиление социального неравенства) также было установлено в другом масштабном исследовании<sup>17</sup>, охватившем период с 1970 по 1990 г. В этой работе на выборке из нескольких развитых стран показано, что неравенство в уровне подготовки детей идет рука об руку с неравенством в уровне материальной обеспеченности между богатыми и бедными. Как бы пессимистично это ни звучало, некоторые исследователи весьма скептически оценивают не только перспективы развития ситуации, но и потенциал традиционно принимаемых мер государственной политики, связанных с расширением доступа к качественному образованию. В этом, в частности, состоит суть гипотезы, известной в современной научной литературе под названием гипотезы о *максимально поддерживаемом неравенстве* (*maximally maintained inequality*, MMI<sup>18</sup>) или *эффективно поддерживаемом неравенстве* (*effectively maintained inequality*, EMI<sup>19</sup>). Идея этой гипотезы состоит в том, что повышение доступности качественного образования, скажем, путем простого расширения перечня финансируемых из бюджета образовательных программ не приводит к интуитивно ожидаемому эффекту, который заключается в снижении образовательного неравенства. Проблема заключается в том, что от подобного расширения в первую очередь выигрывают дети из наиболее продвинутых в социальном и экономическом плане семей, и только после того как они в полной мере «насыщают» свои потребности в образовании определенного уровня или качества, возможность

---

<sup>17</sup> Mayer S.E. How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children's Educational Attainment? // American Journal of Sociology. 2001. 107. P. 1–32.

<sup>18</sup> Raftery A.E., Hout M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75 // Sociology of Education. 1993. 66(1). P. 41–62.

<sup>19</sup> Lucas S.R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // American Journal of Sociology. 2001. 106(6). P. 1642–1690; Entwisle D.R., Alexander K.L., Olson L.S. First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story // American Journal of Sociology. 2005. 110(5). P. 1458–1502.

воспользоваться преимуществами от расширения образовательных возможностей получают дети из малообеспеченных семей.

При этом речь идет не только о количественном аспекте экспансии образовательных возможностей, но и качественном, поскольку конкуренция между семьями идет не только за формально более высокий уровень образования для детей, но и за более выигрышные и привлекательные образовательные программы внутри каждого из этих формальных уровней, — и социальное происхождение, таким образом, все равно будет определять более тонкие различия в качестве образования между детьми. Именно этим, кстати, один из авторов данной теории — Р. Лукас — объясняет столь жаркие политические споры вокруг существующей практики «трекинга»<sup>20</sup> в американских школах: для социально продвинутых слоев населения эта практика остается едва ли не самым мощным механизмом, обеспечивающим эффективную трансмиссию социальных преимуществ от родителей к детям.

При всей мрачности прогнозов Й. Шавита, Х.-П. Блоссфельда и других коллег ситуация с решением проблемы неравенства выглядит тем не менее отнюдь не безнадежной, и основанием для такого утверждения служит то, что в некоторых современных обществах эта проблема все же решается, и весьма эффективно. Кроме того, в ряде последних исследований<sup>21</sup> показано, что сегодня в развитых странах наметилась тенденция к снижению зависимости жизненных шансов от социального происхождения, указывающая на относительную эффективность мер, принимавшихся этими странами для обеспечения равных возможностей всем участникам образовательного процесса.

Попытку осмыслить феномен воспроизводства социального неравенства в разных национальных, а точнее, институциональных социально-экономических контекстах предпринимает в одном из своих последних эссе А. Соренсен<sup>22</sup>. В частности, автор задается вопросом: почему в социал-демократических скандинавских странах устойчиво низким является не только само по себе социальное неравенство, но и связь между образовательными и профессиональными успехами детей и социальным положением их родителей? В своих рассуждениях она приходит к выводу о том, что влияние ресурсов семьи на жизненные шансы детей во всех странах является настолько сильным, что в вопросе достижения равенства

---

<sup>20</sup> Практика, в соответствии с которой студенты или школьники в зависимости от своих способностей делятся на «потoki» с разной интенсивностью обучения.

<sup>21</sup> Marks G.N. Meritocracy, Modernization and Students' Occupational Expectations: Cross National Evidence // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28(3). P. 275–289; Breen R. et al. Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries // *American Journal of Sociology*. 2009. 114(5). P. 1475–1521.

<sup>22</sup> Sørensen A. Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2006. 24. P. 367–375. Примечание: не путать с Э. Соренсеном, американским социологом датского происхождения, упоминаемым далее по тексту.

возможностей полагаться исключительно на систему образования наивно — она все равно будет воспроизводить неравенство, лишь в исключительных случаях способствуя эффективному социальному продвижению действительно способных и талантливых детей.

Как показывают многочисленные исследования, при отсутствии каких-либо компенсирующих механизмов, к числу которых относятся не только школа, но и прямые государственные трансферты нуждающимся, исходный уровень депривации имеет тенденцию накапливаться как снежный ком, что уже само по себе оказывает фантастически мощный эффект на всю дальнейшую судьбу детей из малообеспеченных семей (впрочем, этот эффект имеет тенденцию к ослаблению по мере взросления ребенка, но остается значимым вплоть до трудоустройства<sup>23</sup>). В связи с этим А. Соренсен акцентирует внимание на необходимости государственной поддержки детей из наименее благополучных слоев населения *начиная с как можно более раннего возраста*<sup>24</sup>, поскольку отрицательные эффекты, вызванные социализацией в неблагоприятных социально-экономических условиях, со временем накапливаются и могут сформировать у детей устойчиво низкий горизонт ожиданий и притязаний вопреки их возможным способностям и талантам. Система образования в этом случае работает как мультипликатор, умножающий накапливаемые в процессе обучения преимущества. И, по мнению А. Соренсен, едва ли не уникальный случай Скандинавских стран, разорвавших «порочный круг» социального неравенства, указывает на неотвратимое участие государства в решении не только проблемы доступности качественного образования как такового, но и в поддержании эффективного уровня социального неравенства в целом.

Это обстоятельство важно, поскольку высокий уровень неравенства сам по себе является нежелательной предпосылкой, вступающей в противоречие с принципом равных возможностей: например, сложно представить себе богатых родителей, удерживающихся от соблазна устроить своих детей в хорошую школу, купить им путевку в Англию или оплатить обучение с репетитором — но такой возможности нет у детей из малообеспеченных семей, и поэтому в условиях крайнего неравенства конкуренцию за образовательные возможности вряд ли можно признать справедливой. Отсюда вполне логично предположить, что при прочих равных условиях в обществе с высоким уровнем неравенства государство вынуждено прикладывать куда большие усилия для обеспечения принципа равных возможностей, чем в обществе с низким уровнем неравенства. Впрочем, А. Соренсен также признает, что абсолютизировать возможности социальной политики в данном вопросе

---

<sup>23</sup> *Duncan G.J.* How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? // *American Sociological Review*. 1998. 63(3). P. 406–423; *Entwisle D.R., Hayduk L.A.* Lasting Effects of Elementary School // *Sociology of Education*. 1988. 61(3). P. 147–159.

<sup>24</sup> *Durham E.D. et al.* Kindergarten Oral Language Skill: A Key Variable in the Intergenerational Transmission of Socioeconomic Status // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2007. 25. P. 294–305.



не стоит, поскольку многие ключевые механизмы воспроизводства социального неравенства, в том числе статусные и культурные, по-прежнему сосредоточены в семьях.

Определенно сигналом к тому, что проблема воспроизводства социального неравенства через систему образования не может быть решена без участия государства, являются обстоятельства, вынуждающие детей из малообеспеченных семей рано искать возможности «подработки». Научно доказанным<sup>25</sup> является тот факт, что одновременное сочетание работы и учебы, практикуемое, как правило, школьниками из семей с небольшим достатком и/или невысоким уровнем образования обоих родителей, как правило, препятствует достижению ими высоких образовательных результатов и, как следствие, способствует закреплению неравенства в образовании. Впрочем, точно так же этому способствует и то обстоятельство, что ищущие себе «подработку» дети из более обеспеченных семей чаще всего устраиваются на более выгодную во всех отношениях офисную работу<sup>26</sup>. Разумеется, что без взвешенной социальной политики в отношении семей, где дети вынуждены искать компромисс между учебой и работой, добиться реального выравнивания шансов посредством исключительно эффективной школы не удастся. Вполне возможно, что дети из бедных семей, которые сознательно (или по настоянию родителей) выбирают для себя путь сочетания образования и работы, попросту недоиспользуют часть заложенного в них потенциала к образованию и тем самым не просто не реализуют своих жизненных шансов, но и серьезно обедняют рынок труда.

Однако важно понимать, что решить эту проблему сугубо методами адресных социальных трансфертов вряд ли удастся. Речь, как уже обсуждалось выше, может идти о банальном отсутствии участия родителей в судьбе детей. В некоторых случаях отсутствие этого внимания и вовсе является вынужденным. Возьмем, например, неполные семьи — явление, которое сегодня становится все более распространенным в России. В 1980-е годы в США проводилась серия исследований, известных как *High School and Beyond Study*, на которых было убедительно показано, что источником сравнительно низких шансов детей из неполных семей являются не столько материальные лишения, сколько отсутствие систематической вовлеченности родителей (или опекунов) в процесс образования и нехватка контроля с их стороны (например, проверки домашних заданий, занятий с ребенком и т.п.)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> *Roksa J., Velez M.* When Studying Schooling Is Not Enough: Incorporating Employment in Models of Educational Transitions // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28. P. 5–21; *Bernardi F.* Unequal Transitions: Selection Bias and The Compensatory Effect of Social Background in Educational Careers // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2012. 30. P. 159–174.

<sup>26</sup> *Hirschman C., Voloshin I.* The Structure of Teenage Employment: Social Background and the Jobs Held by High School Seniors // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2007. 25. P. 189–203.

<sup>27</sup> *Astone N.M., McLanahan S.S.* Family Structure, Parental Practices and High School Completion // *American Sociological Review*. 1991. 56(3). P. 309–320.

В процессе подготовки данного обзора меня лично удивило огромное внимание западных исследователей к такому неожиданному сюжету образовательного неравенства, как... летние каникулы. Признаемся честно, в отечественной социологической практике этот сюжет в лучшем случае является экзотикой, если не отсутствует вовсе (мне, по крайней мере, такие работы не известны). Но внимание западных социологов к проблеме каникул неслучайно, поскольку именно лето социально продвинутые семьи стремятся использовать максимально эффективно, чтобы успеть «вложить» в своих детей максимум преимуществ, обеспечивающих им беспрепятственное и успешное прохождение школьной программы в предстоящем учебном году. В зависимости от фантазии, степени одержимости, объема свободного времени и денежных средств, «летние» стратегии родителей в отношении детей могут варьироваться от занятий с преподавателем на дому до зарубежных поездок с образовательной целью.

Но дети из малообеспеченных семей, как правило, лишены такой возможности в силу финансовых ограничений и/или нехватки культурного капитала (когда родители попросту не проявляют необходимой заинтересованности в организации летнего досуга детей), и тогда они попросту «проигрывают» летнее время своим сверстникам. Более того, в старших классах далеко не редкостью является ситуация, когда дети из менее обеспеченных семей в период летних каникул находят себе «подработку», что, безусловно, куда лучше и полезнее, чем безделье, но отнимает время и энергию, которые могли быть потрачены на эффективную подготовку к следующему учебному году. Таким образом, именно в летний период наиболее интенсивно задействуются механизмы, обеспечивающие социальное воспроизводство между поколениями, что, конечно, заставляет совершенно по-новому взглянуть на этот аспект в контексте проблемы образовательного и социального неравенства, в том числе в нашей стране.

Один из возможных способов нейтрализовать «эффект летних каникул» западные специалисты видят в том, чтобы предоставить детям бесплатную возможность добровольного участия в круглогодичных программах обучения<sup>28</sup>. Кстати, именно по этой самой причине школы по-прежнему могут рассматриваться в качестве эффективного «уравнителя» возможностей, поскольку в течение учебного года они позволяют если не компенсировать полностью эффект механизмов и стратегий социального воспроизводства, то по крайней мере минимизировать его<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S. Lasting Consequences of the Summer Gap // *American Sociological Review*. 72(2). P.167–180. Об эффективности различных способов организации летнего досуга детей при содействии школы см. также: Crane J. (Eds.) *Social Programs That Work*. Russel Sage Foundation, 1998.

<sup>29</sup> Downey D.B., von Hippel P.T., Broh B.A. Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year // *American Sociological Review*. 2004. 69(5). P. 613–635.

Любопытно, что та же самая идея — об использовании летних каникул в качестве механизма социального воспроизводства — была положена в основу при разработке экспериментальной методологии оценки эффективности образовательных учреждений в США<sup>30</sup>. Авторы исследования Д. Дауни, П. фон Хиппель и М. Хьюс отмечают, что едва ли не самым распространенным на сегодняшний день индикатором, используемым для оценки эффективности образовательных учреждений (видимо, в силу своей простоты), остается академическая успеваемость (*achievement*) школьников, которая устанавливается в процессе их тестирования по различным предметам. Другими словами, чем выше средний уровень успеваемости школьников, тем школа лучше и эффективнее.

Но у такого способа оценки есть как минимум два существенных недостатка, делающих его неадекватным и зачастую дающим ложное представление о качестве школ. Первый заключается в том, что он не учитывает структуру контингента школы, которая может вполне сознательно формировать его из наиболее способных детей, и в этом случае «успешность» школы будет определяться не столько качеством обучения, сколько качеством контингента. К слову, пренебрежение этим обстоятельством в совокупности с установкой на поддержку сильных школ в американской системе образования привели к проблеме хронического недофинансирования учебных учреждений с несбалансированным контингентом<sup>31</sup>. Второй существенный недостаток данного способа оценки связан с тем, что успеваемость школьников является результатом не только и даже не столько усилий школы по их подготовке, сколько функцией от других факторов, таких как социально-экономический статус семьи, половозрастные и этнические особенности и т.п.

В связи с этим иногда в качестве альтернативы рассмотренному выше способу оценки используется показатель, учитывающий прогресс в обучении (*learning*). Специфика этого метода заключается в том, что замер успеваемости школьников или студентов производится как минимум в двух временных точках, отделяющих, например, начало и конец учебного года. Но и этот способ не позволяет избежать смещения в оценках, поскольку прогресс в обучении также может быть обусловлен внешкольными факторами — большую часть времени дети все равно проводят за пределами школы, где ее влияние существенно ограничено. Не спасает в данном случае и использование корректирующих коэффициентов, учитывающих неоднородность контингента школы по ряду социально значимых параметров: у подобной корректировки имеется ряд существенных методологических и политических ограничений<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Downey D.B., von Hippel P.T., Hughes M. Are «Failing» Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness // *Sociology of Education*. 2008. 81(3). P. 242–270.

<sup>31</sup> Condron D.J., Roscigno V.J. Disparities within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District // *Sociology of Education*. 2003. 76(1). P. 18–36.

<sup>32</sup> Как, например, объективно оценить социально-экономический статус семей? Ни в отечественной, ни в зарубежной социологической литературе на этот счет сегодня не существует однозначного мнения. Пожалуй, наиболее характерными в этом плане являются дискуссии о так называемом «среднем классе».

Исходя из этих соображений, Дауни и коллеги предложили ввести новую меру (*impact*), представляющую собой разницу между скоростью обучения в школе и скоростью обучения за ее пределами, в частности, в летний период. Благодаря этому, по мнению авторов, представляется возможным выделить «чистый эффект» школы, ее вклад в успеваемость школьников, не зависящий ни от структуры контингента, ни от каких-либо других внешних по отношению к школе факторов. Полученные с помощью этого показателя оценки позволили, в частности, выявить в США ряд «проблемных» школ, чья реальная эффективность оказалась значительно выше той, что была зафиксирована на основании более традиционных методов оценки.

Разумеется, разработанная авторами процедура также не лишена недостатков, осложняющих ее использование в регулярном мониторинге эффективности школ, но сам опыт, безусловно, представляется полезным, особенно в контексте повсеместного введения ЕГЭ и его использования в качестве одного из ключевых показателей не только индивидуальной успешности ученика, но и школ в целом. К слову, на одном из международных семинаров в НИУ ВШЭ, посвященном проблемам неравного доступа к образованию, мне пришлось стать свидетелем недоумения со стороны западных коллег, проинформированных о том, что финансирование школ в России в значительной степени увязывается с результатами ЕГЭ. Их скепсис обоснован и понятен: целевая установка школы на максимизацию результатов ЕГЭ в корне меняет форму и смысл обучения, поэтому необходимо искать новые, возможно, альтернативные измерители, позволяющие оценивать не результат, а процесс, т.е. объективное качество обучения.

Интересные идеи, касающиеся оценки эффективности образовательных учреждений, также можно почерпнуть в блестящих работах американского социолога Э. Соренсена, удачно сочетавшего в своем научном поиске теоретические и эмпирические разработки в области социальной стратификации. Основное предположение, из которого исходил Соренсен в своих исследованиях, заключалось в том, что неравенство в качестве и уровне подготовки школьников в значительной степени обусловлено неравенством *образовательных возможностей*, поставщиком которых выступают школы или другие учебные учреждения. Это неравенство обусловлено не только различиями между школами (например, частными и государственными, сельскими и городскими и т.п.), но и дифференциацией *внутри* самих школ (например, вследствие разделения школьников на группы или классы по уровню способностей и/или подготовки). В связи с этим, по мнению Соренсена, специального изучения заслуживали различные способы организации обучения в школах в контексте их способности обеспечивать оптимальный с точки зрения уровня подготовки школьников результат.

Основным вкладом Соренсена в разработку этой проблемы стала так называемая *модель образовательных возможностей*

(*learning opportunities model*), которая служила ученому аналитической основой для всех последующих рассуждений относительно эффективности различных форм организации обучения. К созданию этой модели Соренсена подтолкнуло понимание того, что модели, использовавшиеся его предшественниками, не вполне адекватно описывали реальность: эти модели были основаны на предположении о линейном и аддитивном характере связи между академической успеваемостью и различными характеристиками как самих школ, так и школьников. Ложность этой предпосылки заключается в том, что даже самые гениальные и усердные дети не смогут ничего выучить, если им не будут предоставлены соответствующие возможности обучения (т.е. если им нигде будет учиться, у них не будет учебников, учителей и т.п.). Таким образом, академическая успеваемость является не столько результатом сугубо индивидуальных социальных, психологических и прочих характеристик, сколько результатом взаимодействия последних с некоторым абстрактным объемом образовательных возможностей. Используя это обстоятельство, Соренсен разработал изящную математическую модель, благодаря которой при наличии необходимого набора данных можно произвести количественную оценку этой абстрактной величины<sup>33</sup>.

Так, в одной из работ, где применялась данная модель<sup>34</sup>, отправным пунктом стала актуальная в 1970–1980-е годы в США дискуссия о сравнительных преимуществах и недостатках разделения на группы по способностям (*ability grouping*), или *трекинга*. В частности, авторам удалось показать, что такое разделение не увеличивает, а снижает средний объем образовательных возможностей, приходящийся на одного школьника, поскольку учителям приходится перераспределять свое время для работы с несколькими группами. Более того, *трекинг* создает неравенство образовательных возможностей, так как более способным детям учителя предлагают заведомо более сложную и объемную программу обучения, что, в свою очередь, работает на усиление неравенства в академической успеваемости между школьниками. Кстати, к похожим результатам в своих исследованиях практически одновременно пришел британский социолог А. Керкхофф<sup>35</sup>.

Впрочем, в российских условиях использование модели Соренсена для оценки эффективности школ (как объема предоставляемых образовательных возможностей) пока также ограничено отсутствием надлежащих информационных возможностей: во-первых, для количественной оценки параметров модели необходимо располагать данными об успеваемости школьников за определенный

---

<sup>33</sup> Sørensen A.B., Hallinan M.T. A Reconceptualization of School Effects // *Sociology of Education*. 1977. 50(4). P. 273–289.

<sup>34</sup> Sørensen A.B., Hallinan M.T. Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement // *American Educational Research Journal*. 1986. 23(4). P. 519–542.

<sup>35</sup> Kerckhoff A.C. Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools // *American Sociological Review*. 1986. 51(6). P. 842–858.

промежуток времени; а во-вторых, исследования подобного типа предполагают извлечение чрезвычайно сложной и деликатной информации о социально-экономическом статусе родителей и прочих характеристиках социального контекста.

Наконец, хотелось бы рассмотреть еще один чрезвычайно интересный опыт, связанный с практикуемым сегодня объединением школ и искусственным «смешиванием» их контингентов по принципу позитивной дискриминации детей из социально и экономически депривированных семей. Смысл этой практики многим кажется интуитивно понятным: возможность обучаться в более успешных школах для детей из малообеспеченных и проблемных семей дает шанс на преодоление порочного круга бедности и выход из ситуации, в которой социальные и финансовые лишения родителей становятся главным источником их невысоких академических результатов.

Однако этот интуитивный вывод был частично опровергнут результатами исследования, проводившегося в США в 1994–1995 гг.<sup>36</sup> Автор этого исследования Р. Кросной показал, что в действительности школьники из малообеспеченных семей, которым посчастливилось попасть в более сильные и благополучные школы, как правило, ничего не выигрывают: они начинают учиться не лучше, а, наоборот, хуже, чем если бы они продолжили свое обучение на прежнем месте. Кросной объясняет это явление тем, что в более успешных школах дети из малообеспеченных семей попадают в психологически некомфортную для них среду. Они стремятся сбиться в обособленные группы, чтобы обеспечить себе некоторую изоляцию от более обеспеченных сверстников и тем самым компенсировать чувство неуверенности, вызванное социальной дифференциацией в школе. Проявляется это в том, что в рамках специфической для американских школ практики свободного выбора предметов и трекинга дети из семей с невысоким СЭС выбирают, как правило, наименее амбициозные программы обучения, несмотря на формальную доступность всех программ. В англоязычной литературе этот феномен получил название эффекта «лягушачьего пруда» (*frog-pond effect*). Смысл метафоры заключается в том, что маленькая лягушка в небольшом пруду чувствует себя большой, но, попав в большой водоем, теряется на фоне остальных. Точно так же подростки чувствуют себя более уверенно в социально близкой им компании сверстников, чем в заведомо более конкурентной среде с сильными соперниками.

Любопытно, что к аналогичным выводам практически одновременно в своем параллельном исследовании приходит Э. Оуэнс<sup>37</sup>, предпринявшая попытку изучить влияние социального контекста

---

<sup>36</sup> *Crosnoe R.* Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools // *American Sociological Review*. 2009. 74(5). P. 709–730.

<sup>37</sup> *Owens A.* Neighborhoods and Schools as Competing and Reinforcing Contexts for Educational Attainment // *Sociology of Education*. 83(4). P. 287–311.

на академическую успеваемость детей не только на уровне школы, но и на уровне района. При этом под социальным контекстом подразумевалась доля семей с определенным социально-экономическим статусом в школе или районе. Выяснилось, что переезд семей из неблагополучных районов в благополучные также не приводит к желаемому эффекту повышения успеваемости детей. Эффект «лягушачьего пруда» в данном случае распространяется на все домохозяйство и проявляется через состояние относительной депривации<sup>38</sup>, которую малообеспеченные семьи и их дети неизбежно испытывают, оказавшись в новых обстоятельствах. Этот эффект как бы накладывается на трудности адаптации, с которыми дети сталкиваются в школе, что еще больше способствует развитию специфических практик изоляции и обособления, отрицательно сказывающихся на их успеваемости.

Кстати, о недоказанной эффективности практик позитивной дискриминации свидетельствуют и неоднозначные результаты нашедшей в США экспериментальной программы *Moving to Opportunity*<sup>39</sup>, в ходе которой некоторым малообеспеченным американским семьям была предоставлена исключительная возможность приобрести льготное жилье в благополучных районах. Однако несмотря на высокие ожидания, возлагавшиеся на данную программу, ее результаты оказались весьма неоднозначными: очевидно лишь, что одной искусственной смены обстановки оказывается явно недостаточно для эффективного решения проблемы неравенства.

Отметим, что не все ученые объясняют неэффективность практики искусственного «перемешивания» школьных контингентов наличием эффектов «лягушачьего пруда». Так, в работе К. Александера и коллег<sup>40</sup> рассматривается роль учителя, который, по исходному предположению авторов исследования, может по-разному относиться к детям из разной социальной среды в зависимости от собственного социального и культурного статуса. Другими словами, чем больше социальная дистанция между учителем и учеником, тем меньше внимания и заботы первый будет проявлять к последнему и соответственно тем меньше шансов у школьника успешно освоить школьную программу. И действительно, данная закономерность прослеживается эмпирически (исследование проводилось на основе Балтиморской панели *Beginning School Study*, стартовавшей в 1982 г.).

На первый взгляд результаты работы Александера просто предлагают несколько иную интерпретацию ответа на вопрос, почему дети из малообеспеченных семей демонстрируют невысокую успе-

---

<sup>38</sup> Garner C.L., Raudenbush S.W. Neighborhood Effects on Educational Attainment // *Sociology of Education*. 1991. 64(4). P. 251–262.

<sup>39</sup> Sampson R.J. Moving to Inequality: Neighborhood Effects and Experiments Meet Social Structure // *American Journal of Sociology*. 2008. 114(1). P. 189–231.

<sup>40</sup> Alexander K.L., Entwisle D.R., Thompson M.S. School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In // *American Sociological Review*. 1987. 52(5). P. 665–682.

ваемость в школах, принадлежащих к благополучным районам: потому что им сложнее наладить контакт с учителями, вольно или невольно дискриминирующими их по социальному признаку. Однако в отличие от трактовки того же Кросноя, которая завязана на специфическую для американской системы образования практику трекинга и возможность самостоятельно определять значительную часть школьной программы, трактовка Александра более универсальна и может служить основанием для постановки гипотез применительно к российскому контексту.

Предложение выступить в качестве одного из авторов в данном сборнике было несколько спонтанным, что, надеюсь, оправдывает беглый и, возможно, несколько поверхностный характер представленного обзора. Но я счел бы свою задачу выполненной, если хотя бы некоторые из рассмотренных здесь сюжетов вызвали у моего читателя интерес, несогласие, а в идеальном случае — толкнули бы на какие-то дальнейшие размышления или самостоятельный научный поиск. В качестве краткого резюме предлагаю зафиксировать ряд моментов и соображений, которые показались мне исключительно важными в процессе подготовки данного материала.

1. Для получения адекватных представлений о том, какую роль в воспроизводстве социального неравенства в нашей стране играют такие факторы, как семья, система образования, рынок труда, государственная социальная политика и т.п., нам уже сегодня необходимо всерьез задуматься над созданием информационной базы для подобных исследований. Речь может идти о создании национальной исследовательской панели по аналогии с масштабными лонгитюдными опросами, которые на протяжении многих лет ведутся в развитых западных странах. На сегодняшний день единственным аналогом таких исследований в России является осуществляемый НИУ ВШЭ *Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов*. Нет никаких сомнений в том, что это полезный опыт, но его можно и нужно развивать дальше, в том числе за счет расширения базы используемых в нем показателей.

2. Успеваемость, фиксируемая с помощью формальных тестов (в частности, ЕГЭ), безусловно, является удобным аналитическим инструментом. Но это удобство не имеет ничего общего с адекватностью его использования в качестве способа оценки эффективности образовательных учреждений. Как было показано, этот инструмент еще требует тонкой и умелой настройки, во-первых, с помощью введения показателей *de facto* образовательного прогресса, а во-вторых, с помощью корректировки, учитывающей сложность социального контекста, в котором функционирует школа.

Однако куда более важен другой момент: школа не должна превращаться из поставщика качественного образования в поставщика услуг по подготовке к ЕГЭ. Для этого как минимум необходимо отделить индивидуальную оценку успеваемости студентов по



результатам формального тестирования от интегральной оценки успешности образовательного учреждения. Последняя должна производиться на основе альтернативных показателей, позволяющих объективно судить о качестве образовательного процесса (таких как квалификация учителей, качество образовательных программ и пр.). Но если рассуждать по большому счету (а как еще можно рассуждать в контексте проблемы равенства возможностей?), сводить функцию современной школы исключительно к образованию конечно же нельзя. Помимо (но никак не вместо!) качественного образования она должна помочь детям сделать осознанный выбор профессии, воспитать в них нравственную и ответственную личность, обеспечить их полноценную социализацию в обществе, поскольку далеко не всегда с этим справляются семьи, а дети не должны становиться заложниками обстоятельств. Хотя все это, разумеется, тема для отдельного серьезного рассуждения.

3. Чрезвычайно важным и интересным как с научной, так и с практической точки зрения представляется разобраться с тем, что происходит с контингентом российских школ в период летних каникул. Насколько интенсивно задействуются механизмы социального воспроизводства в этот период? Каковы практики этого социального воспроизводства? Насколько срочным и масштабным видится участие государства в решении этой проблемы?

4. Необходимо со всей тщательностью и осторожностью подойти к заимствованию опыта по объединению школ и слиянию их «контингентов». Прежде чем рассматривать данный опыт в качестве эффективного решения проблемы неравенства школ, вероятно, имеет смысл подождать и внимательно проследить (с привлечением компетентных психологов и социологов) за результатами этого эксперимента в тех образовательных учреждениях, которые стали его частью. До появления результатов, однозначно свидетельствующих о его эффективности, было бы разумным воздержаться от повсеместного использования этой практики.