

РАЗДЕЛ 1. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ И СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО — КРОССНАЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Н. Кулич, Я. Скопек, М. Тривенти, Й. Дэмрих, Х.-П. Блосфельд

СЛИШКОМ ВЫСОКИЕ ОЖИДАНИЯ? РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ РАННЕГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ НЕРАВЕНСТВЕ

В статье обсуждаются результаты сравнительного международного проекта, посвященного изучению роли дошкольного образования в формировании и воспроизводстве социального неравенства. В центре внимания три темы: 1) тип дошкольного образования, выбираемый семьями, занимающими разное социальное положение;

Невена Кулич (автор, ответственный за переписку) — доктор социологии, научный сотрудник на кафедре социальных и политических наук Европейского университета во Флоренции, Италия (nevena.kulic@eui.eu)

Nevena Kulic (corresponding author) — Dr. (Sociology), Max Weber research fellow in the Department of Social and Political Science, European University Institute, Florence, Italy (nevena.kulic@eui.eu)

Ян Скопек — доктор социологии, доцент социологии, Тринити-колледж в Дублине, Ирландия (skopekj@tcd.ie)

Jan Skopek — Dr. (Sociology), Assistant Professor of Sociology, Trinity College Dublin, Ireland (skopekj@tcd.ie)

Морис Тривенти — доктор социологии, доцент кафедры социологии и социальных исследований, Университет Тренто, Италия (moris.triventi@unitn.it)

Moris Triventi — Dr. (Sociology), Assistant Professor, Department of Sociology and Social Research, University of Trento, Italy (moris.triventi@unitn.it)

Йохана Дэмрих — доктор социологии, научный координатор ассоциации Лейбница, Берлин, Германия (daemmrigh@leibniz-gemeinschaft.de)

Johanna Dämmrich — Dr. (Sociology), Scientific Coordinator, Leibniz Association, Berlin, Germany (daemmrigh@leibniz-gemeinschaft.de)

Ханс-Петер Блосфельд — доктор экономики наук, доктор социологии, профессор и заведующий кафедрой социологии Европейского института университетов (EUI) во Флоренции, Италия, профессор социологии в Университете Бамберга, Германия (HP.Blossfeld@EUI.eu)

Hans-Peter Blossfeld — Dr. (Economics), Dr. h.c. (Sociology), Professor and Chair of Sociology at the European University Institute (EUI) in Florence, Italy, Professor of Sociology at the University of Bamberg, Germany (HP.Blossfeld@EUI.eu)

2) вовлеченность родителей в дошкольное образование и воспитание, их значение с точки зрения дальнейших учебных достижений; 3) вклад дошкольного образования в неравенство образовательных возможностей. В проекте использованы данные 12 национальных исследований, проведенных в странах Европы и США, а также данные кросссекционного сравнительного исследования, охватившего 14 стран ОЭСР. Результаты исследования свидетельствуют о высокой кристаллизации социальных различий уже на этапе раннего ухода за детьми. Позже, на этапе получения дошкольного образования, эти неравенства, как правило, только усиливаются. Более того, дошкольное образование высоко селективно: дети из семей, занимающих более высокое социально-экономическое положение, чаще остальных посещают организации дошкольного образования, причем обычно это организации, предоставляющие образование более высокого качества. При этом формальное дошкольное образование детей из наименее обеспеченных и благополучных семей, положительно сказывается на их дальнейших образовательных карьерах, хотя их вовлеченность в него гораздо меньше. В то же время наблюдаемого положительного эффекта недостаточно для того, чтобы полностью преодолеть существующий разрыв. В связи с этим мы заключаем, что расширение доступа к дошкольному образованию хотя и является важным шагом на пути к сокращению социального неравенства, само по себе не является достаточной мерой.

Ключевые слова: социальное неравенство, дошкольное образование и воспитание, когнитивные результаты, дети.

1. Введение

Долгое время социологические исследования уделяли мало внимания неравенству образовательных возможностей детей на ранних этапах образовательной карьеры. Подавляющая часть исследований была посвящена изучению роли социально-экономических (и культурных) факторов в формировании образовательных достижений в начальной (напр., Gustafsson et al. 2011) и средней школе (напр., Marks et al. 2006; Blossfeld et al. 2016) или формировании образовательных траекторий в целом (Breen et al. 2009; Jackson 2013). В то же время представителями других дисциплин уже накоплено немало фактов, свидетельствующих о том, что еще до начала обучения в школе дети значительно различаются между собой по уровню когнитивных и некогнитивных способностей, мотивации, а также социальным навыкам (Meyers et al. 2004; Heckman 2006; Bradbury et al.

2015). Можно предположить, что социальный опыт, формирующийся до школы, в значительной степени связан с социально-экономическими условиями и культурной средой в семье, характером повседневного взаимодействия между родителями и детьми, а также целенаправленными инвестициями в их образование и воспитание. Следовательно, различия в исходных условиях могут являться причиной расхождения жизненных траекторий в более взрослом возрасте (DiPrete, Eirich 2006; Corsaro 2015).

До недавнего времени вопрос об инвестировании в раннее образование не стоял в повестке дня социальной политики, поскольку предполагалось, что забота о детях — прерогатива семьи. Однако формирование рынка услуг по уходу за детьми и услуг дошкольного образования в последние несколько десятилетий значительно изменило существующее положение вещей, поскольку соответствующие услуги превратились в самостоятельный источник накопления человеческого капитала. В связи с этим расширение доступа к дошкольному образованию может рассматриваться как один из способов борьбы с социальным неравенством в образовательных достижениях.

Цель данного проекта состоит в том, чтобы заполнить существующий пробел в исследованиях, а именно понять, как социальное неравенство взаимодействует с системой дошкольного образования и воспитания детей. Другими словами, мы исследуем связанные с социально-экономическим положением различия в объеме и структуре дошкольного образования, а также последствия этих различий для образовательных достижений.

Данная статья построена следующим образом. В следующем, втором разделе будут описаны ключевые особенности проекта и обозначен его вклад в существующую эмпирическую литературу. В третьем разделе будут сформулированы основные результаты, полученные в рамках исследования по трем ключевым сюжетам, — практики в сфере дошкольного образования, вовлеченность родителей в образование и воспитание детей и последствия дошкольного образования и воспитания с точки зрения будущих образовательных карьер. В четвертом разделе будут представлены результаты из общего сравнительного исследования, посвященного изучению связи между дошкольным образованием и навыками чтения. Наконец, в заключительном разделе будет сформулирован ряд общих выводов, вытекающих из результатов проекта. Более подробно с результатами проекта можно будет ознакомиться в книге «Воспитание детей, раннее обучение и социальное неравен-

ство — кросснациональная перспектива» (Blossfeld, Kulic, Skopek, Triventi, в печати).

2. Особенности проекта и его значение

2.1. Социальное неравенство в дошкольном образовании и воспитании

В отличие от многих предыдущих исследований, организация дошкольного образования и воспитания детей в рамках данного проекта рассматривается как процесс, непосредственно связанный с социальным положением семьи. При этом заметим, что значительная часть существующей литературы, посвященной дошкольному образованию, как правило, нацелена на оценку эффективности конкретных программ, рассчитанных лишь на отдельные социальные группы — чаще всего наименее благополучные. В то же время по-прежнему чувствуется дефицит исследований, оценивающих последствия дошкольного образования применительно к более широкому спектру социальных ситуаций, включая последствия соответствующего образования для детей из более благополучных семей. В связи с этим одной из задач данного проекта является сравнительный анализ стратегий семей, занимающих разное социально-экономическое положение. При этом само понятие стратегий в рамках данного проекта трактуется максимально широко. Мы рассматриваем различные формы ухода за детьми, организации их воспитания и дошкольного образования, предоставляемые как самими домохозяйствами (например, родителями и / или родственниками), так и сторонними лицами и организациями. Мы также подразделяем соответствующие типы услуг на более формальные и менее формальные в зависимости от того, предоставляются ли они частными лицами в индивидуальном порядке (няни, гувернантки) или на институциональной основе в рамках специальных организаций (ясли, детские сады, дошкольные группы и т. п.). Кроме того, важно отметить, что одни и те же практики, связанные с воспитанием и образованием детей, могут быть по-разному классифицированы в различных странах в соответствии с присущим им культурным и институциональным контекстом.

2.2. Многообразие дошкольного образования и воспитания

Конфигурации дошкольного образования и воспитания могут существенно меняться на протяжении дошкольного возраста, и в связи с этим мы также сочли необходимым выделить три ключевых этапа — младен-

чество (до года), ранний дошкольный возраст (от года до трех) и поздний дошкольный возраст (от трех до шести лет). Процессы развития на каждом из этих этапов характеризуются своими особенностями и, следовательно, требуют разных форм образования и воспитания. В то время как в младенчестве естественно преобладающим является участие родителей, в дальнейшем по мере взросления формы воспитания и образования диверсифицируются. Так, например, в более старших возрастах (как правило, после трех лет) заметно увеличивается участие в формальном дошкольном образовании.

Кроме того, помимо фиксации количественных параметров участия в разных формах образования и воспитания (охват), мы также стремились учесть их качественные аспекты, такие как время входа и длительность (а в некоторых случаях и интенсивность) участия, а также качество потребляемых услуг. Так, например, формальное дошкольное образование может сильно различаться по качеству, причем даже в тех странах, в которых охват дошкольным образованием стремится к универсальному. Там, где это было возможно, мы также стремились учесть как непосредственные характеристики образовательных организаций, так и характеристики взаимодействия педагогических работников и воспитателей с детьми.

Наконец, как уже было замечено, доступные семьям формы дошкольного образования и воспитания детей могут различаться в зависимости от институционального контекста и социальной политики в отношении семей с детьми. В частности, страны различаются друг от друга по объему и длительности отпуска, связанного с рождением детей (отпуска по беременности и уходу за ребенком). Различается между странами и охват детей формальным дошкольным образованием, что, в свою очередь, влияет на выбор родителей, и доступность соответствующих услуг для определенных категорий семей, и, как следствие, неравенство в уровне когнитивного и некогнитивного развития детей (Smeeding et al. 2011). К тому же сами системы дошкольного образования могут быть по-разному организованы, причем ощутимые различия наблюдаются не только между странами, но и внутри отдельных государств (OECD 2012). Однако до недавнего времени большинство исследований дошкольного образования и ранних интервенций в развитие детей было основано на данных из США и Великобритании — стран, отличающихся определенной спецификой, в частности, высокой гетерогенностью локальных систем дошкольного образования (напр., Vandell, Corasaniti 1990) и их ярко выраженной рыночной ори-

ентацией (Kamerman, Waldfogel 2005). В то же время программы раннего развития и дошкольного образования в Европе, напротив, отличаются большей стандартизацией и более универсальным охватом (Spiess et al. 2003; Melhuish et al. 2008). Однако даже европейские страны существенно отличаются друг от друга в том, что касается организации дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет (OECD 2006; 2012). В связи с этим не менее важная задача данного проекта состояла в том, чтобы понять, как картина с социальным неравенством в сфере дошкольного образования и воспитания различается в зависимости от специфики условий в каждой стране.

2.3. Проблематика исследований и содержание проекта

Собранные в монографии главы, значительная часть которых представляет собой анализ национальных кейсов, сгруппированы вокруг трех ключевых исследовательских сюжетов, раскрывающих роль дошкольного образования и воспитания в воспроизводстве социального неравенства:

- 1) **Выбор и формы дошкольного образования и воспитания детей.** Как они различаются в зависимости от характеристик социального положения семей (доход, уровень образования родителей, социальный класс)?
- 2) **Социальное неравенство и внутрисемейные практики на этапе раннего развития.** Какова непосредственная роль родителей в раннем развитии детей, их когнитивных и некогнитивных способностей?
- 3) **Эффекты дошкольного образования и воспитания.** Влияют ли различия в объеме и формах дошкольного образования и воспитания на дальнейшие образовательные траектории детей? Каков потенциал доступного дошкольного образования в решении проблемы социального неравенства?

Можно предположить, что широкий охват исследовательской проблематики проекта предъявляет крайне высокие требования к источникам эмпирической информации и их анализу. В связи с этим участникам проекта была предоставлена возможность свободного выбора из перечисленных выше тем. Этот выбор — результат оптимизации между возможностями отдельных исследовательских команд (прежде всего, доступностью эмпирических данных в каждом конкретном случае) и общим стремлением исследовательского коллектива обеспечить достаточную представительность стран по каждому из сюжетов. Ниже в табл. 1

приводятся общие данные о содержании проекта, дающие представление о характере охвата тем и национальных контекстов, вошедших в итоговую монографию.

Таблица 1

Перечень исследований, осуществленных в рамках проекта

Исследовательская группа	Источник эмпирической информации	Тема исследования
Вайнерт, Аттих и Россбах (Weinert, Attig, Rossbach, в печати)	National Educational Panel Study (NEPS), 1-я когорта, Германия	Генезис социального неравенства: характер взаимодействий между матерями и детьми в младенческом возрасте по данным NEPS
Барнетт и Фреде (Barnett, Frede, в печати)	Оценка эффективности программы Abbott Pre-K, США	Долгосрочные эффекты качественного дошкольного образования в США
Брилли, Кулич и Тривенти (Brilli, Kulic, Triventi, в печати)	Italian Survey on Births, волны 2002, 2005 и 2012 гг., Италия	Кто заботится о детях? Социальное положение семей и дошкольное образование в Италии, 2002–2012 гг.
Дэмрих и Эспинг-Андерсен (Dämmrich, Esping-Andersen, в печати)	PIRLS и PISA, межстрановое исследование	Дошкольное образование и навыки чтения: международный сравнительный анализ
Кархула, Эрола и Килпи-Йаконен (Karhula, Erola, Kilpi-Jakonen, в печати)	Официальные данные национального реестра, Финляндия	Дом, милый дом? Долгосрочные образовательные последствия различных форм воспитания и ухода за детьми в Финляндии
Косьякова и Ястребов (Kosyakova, Yastrebov, в печати)	Российский мониторинг экономики и здоровья населения (РМЭЗ-ВШЭ), Россия	Дошкольное образование и услуги по уходу за детьми в постсоветской России: социальная политика и социальное неравенство

Окончание таблицы 1

Исследовательская группа	Источник эмпирической информации	Тема исследования
Леземан, Малдер, Верхаген, Брукхейзен, ван Шайк и Слот (Leseman, Broekhuizen, Mulder, van Schaik, Slot, Verhagen, Boom, в печати)	Pre-COOL2-5 Study, Голландия	Эффективность целевой программы дошкольного образования для детей из неблагополучных семей: что показывает исследование pre-COOL?
Макгиннити, Макмуллин, Мюррей и Рассел (McGinnity, McMullin, Murray, Russell, в печати)	The Growing Up in Ireland longitudinal study, Ирландия	Образовательные достижения и социальное неравенство в Ирландии: какова роль домашней образовательной среды?
Дель Бока, Пиццалунга и Пронцато (Del Boca, Piazzalunga, Pronzato, в печати)	Millennium Cohort Study, Великобритания	Ранний уход за детьми, уровень когнитивного развития в раннем возрасте и неравенство в Великобритании
Скопек (Skopek, в печати)	National Educational Panel Study, 2-я когорта, Германия	Система формального дошкольного образования и способности дошкольников: сравнение восточной и западной Германии
Виклунд и Зофи-Дювандер (Viklund, Duvander, в печати)	Официальные данные Агентства по социальному страхованию, Швеция	Социально-экономическое положение семей и начало дошкольного образования в Швеции
Валер, Букхольц и Брайнхольт Лунд (Wahler, Buchholz, Breinholt Lund, в печати)	Danish Longitudinal Survey of Children, Дания	Дошкольное образование и образовательные достижения детей в Дании: роль образования матери и родительских практик
Закриссон, Диринг, Блемеке и Мозер (Zachrisson, Dearing, Blömeke, Moser)	Behavior Outlook Norwegian Developmental Study, Норвегия	В чем польза норвежской модели дошкольного образования для детей из социально неблагополучных семей?

3. Основные результаты

3.1. Выбор и формы дошкольного образования и воспитания детей

Родители стоят перед множеством вариантов организации ухода за дошкольниками, и их решение в целом отражает то, насколько они заинтересованы в развитии своих детей (Fuller et al. 1996). Чтобы понять, почему социальное неравенство проявляется в различной способности детей к обучению и степени их подготовки, необходимо обратить внимание то, какие формы воспитания и образования семьи задействуют уже на ранних этапах развития (Kim, Fram 2009). С одной стороны, социальное неравенство возникает как следствие неодинакового выбора семей — более благополучные семьи стремятся задействовать такие формы образования и воспитания, которые способствуют более эффективному развитию когнитивных и некогнитивных способностей. С другой стороны, решения родителей — далеко не всегда предмет свободного выбора, поскольку в определенных обстоятельствах выбор той или иной формы дошкольного образования может быть попросту недоступен (Early, Burchinal 2002). В социологической литературе возникновение социального неравенства в образовании принято рассматривать как результат действия двух механизмов, так называемых первичных и вторичных эффектов социального происхождения (недавнюю широкую дискуссию на эту тему см., напр., в: Jackson 2013). Под первичными эффектами понимают давно установленную в литературе связь между социальным происхождением и учебными достижениями (Boudon 1974). В свою очередь, вторичные эффекты отражают эффекты социального происхождения, не связанные с учебными достижениями, — т. е. различия, отражающие специфику образовательного выбора и устремлений, типичных для представителей определенных социальных слоев (Breen, Goldthorpe 1997; Jackson 2013). Однако указанные эффекты хорошо изучены применительно к контексту начальной и средней школы, тогда как практически ничего неизвестно о том, как они соотносятся и какую роль играют в воспроизводстве социального неравенства на более ранних этапах развития детей.

Основываясь на существующей литературе, мы предполагали, что социальный класс родителей, их образование и доход являются факторами, определяющими решения семей по поводу форм дошкольного образования. В частности, мы ожидали увидеть, что вовлеченность детей в формальное дошкольное образование более высокого качества будет положительно связана с уровнем социально-экономического положения

семей, в то время как использование неформальных услуг — отрицательно. Заметим, что результаты эмпирического анализа, представленные в монографии, позволили существенно расширить географию кейсов, на которых ранее были ранее подтверждены эти закономерности.

Так, в главе, написанной Брилли, Кулич и Тривенти, представлен анализ различных форм раннего (до двух лет) ухода за детьми, практикуемых итальянскими семьями. Характерно, что их анализ охватывает период с 2002 по 2012 гг., т. е. период активного расширения сферы дошкольного образования в Италии. В результате исследования было показано, что менее благополучные семьи чаще полагаются на услуги, предоставляемые внутри домохозяйства, в то время как более благополучные семьи активнее потребляют частные неформальные услуги и чаще обеспечивают своим детям формальное дошкольное образование. Кроме того, также выяснилось, что неравенство в доступности формального дошкольного образования увеличилось на протяжении рассмотренного периода, причем в особенности на севере страны, где оно, по всей видимости, было подстегнуто более высоким предложением со стороны частных дошкольных учреждений.

В главе Косяковой и Ястребова представлено развитие ситуации в России в период с 1994 по 2012 гг. Любопытно, что, несмотря на определенные различия в общем контексте социальной политики и системах дошкольного образования, стратификация предпочтений российских семей относительно различных форм раннего образования и воспитания семей имеет много общего с ситуацией в Италии. Впрочем, авторы исследования отметили, что неравенство доступа к государственному дошкольному образованию в России постепенно сокращалось, что, в свою очередь, может быть связано с благоприятным контекстом реформ в социальной сфере после 2000-х гг.

Наконец, в Швеции Виклунд и Зофи-Дювандер исследовали связь между социальным положением семьи и возрастом, в котором родители предпочитают отдавать своих детей в учреждения государственного дошкольного образования. Авторы зафиксировали отсутствие каких-либо значимых социальных различий в решениях семей, что не удивительно, поскольку система государственного дошкольного образования в Швеции — одна из наиболее развитых в мире. Более того, поскольку развитие ситуации рассматривалось в динамике, исследование также показало, что возраст, с которого шведы готовы отдавать своих детей в детские сады, снизился в ответ на повышение их качества и доступности. В то же время исследователи отметили, что, несмотря на отсут-

стве ощутимого социального неравенства в доступности дошкольного образования, высокообразованные родители в Швеции щепетильнее относятся к выбору учреждений и качеству предоставляемых ими услуг.

3.2. Социальное неравенство и внутрисемейные практики на этапе раннего развития

Известно, что семьи, занимающие разное социальное положение, по-разному инвестируют свое время и материальные ресурсы в развитие своих детей (Bianchi et al. 2004; Yoshida 2011), и что это, в свою очередь, влечет за собой неравенство в уровне когнитивных и некогнитивных способностей уже в раннем возрасте (Melhuish et al. 2001; Sacker et al. 2002; Anders et al. 2013). Однако представляется, что потенциал социальной политики существенно ограничен в решении этой проблемы: с ее помощью можно отчасти нивелировать различия, связанные с неравномерным распределением материальных ресурсов, тогда как неравенство в развитии детей, обусловленное неравенством культурной и интеллектуальной среды, в которой происходит их воспитание, изменить куда сложнее. Отчасти это компенсируется тем, что родители, занимающие более высокое социальное положение (и, как правило, располагающие большим объемом культурного капитала), реже предпочитают оставаться дома, поскольку домашнее воспитание сопряжено для них с более высокими альтернативными издержками (упущенный доход от трудовой деятельности, Becker 1981). Таким образом, общая картина неравенства является результатом комбинации разнонаправленных процессов.

В двух главах, посвященных данной теме, подробно рассматривается роль матери в процессе воспитания и образования ребенка на ранних этапах развития. В целом мы предполагали, что в семьях, располагающих большими объемами социально-экономических ресурсов, родители будут уделять больше времени образованию своих подопечных. Мы также поставили перед собой задачу выявить те практики, которые в большей степени способствуют развитию когнитивных и некогнитивных способностей, обеспечивающих преимущества в дальнейшей образовательной карьере. В своем исследовании Вайнерт, Аттих и Россбах на данных NEPS за 2011 г. на специальной подвыборке из новорожденных детей (от шести до восьми месяцев) показали, что в отношении многих базовых навыков, включая развитие моторики, социальное неравенство проявляется довольно слабо. В то же время значительные различия, связан-

ные с социальным положением семьи, были отмечены в отношении способности к концентрации внимания при определенных видах занятий и общего уровня активности детей. В свою очередь, исследование также показало, что эта связь опосредована различиями в поведении матерей из разных социальных групп, а именно активностью их взаимодействия с детьми. В исследовании, подготовленном ирландской командой, изучалась роль домашней среды в формировании различий в когнитивных способностях, причем внимание было сосредоточено на группе детей старше трех лет. Понятие домашней среды было разбито на несколько видов активности (например, чтение, просмотр телевизора и др.), после чего анализировалась связь между интенсивностью каждого из видов занятий и социально-экономическим статусом семьи. Исследование выявило значительные различия в качестве образовательной среды в семьях, различающихся социально-экономическим положением, причем особо заметные различия касались практики чтения. Более того, исследователи обнаружили устойчивую положительную связь между богатством домашней образовательной среды и уровнем развития вокабулярных навыков.

3.3. Эффекты дошкольного образования и воспитания.

Третья и самая объемная часть монографии затрагивает вопрос эффектов, т. е. краткосрочных и долгосрочных последствий, связанных с вовлеченностью в различные практики воспитания и образования в раннем возрасте. Этому посвящены восемь глав книги, и большинство из них — роли формального дошкольного образования, однако в ряде представленных исследований также уделяется внимание роли неформальных практик.

Во-первых, рядом исследователей была предпринята попытка оценить общий эффект дошкольного образования и развития независимо от социальных различий между семьями. Эта задача представляется важной с точки зрения сравнительной оценки эффективности различных моделей государственной социальной политики в отношении дошкольного образования. В существующей литературе неоднократно было показано, что качественные системы дошкольного образования в существенной степени способствуют развитию навыков и способностей, необходимых для успешного обучения в школе и на более поздних этапах их образовательной карьеры (подробный обзор исследований см. в: Barnett 1995; Burger 2010). В данной монографии на основе немецких данных (Скопек) также показано, что участие в структурированных

формах активности и дошкольного образования (в яслях, детских садах или дошкольных группах) сильно коррелирует с более высоким уровнем развития лингвистических способностей в пятилетнем возрасте. В исследовании, подготовленном итальянской командой (Дель Бока, Пиццалунга и Пронцато), похожие закономерности найдены в отношении общего уровня подготовки к обучению в начальных классах школы. В финском исследовании (Кархула, Эрола и Килпи-Йаконен) в дополнение к этому утверждается, что участие в различных институциональных формах дошкольного образования обеспечивает большие преимущества с точки зрения дальнейшего обучения в школе, чем какие-либо формы внутрисемейного образования. Отдельного упоминания заслуживает работа американских коллег (Барнетт и Фреде), которые проанализировали эффективность экспериментальной программы дошкольного образования Abbott Pre-K, применявшейся в штате Нью-Джерси и нацеленной на детей из неблагополучных семей. Они обнаружили, что программа имела существенный положительный эффект и способствовала улучшению показателей успеваемости ее участников по математике и общей грамотности, причем этот эффект остается заметным даже после шести лет обучения в школе. Впрочем, оптимистичность оценок американских исследователей контрастирует с результатами, полученными в рамках изучения датского кейса (Валер, Букхольц и Брайнхольт), поскольку выяснилось, что участие в дошкольном образовании в трехлетнем возрасте практически никак не коррелирует с уровнем развития языковых и аналитических навыков ни в пятнадцатилетнем, ни в одиннадцатилетнем возрасте.

В другой части исследований, представленных в монографии, более подробно исследовались аспекты социального неравенства, а именно — различия в эффективности различных форм дошкольного образования и воспитания в зависимости от социального положения семей. Другими словами, нас интересовал вопрос о том, способствует ли общедоступное дошкольное образование снижению социального неравенства, или же оно работает на его поддержание и даже усиление. Накопленные в существующей литературе факты сводятся к тому, что определенные типы образовательных программ действительно позволяют компенсировать нехватку образовательных возможностей в определенных типах семей и тем самым сократить разрыв в уровне способностей к моменту начала обучения в школе. В то же время многие исследования указывают на то, что полностью компенсировать эти различия удастся далеко не всегда (Burger 2010). В рамках нашего проекта, за исключением лишь Финлян-

дии и Дании, было показано, что формальное дошкольное образование действительно играет большую роль с точки зрения сглаживания различий в уровне развития детей из семей, занимающих разное социально-экономическое положение, однако этот положительный эффект, как правило, имеет скромные масштабы.

Наконец, отдельное внимание было уделено изучению качественных аспектов дифференциации дошкольного образования в контексте социального неравенства. Даже в условиях высокой доступности формального дошкольного образования оно может быть сильно дифференцировано по качеству, что, в свою очередь, может быть связано с характером образовательных программ, особой организацией образовательного процесса и качеством педагогических коллективов в разных образовательных учреждениях. Следовательно, неравенство в такой системе может поддерживаться благодаря тому, что семьи, занимающие более высокое социально-экономическое положение, обеспечивают себе привилегированный доступ к учреждениям, дающим образование более высокого качества. В связи с этим многие исследователи придерживаются точки зрения, что для эффективной борьбы с неравенством необходимо повышать доступность качественного дошкольного образования для детей из наименее благополучных семей (Del Boca 2015). В данной монографии командой из норвежских исследователей (Закриссон, Диринг, Блёмеке и Мозер) выявлялись наиболее «активные компоненты» норвежской системы дошкольного образования, форсирующие раннее развитие вокабулярных навыков у детей. Результаты этого исследования подчеркивают важную роль образовательных учреждений с точки зрения восполнения пробелов в развитии детей из наименее благополучных семей. В уже упомянутой выше работе американских коллег также содержится ряд конкретных рекомендаций о том, как организовать и поддерживать высокое качество системы дошкольного образования, чтобы она позволяла преодолевать социальное неравенство среди детей. В дополнение к этому компенсирующий эффект системы дошкольного образования был продемонстрирован на материалах датского кейса, даже несмотря на то, что сам эффект является относительно скромным по своему масштабу.

Наконец, важную часть монографии составляет сравнительный анализ стран с разными системами дошкольного образования, выполненный на материалах международных сравнительных исследований PISA и PIRLS. С учетом большого охвата стран, обеспечивающего возможность более широких обобщений, обсуждению результатов этого исследования посвящен отдельный раздел статьи.

4. Дошкольное образование и навыки чтения: результаты сравнительного межстранового анализа

4.1. Исследовательская проблематика и подход

В своей работе Дэмрих и Эспинг-Андерсен поднимают два ключевых вопроса: способствуют ли (и в какой степени) более развитые системы дошкольного образования более высокому уровню подготовки детей на ранних этапах развития? И позволяют ли они эффективнее бороться с социальным неравенством, т. е. сглаживать социальные различия в уровне подготовке на ранних этапах обучения в школе?

В центре внимания исследователей — заметные различия в уровне развития навыков чтения среди детей, наблюдаемые не только внутри отдельных стран, но и между ними. На существование этих различий давно указывают данные, по крайней мере, двух крупных международных исследований, в рамках каждого из которых оценка уровня компетенций обеспечивается за счет использования единой отработанной методологии — Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS и Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA. Кроме того, богатая контекстная информация о детях, собираемая в рамках этих двух исследований, позволяет лучше понять, что стоит за индивидуальными различиями.

Исследователи поделили страны на две группы — с более и менее развитыми системами — в зависимости от их качественных характеристик. К основным качественным характеристикам при классификации были отнесены 1) интенсивность посещения и охват (процент дошкольников, посещающих дошкольные образовательные учреждения более 30 часов в неделю) и 2) соотношение общего числа воспитанников к числу воспитателей и педагогов, работающих в системе. Выбор остановлен на этих двух показателях, потому что в существующей литературе уже неоднократно была доказана их связь с уровнем когнитивного развития детей (Schütz 2009; Esping-Andersen et al. 2012; Anders et al. 2012). При этом дополнительное измерение классификации учитывало возможные качественные различия систем дошкольного образования, ориентированных на разные возрастные группы (рассматривались две — от одного до трех лет и от трех до шести лет).

Из представленных в сравнительном исследовании 14 стран самой развитой системой дошкольного образования обладает Дания, причем, что характерно, эта система хорошо развита в отношении обоих из выделявшихся исследователями возрастных групп. Более 80 % датских де-

тей в возрасте до шести лет охвачено дошкольным образованием, при этом на одного работника в системе приходится не более 5 воспитанников. Кроме того, высокое качество дошкольного образования в Дании также отражено в более высоком формальном уровне образования работающего в нем персонала. Однако далеко не всегда высокое качество системы дошкольного образования является гомогенной характеристикой в отношении разных возрастных групп. Так, например, исследователи отметили высокий уровень развития системы в Венгрии, но лишь для младшей возрастной группы, а также в Финляндии — для старшей возрастной группы.

Наименее развитой системой дошкольного образования из представленных стран обладает Испания: в ранней и старшей возрастной группе охват составляет не более 35 % и 44 % соответственно, а показатель числа воспитанников к числу педагогов — 16 и 25 соответственно. В числе «смешанных типов» выделяется также Австрия (для ранней возрастной группы) и Ирландия (для старшей возрастной группы) (OECD 2006; EURYDICE 2009; Eurostat 2015).

4.2. Результаты эмпирического анализа

Результаты анализа указывают на то, что в большинстве рассмотренных стран дети, посещавшие дошкольные образовательные учреждения, как правило, демонстрируют более высокий уровень развития навыков чтения в школе, причем это верно в отношении посещения этих учреждений как в более раннем (см. рис. 1, левый график), так и в более позднем возрасте (правый график). Так, например, наибольший устойчивый эффект дошкольного образования фиксируется в Дании, Венгрии и Швеции — разница в уровне развития навыков чтения между теми, кто посещал дошкольные образовательные учреждения, и теми, кто их не посещал, составляет для этих стран более 15 % стандартного отклонения для посещения групп в раннем дошкольном возрасте и более 20 % для посещения в более позднем дошкольном возрасте. В то же время в странах с менее развитой системой дошкольного образования эта разница существенно меньше, а иногда и вовсе статистически неразличима (например, в Ирландии). При этом для многих стран наблюдается значительное расхождение в степени выраженности указанных эффектов в зависимости от того, какие возрастные группы рассматриваются, что, по всей видимости, связано с уже отмеченной выше гетерогенностью самих систем.

Во второй части своего исследования авторы данной работы также проанализировали то, в какой степени разным системам дошкольного

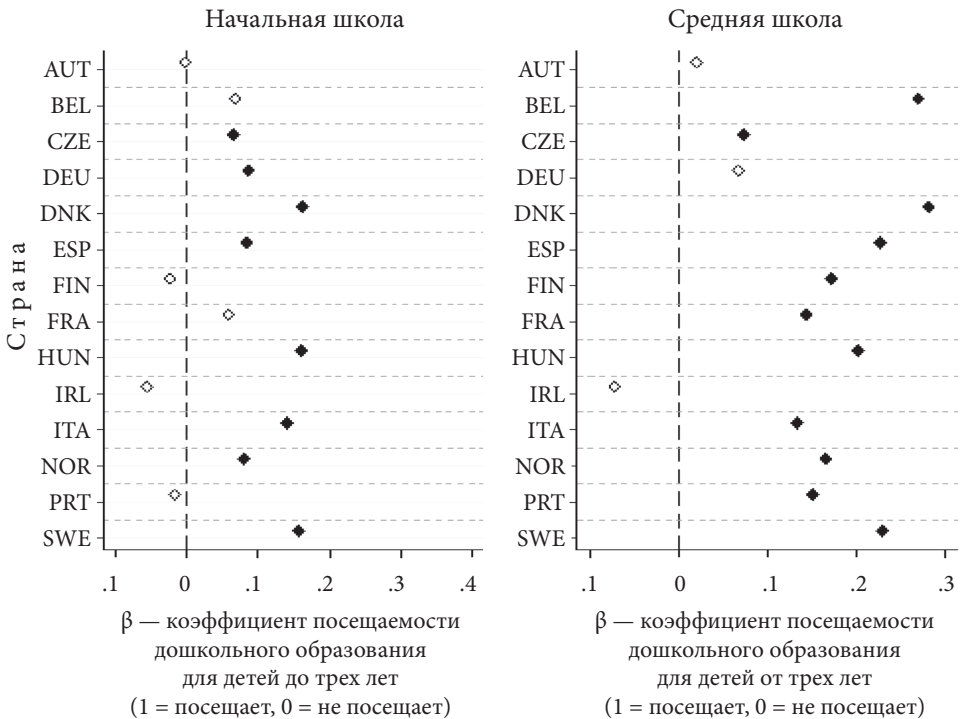


Рис. 1. Связь между участием в дошкольном образовании и уровнем развития навыков чтения

Источник: Расчеты авторов исследования на данных PIRLS 2011 и PISA 2012.

Примечание: Результаты оценки регрессионной модели с фиксированными эффектами (OLS). Зависимая переменная: показатель развития навыков чтения, шкалированный с учетом вариации тестовых оценок в каждой стране. Черные маркеры отражают статистически значимые показатели (p -значение < 0.1), белые — статистически незначимые (p -значение ≥ 0.1).

образования удается компенсировать различия в уровне подготовке, обусловленные неравным социальным положением семей. Результаты статистического анализа показали, что наиболее сильно компенсирующий эффект системы дошкольного образования проявляет себя в Дании (раннее дошкольное образование) и Финляндии (позднее дошкольное образование), т. е. в странах с наиболее развитыми системами. Другими словами, в этих странах дети из наименее благополучных детей выигрывают от участия в системе дошкольного образования больше, чем дети из более благополучных семей. При этом в отношении все остальных стран, представленных в анализе, подобный эффект обнаружен не был.

4.3. Выводы

Результаты проведенного анализа в целом указывают на наличие положительной корреляции между участием в дошкольном образовании и развитием навыков чтения. Примечательно, что эта корреляция проявляется сильнее в странах, где система дошкольного образования отличается высоким качеством, таких как, например, Дания. Более того, в этих же странах система дошкольного образования позволяет эффективнее сглаживать различия в уровне подготовки детей, обусловленные социальным неравенством, а именно неравенством образовательных возможностей, предоставляемых семьями, занимающими разное социально-экономическое положение. Общее заключение авторов исследования состоит в том, что интенсивное и качественное дошкольное образование позволяет не только обеспечить всем детям адекватный уровень подготовки к школе, но и частично решить проблему социального неравенства.

5. Выводы

Исследования, собранные в данной монографии, позволили получить ряд важных результатов, уточняющих роль дошкольного образования с точки зрения воспроизводства социального неравенства в современных обществах. Одним из таких результатов, подкрепленных эмпирически, является то, что неравенство закладывается уже на самом раннем этапе жизненного пути, т. е. задолго до начала обучения в школе, где, как мы уже давно знаем, также действуют определенные процессы, способствующие закреплению и воспроизводству социальной дифференциации. При этом мы также выяснили, что сами практики и формы взаимодействия родителей с детьми, формирующие общий контекст раннего развития, могут быть крайне многообразными. Некоторые из них могут быть с легкостью воспроизведены в контексте формального дошкольного образования и, следовательно, открывают возможности для внешних интервенций, например, в форме определенной социальной политики государства, тогда как другие остаются целиком во власти семей и, следовательно, снижают потенциал решения проблемы социального неравенства. В то же время мы вынуждены признать, что ответ на вопрос о том, какие формы родительского участия в воспитании и образовании детей в большей степени ответственны за неравенство будущих образовательных достижений детей, лежал за рамками данного исследования. Однако мы надеемся, что наш проект, по крайней мере, простимулирует интерес к подобному рода изысканиям в будущем.

Второй вывод наших исследований состоит в том, что едва различимое неравенство в уровне способностей детей, которое фиксируется даже в первые месяцы после их рождения, заметно усиливается в более позднем дошкольном возрасте. Это говорит о том, что процесс развития — кумулятивный процесс (Shonkoff, Phillips 2000; Heckman, Cunha 2007): образовательные преимущества, обретенные ранее, способствуют накоплению еще больших образовательных преимуществ в будущем. В связи с этим выбор, который родители совершают на раннем этапе развития детей, является критически важным с точки зрения всего дальнейшего жизненного пути. Наши исследования существенно расширяют географию стран, в которых показано существование значимого разрыва в уровне развития когнитивных способностей, и что этот разрыв в значительной степени связан с различиями в социальных контекстах, которые формируются в семьях. При этом основная проблема многих современных обществ, как нам видится с позиции результатов данного исследования, состоит не в том, что дети из более благополучных семей получают более качественное дошкольное образование, а в том, что дети из менее благополучных семей в силу разных обстоятельств попросту не имеют доступа к такому образованию.

Четвертый вывод проекта касается компенсирующей роли дошкольного образования. В ряде исследований показано, что наибольшую отдачу от программ дошкольного образования, в особенности от тех программ, которые ориентированы на раннее развитие детей (до трех лет), получают дети из наименее обеспеченных и благополучных семей. При этом, как уже было замечено, именно для этих социальных групп характерно слабое участие в дошкольном образовании. Собранные в монографии эмпирические факты показывают, что расширение охвата дошкольного образования и более активное вовлечение в них наиболее уязвимых социальных групп в Европе способствует сокращению разрыва в учебных достижениях учащихся, обусловленного социальным неравенством.

Наконец, пятый и последний вывод касается ограниченного потенциала дошкольных образовательных систем в решении проблемы социального неравенства. В большинстве собранных в монографии исследований отмечена положительная роль дошкольного образования в сокращении неравенства образовательных достижений. При этом практически все они так или иначе отмечают не только скромный масштаб положительного эффекта, но и его недолговечность. Другими словами, даже несмотря на высокую относительную эффективность инве-

стиций в дошкольное образование (в сравнении с инвестициями на более поздних этапах образования), его эффективность со временем снижается, уступая место новым стратегиям семей из привилегированных социальных групп, стремящихся обеспечить своим детям лучшее будущее. Все это означает, что дошкольное образование — важный, но, к сожалению, недостаточный элемент социальной политики, ориентированной на борьбу с социальным неравенством.

Перевод с английского Е.С. Павленко

Литература

Anders Y., Grosse C., Rossbach H.G., Ebert S., Weinert S. (2013) Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2): 195–211.

Anders Y., Rossbach H.-G., Weinert S., Ebert S., Kuger S., Lehrl S., von Maurice J. (2012) Home and pre-school learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2): 231–44.

Barnett S., Frede E.C. (forthcoming) Long-term effects of a system of high-quality universal preschool education in the United States, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Barnett W.S. (1995) Long-Term Effects of Early Childhood Programmes on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3): 25–50.

Becker G. (1981) *A treatise on the family*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bianchi, S., Cohen P., Raley S., Namagushi K. (2004) Inequality in Parental Investment in Child-Rearing: Expenditures, Time, and Health, in: K. Neckerman (ed.). *Social Inequality*. New York: Russel Sage Foundation: 189–219.

Blossfeld H.-P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. (2016) *Secondary Education Models and Social Inequality. An International Comparison*. Cheltenham (UK) and Northampton (MA, USA): Edward Elgar.

Blossfeld H.-P., Skopek J., Triventi M., Buchholz S. (2015) *Gender, Education and Employment. An International Comparison of School-to-Work Transitions*. Cheltenham (UK) and Northampton (MA, USA): Edward Elgar.

Blossfeld H.-P., Kulic N., Skopek J., Triventi M. (eds.) (forthcoming) *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective. eduLIFE Lifelong Learning Series*. Vol. 4. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Boudon R. (1974) *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York; London: Wiley.

Bradbury B., Corak M., Waldfogel J., Washbrokk E. (2015) *Too many children left behind: A cross-national perspective on the United States achievement gap*. New York: Russell Sage Foundation.

Breen R., Goldthorpe J.H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3): 275–305.

Breen R., Luijckx R., Müller W., Pollak R. (2009) Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries, *American Journal of Sociology*, 114(5): 1475–521.

Brilli Y., Kulic N., Triventi M. (forthcoming) Who cares for the children? Family social position and childcare arrangements in Italy, 2002–2012, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Burger K. (2010) How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2): 140–65.

Corsaro W.A. (2015) *The sociology of childhood*. Los Angeles: Sage Publishing.

Dämmrich J., Esping-Andersen G. (forthcoming) Preschool and reading competencies: A cross-national analysis, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Del Boca D. (2015) *Childcare choices and child development*. IZA World of Labor.

Del Boca D., Piazzalunga D., Pronzato C. (forthcoming) Early childcare, child cognitive outcomes, and inequalities in the United Kingdom, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

DiPrete T.A., Eirich G.M. (2006) Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32: 271–97.

Early D.M., Burchinal M.R. (2002) Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 475–97.

Esping-Andersen G., Garfinkel I., Han W.-J., Magnuson K., Wagner S., Waldfogel J. (2012) Child care and school performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review*, 34: 576–89.

Eurostat (2005) (based on EU statistics on income and living conditions 2005), accessed June 21, 2015, at [<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>].

Eurydice. (2009) Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. Brussels: European Commission.

Fuller B., Holloway S.D., Liang X. (1996) Family selection of child-care centers: the influence of household support, ethnicity, and parental practices. *Child Development*, 67(6): 3320–37.

Gustafsson J.E., Yang Hansen K., Rosén M. (2011) Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade, in: *TIMSS and PIRLS 2011 Relationship Report*: 181–287.

Heckman J.J. (2006) Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782): 1900–2.

Heckman J.J., Cunha F. (2007) The Technology of Skill Formation. *The American Economic Review*, 97(2): 31–47.

Jackson M. (2013) *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.

Kamerman S.B., Waldfogel J. (2005) Market and non-market institutions in early childhood education and care, in R. Nelson (ed.). *Market and non-market institutions*. New York: Russell Sage Foundation: 185–212.

Karhula A., Erola J., Kilpi-Jakonen E. (forthcoming) Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Kim J., Fram M.S. (2009) Profiles of choice: Parents patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1): 77–91.

Kosyakova Y., Yastrebov G. (forthcoming) Early childcare arrangements in post-soviet Russia: Social policy and inequality patterns, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Leseman P., Broekhuizen M., Mulder H., van Schaik S., Slot P., Verhagen J., Boom J. (forthcoming) Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the Pre-COOL study, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Marks G.N., Cresswell J., Ainley J. (2006) Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2): 105–28.

McGinnity F., McMullin P., Murray A., Russell H. (forthcoming) Social inequality in cognitive outcomes in Ireland: What is the role of home learning environment and childcare? In: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Melhuish E., Sylva C., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2001) Social behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background, *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: technical Paper 7, DfEE*. London: The Institute of Education.

Melhuish E.C., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Phan M.B., Malin A. (2008) Mathematics Achievement. *Science*, 321: 1161–2.

Meyers M., Rosenbaum D., Rhum C., Waldfogel J. (2004) Inequality in early childhood education and care: what do we know? In: K. Neckerman (ed.). *Social inequality*. New York: Russel Sage Foundation.

OECD. (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD. (2012) *Starting Strong III — A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Sacker A., Schoon I., Bartley M. (2002) Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55(5): 863–80.

Schütz G. (2009) Does the Quality of Pre-primary Education Pay Off in Secondary School? An International Comparison Using PISA 2003. *Ifo Working Paper* No. 68, Munich, Germany.

Shonkoff J.P., Phillips D.A. (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Skopek J. (forthcoming) Entry to formal childcare and abilities of preschoolers: A comparison of East and West Germany, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Smeeding T., Erikson R., Jantti M. (eds). (2011) *Persistence, Privilege and Parenting: The comparative study of intergenerational mobility*. New York, Russel Sage.

Spieß K.C., Büchel F., Wagner G.G. (2003) Children's school placement in Germany: Does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2): 255–70.

Vandell D. L., Corasaniti M.A. (1990) Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555–72.

Viklund I., Duvander A.-Z. (forthcoming) Time on leave, timing of preschool — The role of socio-economic background for preschool start in Sweden, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Wahler S., Buchholz S., Breinholt L.A. (forthcoming) Childcare arrangements at preschool age and later child outcomes in Denmark: The role of maternal education and type of care, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Waldfogel J. (2006) *What children need*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Weinert S., Attig M., Rossbach H.-G., (forthcoming) The emergence of social disparities — Evidence on early mother–child interaction and infant development from the German National Educational Panel Study (NEPS) in Germany, in: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.) *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Yoshida A. (2011) Dads Who Do Diapers: Factors Affecting Care of Young Children by Fathers. *Journal of Family Issues*, 33(4): 451–77.

Zachrisson H.D., Dearing E., Blömeke S., Moser T. (forthcoming) What levels the playing field for socioeconomically disadvantaged children in the Norwegian ECEC model? In: H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Childcare, Early Education and Social Inequality — An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.