

Ю. Косякова, Г. Ястребов, Д. Янбарисова, Д. Куракин

ВОСПРОИЗВОДСТВО СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ*

Статья посвящена анализу формальных и неформальных аспектов дифференциации в российском среднем образовании и их роли в воспроизводстве социального неравенства. Конкретно под воспроизводством социального неравенства авторы понимают связь между образованием родителей и образовательными траекториями детей. Примечательно, что при анализе данной связи авторы опираются на концепцию первичных и вторичных эффектов социального происхождения, которая получила широкое распространение в зарубежной литературе. В предельно упрощенном виде ее можно представить следующим образом: если следствием первичных

* Исследование выполнено при поддержке European Research Council under the European Union's Seventh Framework Programme (FP/2007-2013) / ERC Grant Agreement n. 269568, а также при поддержке Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Юлия Косякова (автор, ответственный за переписку) — доктор социологии, старший научный сотрудник отдела международных сравнений и европейской интеграции, Институт исследований занятости (IAB), Нюрнберг, Германия (yuliya.kosyakova@iab.de)

Yuliya Kosyakova (corresponding author) — Dr. (Sociology), Senior Researcher at the International Comparisons and European Integration department, Institute for Employment Research (IAB), Nuremberg, Germany (yuliya.kosyakova@iab.de)

Гордей Ястребов — кандидат социологических наук, аспирант Европейского университета во Флоренции, Италия, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного анализа развития постсоциалистических обществ, НИУ ВШЭ, Москва (gordey.yastrebov@gmail.com)

Gordey Yastrebov — Candidate of Sciences (PhD in Sociology), PhD Candidate at the European University Institute, Florence, Italy, senior researcher at Laboratory for Comparative Analysis of Post-Socialist Development, NRU HSE, Moscow (gordey.yastrebov@gmail.com)

Диана Янбарисова — магистр социологии, младший научный сотрудник Центра культурсоциологии и антропологии образования НИУ ВШЭ (dyanbarisova@hse.ru)

Diana Yanbarisova — MA (Sociology), junior researcher, Centre for Cultural Sociology and Anthropology of Education of the Institute of Education at the National Research University Higher School of Economics (dyanbarisova@hse.ru)

Дмитрий Куракин — кандидат социологических наук, директор Центра культурсоциологии и антропологии образования, ведущий научный сотрудник Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ (dmitry.kurakin@hse.ru)

Dmitry Kurakin — Candidate of Sciences (PhD in Sociology), Director of the Centre for Cultural Sociology and Anthropology of Education and a Leading Research Fellow at the Centre for Fundamental Sociology at the National Research University Higher School of Economics (dmitry.kurakin@hse.ru)

эффектов социального происхождения является обусловленное им неравенство в успеваемости, то следствием вторичных эффектов является обусловленное социальным происхождением неравенство образовательных траекторий, не связанное с различиями в успеваемости. Указанное концептуальное разграничение имеет принципиальное значение в контексте обсуждения эффективности образовательной системы и ее способности обеспечивать социальную мобильность. В этом смысле существование ярковыраженных вторичных эффектов является сигналом неэффективности системы и нарушения принципа равенства образовательных возможностей. Эмпирическая часть исследования была выполнена на материалах национальной панели российского лонгитюдного исследования образовательных и трудовых траекторий, которое является частью проекта «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП). Результаты анализа свидетельствуют о том, что вторичный эффект социального происхождения играет заметную роль в формировании образовательного неравенства в современной России, влияя на распределение детей по обычным и элитным школам, выбор образовательной траектории после 9-го класса и шансы поступления в высокорейтинговые высшие учебные заведения. Кроме того, установлено, что успешность будущей образовательной траектории зависит от предшествующей образовательной карьеры. В совокупности все это говорит о том, что, подобно большинству мировых образовательных систем, современная российская система образования также испытывает трудности в противостоянии воспроизводству социального неравенства и не всегда достаточно эффективна в реализации принципа равных образовательных возможностей.

Ключевые слова: равенство образовательных возможностей, образовательные траектории, социальное неравенство, первичные и вторичные эффекты, ТрОП, Россия.

Введение

Роль системы образования в воспроизводстве социального неравенства не только является одним из ключевых сюжетов в исследованиях социальной стратификации, но и относится к числу важнейших вопросов государственной социальной политики. В частности, сегодня довольно распространенной является точка зрения, согласно которой социальная мобильность наиболее эффективно осуществляется в странах с высокодифференцированной и высокоселективной системой обра-

зования (Allmendinger 1989; Arum et al. 2007; Bol, van de Werfhorst 2013; Kerckhoff 1995; Müller, Shavit 1998). Впрочем, важно заметить, что существующие исследования, на которых основана данная точка зрения, учитывают лишь формальное измерение дифференциации образовательной системы, которому соответствует дифференциация образовательных траекторий по формальным ступеням образования. При этом о роли неформальной дифференциации образовательных систем в воспроизводстве неравенства до сих пор известно относительно немного. Именно этот пробел и должны были заполнить изыскания, осуществлявшиеся в рамках третьей фазы проекта *eduLIFE* (Blossfeld et al. 2016).

В числе стран, освещенных в этой фазе проекта, Россия представляет по-своему уникальный и интересный случай. С одной стороны, по ряду формальных параметров российскую систему образования относят к системам со средним уровнем дифференциации (Bol, van de Werfhorst 2013). В российской системе можно выделить три образовательных трека (или траектории), ведущих к получению начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования соответственно. Распределение учащихся по этим трекам происходит, как правило, в возрасте 15-16 лет, т.е. по окончании 9-го класса. Однако параллельно с формальной дифференциацией в российской системе образования также имеет место заметно выраженная неформальная дифференциация, которая заключается в наличии существенных качественных различий между образовательными организациями внутри каждой формальной образовательной ступени. Наша точка зрения сводится к тому, что наличие такой дифференциации в образовании создает дополнительные возможности для воспроизводства и усиления социального неравенства.

Справедливости ради отметим, что о роли неформальной дифференциации в воспроизводстве социального неравенства в российской образовательной системе до нас писали и другие российские исследователи (Константиновский 2008; Рощина 2012; Prakhov 2014). Однако наш вклад состоит в том, чтобы показать, какое место в этом процессе занимают так называемые первичные и вторичные эффекты социального происхождения.

Концепция первичных и вторичных эффектов социального происхождения получила широкое распространение в зарубежной литературе (Triventi et al. 2016). В предельно упрощенном виде ее можно представить следующим образом: если следствием первичных эффектов социального происхождения является обусловленное им неравенство

в успеваемости, то следствием вторичных эффектов является обусловленное социальным происхождением неравенство образовательных траекторий, не связанное с различиями в успеваемости. Указанное концептуальное разграничение имеет принципиальное значение в контексте обсуждения эффективности образовательной системы и ее способности обеспечивать социальную мобильность. В этом смысле существование ярко выраженных вторичных эффектов является сигналом неэффективности системы и нарушения принципа равенства образовательных возможностей.

Заметим, что практически сразу же после завершения работы над главой книги, положенной в основу данной статьи (Kosyakova et al. 2016), в журнале «Вопросы образования» № 1 за 2016 г. вышла статья А. Бессуднова и В. Малик, в которой на данных проекта «Траектории в образовании и профессии» также обсуждается роль первичных и вторичных эффектов социального положения в российском образовании (Бессуднов, Малик 2016). Эта работа проводилась независимо от нашей, несмотря на наличие пересекающихся сюжетов и общую эмпирическую базу, однако мы считаем важным подчеркнуть принципиальную новизну представленных нами результатов. Во-первых, эта новизна определяется тем, что мы анализируем более широкий спектр возможных образовательных траекторий, чем Бессуднов и Малик (Бессуднов, Малик 2016), которые рассматривают лишь вероятность продолжения обучения в школе после 9 класса. При этом в нашем случае спектр образовательных траекторий учитывает как формальную, так и неформальную дифференциацию образовательных организаций. Во-вторых, мы дополнительно оцениваем роль первичных и вторичных эффектов, а также выбора образовательной траектории с точки зрения реалистичности шансов на поступление в престижные высшие учебные заведения.

Строго говоря, для того чтобы выявить роль первичных и вторичных эффектов социального происхождения в кристаллизации образовательного неравенства, требуются специальные данные, позволяющие учесть динамическую природу взаимодействия между социальным происхождением учащихся, их прогрессом в обучении (т. е. успеваемостью) и формированием индивидуальных образовательных траекторий. Это, в свою очередь, означает, что указанная задача осуществима лишь при наличии подходящих данных. В своем исследовании мы опираемся на материалы национальной панели российского лонгитюдного исследования образовательных и трудовых траекторий, которое является частью проекта «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП). Панель содержит

динамические данные об успеваемости и образовательных траекториях ребят, являющихся частью репрезентативной выборки одной когорты учащихся, и ведет свой отсчет с 2011 г., когда эти ребята проходили обучение в 8 классе средней школы и приняли участие в исследовании TIMSS.

Основной целью нашего исследования является поиск ответа на вопрос о том, как институциональная дифференциация в российском среднем образовании, с одной стороны, и социальная дифференциация учащихся, с другой, способствуют формированию индивидуальных образовательных траекторий. Конкретно, нас интересует то, способствует ли российская система образования реализации принципа равенства образовательных возможностей. С этой целью ниже мы кратко рассмотрим устройство российской образовательной системы, уделив особое внимание формальным и неформальным аспектам ее институциональной дифференциации. После этого мы представим общую концептуальную рамку нашего анализа и исследовательские гипотезы. Далее будут представлены наиболее важные результаты проведенного нами эмпирического анализа. Наконец, в заключении будет дана общая оценка ситуации с воспроизводством социального неравенства в российской образовательной системе.

Институциональный контекст: формальная и неформальная дифференциация в российской образовательной системе

Согласно закону, обязательное образование в России является 11-летним (с 2007 г.^{*}) и включает в себя три ступени: начальное общее образование (4 года, 1-й уровень согласно классификации ISCED), основное среднее образование (5 лет, 2А согласно ISCED) и два дополнительных года обучения, необходимые для достижения полного среднего образования, которые учащийся обязан завершить в рамках любого из трех возможных образовательных треков, открывающихся после завершения основного среднего образования. Обязательное 11-летнее образование является особенностью российской образовательной системы, благодаря которому практически всем детям гарантировано получение законченного основного среднего образования.

* Федеральный закон от 21 июля 2007 г. N 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с установлением обязательности общего образования».

И начальное общее, и основное среднее образование в России, как правило, предоставляется в одних и тех же образовательных организациях — средних общеобразовательных школах. До 9 класса формального разделения на образовательные потоки нет, и обучение проводится преимущественно по одинаковым образовательным программам. Однако формальное равенство образовательных контекстов скрывает за собой неравенство образовательных организаций по качеству предоставляемого образования. До принятия нового федерального закона об образовании 2012 г. в России было официально закреплено существование так называемых элитных школ — гимназий и лицеев, открыто ориентированных на усиленную подготовку одаренных детей к поступлению в высшие учебные заведения. Официальное выделение гимназий и лицеев в отдельную категорию средних общеобразовательных учреждений предоставляло право на проведение отбора учащихся, осуществление обучения по образовательным программам повышенного уровня сложности, превышающего общий стандарт, а также дополнительное финансирование со стороны государства. С принятием нового закона это некогда официально закрепленное различие было упразднено, поскольку все средние общеобразовательные организации были переведены на универсальный принцип подушевого финансирования с возможностью получения дополнительного финансирования при условии демонстрации высоких образовательных достижений. Тем не менее, даже после принятия нового закона существовавшее прежде неравенство между обычными и элитными школами продолжает воспроизводиться по инерции: благодаря накопленной репутации и престижу, а также высокой квалификации педагогов лицеи и гимназии даже сегодня продолжают выигрывать конкуренцию у обычных школ благодаря способности привлекать одаренных детей, а также детей из социально и экономически благополучных семей.

С учетом наличия описанной выше дифференциации необходимо обратить внимание на принципы, по которым осуществляется распределение учащихся по образовательным учреждениям. Формально дети из семей, проживающих на определенной территории, имеют приоритетное право на обучение в прикрепленной к территории школе*. Однако в силу нечеткости соответствующих юридических норм до

* Постановление Правительства РФ от 19 марта 2001 г. N 196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» (с изменениями и дополнениями), п. 46.

недавнего времени указанный принцип в России соблюдался недостаточно строго (с 2014 г. был введен более жесткий и регламентированный принцип территориальной привязки учащихся к школам^{*}). В результате родители фактически имели возможность относительно свободно выбирать, в какую школу отдавать своих детей, а школы — возможность практиковать отбор учащихся. Так, например, даже несмотря на формально запрещенный отбор при приеме детей в начальные классы, такая практика была достаточно распространенной: согласно данным социологических исследований, более половины родителей детей школьного возраста сталкивались с той или иной формой отбора при приеме в начальные классы (Давыдова 2007). Таким образом, следует признать, что благоприятная почва для воспроизводства неравенства в системе начального и общего среднего образования имела место, даже несмотря на отсутствие формальной дифференциации учащихся по образовательным потокам.

Формальное разделение учащихся по образовательным траекториям происходит после 9 класса и прохождения государственной итоговой аттестации (ГИА). Можно выделить три наиболее типичных траектории: 1) переход на ступень начального профессионального образования^{**} (до 2,5 лет обучения — самая короткая и вместе с тем наименее престижная траектория); 2) переход на ступень среднего профессионального образования (от 3 до 4,5 лет); 3) завершение полного среднего образования в рамках среднеобразовательной организации (2 года), после чего открывается прямой путь к получению высшего образования. Как уже было замечено выше, по закону об обязательном 11-летнем образовании после 9-го класса учащиеся обязаны продолжить образование, т. е. добровольный или вынужденный выход из системы образования недопустим, и все дети так или иначе должны быть распределены по соответствующим образовательным потокам. Одним из важнейших критериев, определяющих дальнейшую судьбу детей, являются итоги ГИА, целью которой является оценка уровня

^{*} Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22 января 2014 г. N 32 г. Москва «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

^{**} Согласно новому закону «Об образовании» от 2012 г., начальное профессиональное образование в России перестало быть самостоятельной образовательной ступенью и было включено в структуру среднего профессионального образования с 2013 г.

подготовки по окончании общего среднего образования: более высокие показатели успеваемости открывают наиболее короткий путь к получению высшего образования (через окончание полного среднего образования в школе), более низкие — ограничивают выбор возможных траекторий вплоть до исключения каких-либо других альтернатив, кроме поступления на программы начального профессионального образования.

После выбора одной из перечисленных выше трех основных альтернатив также теоретически возможен переход с одной образовательной ступени на другую. Хотя подобные переходы не являются частыми, среди них все же можно выделить типичные стратегии, и эти стратегии, как правило, предполагают повышение, а не понижение уровня образования. В частности, Н.Б. Шугаль (Шугаль 2010) приводит следующие оценки на основе данных о распределении учащихся по образовательным потокам в 2008 г.: около 35 % выпускников среднего профессионального образования переходят в систему высшего образования, 8 % выпускников школ с полным средним образованием переходит в среднее профессиональное образование, 6 % и 4 % выпускников начального профессионального образования соответственно продолжают образование в системе высшего и среднего профессионального образования*. Возможны и другие нетипичные траектории, однако они являются еще более редкими, чем вышеперечисленные. Как бы то ни было, нельзя не обратить внимание на довольно высокий процент выпускников системы среднего профессионального образования, выбирающих путь получения высшего образования — чуть ниже будет показано, что этот процент, по всей видимости, объясняется специфической институциональной особенностью российской образовательной системы.

Наконец, описывая движение учащихся по образовательным потокам в российской системе образования, нельзя не упомянуть о едином государственном экзамене (ЕГЭ). С 2009 г. ЕГЭ стал ключевым, если не единственным, критерием поступления в высшие учебные заведения по всей стране. Целью ЕГЭ было создание прозрачной и стандартной системы оценки уровня подготовки учащихся по окончании полного среднего образования. Предполагалось, что от такой системы оценки выиграют как высшие учебные заведения, так и абитуриенты. Для пер-

* Источник: расчеты авторов, основанные на данных Росстата, опубликованных в: (Шугаль 2010).

вых ЕГЭ должен был облегчить отбор наиболее подготовленных и компетентных кандидатов на продвинутые образовательные программы, тогда как для последних он должен был обеспечить равенство возможностей при поступлении за счет снижения фактора субъективности при оценке знаний учащихся. До ЕГЭ вузы имели право проводить собственные вступительные экзамены и устанавливать собственные минимальные требования к объему знаний, которые в ряде случаев (особенно в элитных вузах) могли быть заметно выше уровня знаний, обеспечиваемого обычной школьной образовательной программой. Таким образом, для поступления в вуз (особенно на наиболее престижные программы и / или программы, финансируемые из государственного бюджета), абитуриенты были вынуждены получать дополнительное образование в форме обучения на подготовительных курсах (или специальных факультетах довузовской подготовки) и / или на индивидуальных занятиях с репетиторами (которыми зачастую являлись сами преподаватели вузов). Очевидно, что все это было сопряжено с дополнительными расходами, ложащимися на плечи родителей, и в результате шансы на поступление в высшие учебные заведения, до внедрения ЕГЭ, были в значительной степени связаны с социально-экономическим положением семей (Gerber 2000; Константиновский 2008). Впрочем, как показывают некоторые исследования (Prakhov, Yudkevich 2012), ЕГЭ лишь отчасти решил указанную проблему, поскольку на смену одному рынку дополнительных образовательных услуг пришел новый. Более того, есть основания полагать, что реформа ЕГЭ оказалась недостаточно эффективной в силу еще одной институциональной особенности российской системы образования. Речь идет о вполне легальной возможности маневра, открывающего доступ к высшему образованию в обход необходимости сдавать ЕГЭ и брать на себя соответствующие риски. Этим маневром является возможность поступления в вузы с программ среднего профессионального образования, поскольку для поступления на такие программы ЕГЭ не требуется, а самим вузам дано право в добровольном порядке принимать к рассмотрению результаты ЕГЭ при зачислении с программ среднего профессионального образования*.

Примечательно, что возможность такого обходного маневра прекрасно

* См., напр., Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 июля 2014 г. N 839 г. Москва «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год», пункт II.27.

осознается всеми участниками образовательного рынка — как семьями, так и образовательными организациями. Так, например, в связи с утратой актуальности после введения ЕГЭ в ряде вузов факультеты довузовской подготовки уступили место целым факультетам, предоставляющим образование по программам среднего профессионального образования. Другим не менее успешным вариантом институциональной адаптации является заключение специальных договоров между ссузами и техникумами, с одной стороны, и вузами, с другой, о возможности перевода учащихся с программ среднего профессионального на программы высшего образования. Очевидно, что такая система позволила соответствующим образовательным организациям выживать и развиваться, сохранив свою привлекательность для потенциальных абитуриентов, в то время как некоторым родителям и детям это обеспечило возможность более легкого доступа к высшему образованию (см. также: Александров, Тенишева, Савельева 2015). В свете этого приведенный выше внушительный процент выпускников среднего профессионального образования, поступающих в вузы, представляется вполне закономерным.

Исследовательские гипотезы

Как мы уже обозначили выше, целью данного исследования является поиск ответа на вопрос о том, способствует ли ситуация, сложившаяся в российской образовательной системе, воспроизводству и усилению социального неравенства. В свою очередь, утвердительный ответ на этот вопрос предполагает, что:

1. При прочих равных условиях, распределение учащихся по образовательным потокам в системе зависит от социального положения семьи, а именно — шансы проследовать траекторией, ведущей к получению престижного образования тем выше, чем выше социальное положение.
2. При прочих равных условиях, каждый следующий этап в развитии образовательной карьеры зависит от решений, принятых ранее (т. е. ранее полученные преимущества превращаются в преимущества на более поздних этапах образовательной карьеры).

Под образовательной траекторией в данном исследовании мы понимаем последовательность из трех основных этапов: 1) положение учащихся в образовательной системе до 9 класса, на момент выбора одного из трех возможных вариантов продолжения образования; 2) выбранный вариант продолжения образовательной карьеры после 9 класса;

3) последствия этого выбора для дальнейшей образовательной карьеры. При этом оговоримся, что это, на первый взгляд, чрезмерно схематичное представление об образовательной траектории продиктовано характером данных, которые мы планируем использовать для эмпирического анализа — ограничения этих данных будут изложены по мере формулирования наших исследовательских гипотез.

В числе ключевых характеристик положения в образовательной системе до 9 класса, на момент выбора одного из трех возможных вариантов продолжения образования, мы рассматриваем уровень академической успеваемости учащихся и тип школы, в которой они учатся. Тип школы отражает наличие неформальной дифференциации в системе образования до 9 класса: мы допускаем, что дети могут проходить обучение либо в обычных школах, либо в так называемых элитных, т. е. гимназиях или лицеях. При этом необходимо оговориться, что положение детей в образовательной системе, которое мы можем зафиксировать на момент принятия ими решения о продолжении образования, само по себе является следствием сложного взаимодействия нескольких факторов, ключевыми из которых являются демонстрация способностей к обучению на протяжении всей предшествующей карьеры, возможная мобильность между школами различного типа и социальное положение семьи. Не имея соответствующей информации о том, как складывалась образовательная карьера детей до 9 класса, мы не можем с точностью определить, что на что влияет (и тем самым отделить вторичные эффекты социального происхождения от первичных) — лишь установить наличие определенной связи между указанными характеристиками. С одной стороны, концентрация способных учеников в элитных школах может быть следствием объективного процесса селекции, осуществляемого с целью отобрать наиболее способных детей. С другой, демонстрация высоких способностей при обучении и попадание в элитную школу необязательно представляют собой следствие естественной индивидуальной одаренности и усердия, но могут отражать целенаправленную стратегию родителей, ориентированную на повышение шансов детей в борьбе за доступ к наиболее престижным образовательным траекториям. В любом случае, с учетом имеющихся в нашем распоряжении данных мы можем как минимум зафиксировать определенные закономерности в том, какое положение в системе образования учащиеся занимают до 9 класса и как это положение связано с социальным положением их родителей. В связи с этим мы выдвигаем следующую гипотезу:

H1: На момент принятия решения о выборе образовательной траектории после 9 класса распределение учащихся по обычным и элитным школам будет связано как с социальным положением родителей, так и с уровнем успеваемости, причем наивысшая концентрация наиболее успешных в академическом плане учащихся, а также учащихся из наиболее благополучных семей будет наблюдаться в элитных школах.

Действительно, мы не можем четко определить, в какой степени занимаемое учащимися положение в образовательной системе на момент выбора траектории после 9 класса является следствием целенаправленных действий родителей, а не, скажем, индивидуальных способностей учеников. Тем не менее, наши данные позволяют пролить свет на некоторые возможные причинно-следственные связи и рассмотреть мобильность между школами после 9 класса среди учащихся, демонстрирующих условно одинаковый уровень подготовки, но различающихся при этом по социальному происхождению.

Учитывая, что большинство российских школ предоставляет возможность получения полного среднего образования после 9 класса, логично предположить, что, выбрав соответствующий путь, большинство российских школьников школы не меняют. В конце концов, переход в другую школу сопряжен с дополнительными издержками и рисками, как то: переезд или удлинение маршрута до образовательного учреждения, адаптация на новом месте и т. п. К тому же сами школы могут быть ограничены в возможности принимать новых учащихся со стороны и заинтересованы в осуществлении дополнительного приема на определенных условиях, не в последнюю очередь принимая во внимание успеваемость (Рощина 2013). Тем не менее, также логично предположить, что стимулы и возможности к тому, чтобы перевести своих детей в более хорошую школу (и тем самым повысить их шансы на поступление в хороший вуз) даже на этом этапе образовательной карьеры, будут наиболее высокими в семьях с более высоким социальным положением. Таким образом, мы выдвигаем следующую гипотезу:

H2: Переход из обычных школ в элитные после 9 класса является более распространенным среди детей из наиболее благополучных семей.

Выбор школы после 9 класса является частным случаем корректировки образовательной стратегии, однако еще более вероятным нам представляется то, что социальное положение будет влиять на более широкий спектр альтернатив при выборе образовательной траектории. Причем мы допускаем, что это влияние будет обнаруживаться независимо от исходного уровня подготовки детей, т. е. будет свидетельство-

вать о наличии вторичных эффектов социального положения. Независимое влияние социального положения на выбор образовательной траектории можно объяснить мотивами статусного воспроизводства, широко изученными и засвидетельствованными в социологической литературе (Blossfeld et al. 2016).

Напомним, что у российских школьников имеется три основных альтернативы: переход на ступень начального профессионального образования, переход на ступень среднего профессионального образования и завершение полного среднего образования в рамках средней общеобразовательной организации с возможностью наиболее прямого доступа к получению высшего образования. Однако, учитывая рассмотренную ранее специфику российской системы образования, мы сочли уместным дополнительно дифференцировать представленную выше палитру опций. Во-первых, мы допускаем, что переход в систему среднего профессионального образования на самом деле может преследовать цель получения высшего образования, и предлагаем рассматривать соответствующий обходной маневр как самостоятельную стратегию параллельно с классическим вариантом. Во-вторых, мы допускаем, что наиболее прямой путь в высшее образование через окончание полного среднего может осуществляться либо через обычную, либо через элитную школу, что, в свою очередь, в дальнейшем может быть сопряжено с различными шансами на поступление в престижные высшие учебные заведения. Таким образом, вместо трех основных мы рассматриваем пять возможных траекторий: 1) путь в начальное профессиональное образование, 2) путь в среднее профессиональное образование и три пути в высшее образование через 3) среднее профессиональное образование (обходной маневр), 4) через обычную школу и 5) через элитную школу. Порядку, в котором перечислены эти траектории, также соответствует уровень престижа и квалификаций, приобретаемых на выходе из системы образования. В соответствии с этим мы вводим следующую гипотезу:

НЗ: Распределение учащихся по образовательным траекториям после 9 класса при прочих равных зависит от социального положения их семей. Чем выше уровень социального положения, тем выше шансы на выбор более престижной образовательной траектории.

Тип школы, в которой учатся дети до 9 класса, также может самостоятельно влиять на выбор образовательной траектории. Вполне логично предположить, что академическая направленность образовательных программ в гимназиях и лицеях, соответствующее качество педагогиче-

ского состава и поддержание специфической образовательной среды соответствуют приоритетной ориентации на получение высшего образования. Если это действительно так, то одновременно с присутствием ярко выраженных вторичных эффектов социального положения это будет означать, что фактически выбор образовательной траектории среди определенной части российских семей осуществляется задолго до формальной развилки в 9 классе.

Н4: Распределение учащихся по образовательным траекториям после 9 класса при прочих равных зависит от типа школы до 9 класса. Шансы на выбор более престижных образовательных траекторий выше у учащихся элитных школ.

Выбор той или иной образовательной траектории сопряжен с определенными жизненными целями, которые ставят перед собой дети и их родители. И хотя наши данные не позволяют в полной мере оценить успешность в достижении этих целей, мы все же можем оценить эффективность некоторых стратегий с точки зрения шансов на успешное поступление в высшие учебные заведения. Учитывая то, как с 2009 г. организован прием в российские вузы, одним из наиболее эффективных индикаторов, позволяющих оценить эти шансы, являются результаты ЕГЭ. Кроме того, в нашем распоряжении имеется информация, позволяющая оценить, насколько серьезным является намерение учащихся поступить в вуз после окончания школы и, следовательно, насколько реалистичными являются шансы на поступление. Такую информацию предоставляют ответы детей о выборе конкретных учебных заведений, в которые они подали или планируют подать документы. В данном случае мы исходим из того, что намерение получить высшее образование в отсутствие какой-либо определенности с выбором вуза является более абстрактным, и, наоборот, более серьезным является намерение, подкрепленное выбором конкретного учебного заведения. Нам представляется, что определенность с выбором вуза свидетельствует о наличии шансов на поступление в большей степени, чем ее отсутствие, хотя бы потому, что выбор конкретного учебного заведения говорит, во-первых, об осведомленности об условиях приема (минимальное необходимое количество баллов ЕГЭ и состав дисциплин, по которым ЕГЭ должен быть сдан), а, во-вторых, о том, что сами дети и их родители более или менее адекватно оценивают шансы на поступление. Наконец, зная название конкретных учебных заведений, выбранных учащимися для поступления, мы также можем дифференцировать выбранные учебные заведения по качеству и престижу, что представляется особенно акту-

альным в свете массовости высшего образования в России и его неоднородности по качеству*. Мы предполагаем, что:

Н5: При прочих равных выбор более престижной образовательной траектории сопряжен с более высокими шансами на поступление в вуз и получение престижного высшего образования, а именно — с более высокими результатами ЕГЭ, большей определенностью с выбором учебного заведения, качеством и престижем выбранного вуза.

Наконец, в соответствии с аргументами, приводившимися ранее применительно к другим гипотезам, мы также допускаем присутствие первичных и вторичных эффектов социального положения в рамках уже сформировавшихся образовательных траекторий, ориентированных на получение высшего образования:

Н6: При прочих равных более высокое социальное положение родителей сопряжено с более высокими шансами на поступление в вуз и получение престижного образования, а именно — с более высокими результатами ЕГЭ (первичные эффекты), большей определенностью с выбором учебного заведения, качеством и престижем выбранного вуза (вторичные эффекты).

Данные

Для эмпирического анализа мы использовали данные национальной панели российского лонгитюдного исследования образовательных и трудовых траекторий, которое является частью проекта «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП).** Исходной выборкой панели является выборка TIMSS 2011 г. (0-я волна), репрезентирующая когорту российских 8-классников (4893 учащихся из 210 школ в 42 регионах страны). Используемая нами информация преимущественно взята из данных 2-й волны обследования, проводившейся осенью 2013 г., когда учащиеся в целом должны были определиться со своими образовательными планами. К ключевым переменным в контексте исследовательских задач, поставленных в данной работе, следует отнести 1) сведения об исходном уровне подготовки учащихся (результаты TIMSS и PISA по различным

* Для этой цели мы использовали ежегодный рейтинг университетов РЭА «Эксперт» (за 2012 г.), который составляется на основе оценок экспертов и ряда объективных данных о научной и образовательной деятельности вузов.

** Данные были собраны в рамках проекта, поддержанного Программой фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Полная информация о том, что представляют собой данные и как они собирались, доступна в Интернете по адресу [<http://trec.hse.ru/>].

предметам), т. е. до выбора образовательной траектории после 9 класса; 2) тип школы до и после 9 класса, а также сведения о выбранной образовательной траектории; 3) результаты ЕГЭ и сведения о намерении поступать в высшее учебное заведение; 4) социальное положение семьи, которое измерялось с помощью уровня образования родителей. Более полная информация о самих данных и о том, как были сконструированы ключевые переменные для тестирования перечисленных выше гипотез, не приводится здесь с целью экономии места, однако с ней можно ознакомиться в оригинальной версии данной работы (Kosyakova et al. 2016). Там же содержится подробное описание методологии анализа — здесь лишь заметим, что для изучения интересующих нас зависимостей применялись стандартные для подобных исследований средства множественного регрессионного анализа.

Основные результаты исследования

Положение учащихся в образовательной системе до 9 класса

В полном соответствии с исходной гипотезой ($H1$), результаты нашего анализа показали, что контингент учащихся обычных и элитных школ разительно отличается друг от друга как по уровню успеваемости учащихся, так и по социальному положению их родителей. Для элитных школ, в которых обучается приблизительно лишь каждый 5-й школьник, характерна не только высокая концентрация детей, демонстрирующих высокий исходный уровень подготовки, но и высокая концентрация детей, принадлежащих к наиболее благополучным семьям. При этом уровень успеваемости детей положительно связан с социальным положением родителей.

Мобильность между школами после 9 класса

Мобильность между школами после 9 класса не является распространенным явлением и имеет место лишь в 10 % случаев, причем частота переходов из обычных школ в элитные (восходящая мобильность) приблизительно равна частоте обратных переходов (нисходящая мобильность). Тем не менее, данные подтвердили нашу исходную гипотезу ($H2$): в группах учащихся с одинаковым уровнем подготовки шанс на переход из обычной школы в элитную после 9-го класса тем выше, чем выше социальное положение семьи. При этом в отношении вероятной нисходящей мобильности социальное положение не играет столь существенной роли — имеет значение лишь успеваемость учащихся (чем она ниже, тем выше шанс «покинуть» хорошую школу).

Таким образом, более благополучные семьи действительно имеют возможность корректировать образовательные траектории своих детей, причем не только через повышенное внимание к успеваемости последних и соответствующие инвестиции в их дополнительную подготовку, повышающую шансы на переход в более хорошую школу (т. е. первичные эффекты социального положения), но и непосредственно путем преодоления ограничений, связанных с таким переходом, и приверженностью соответствующим стратегиям независимо от успеваемости детей (вторичные эффекты социального положения). Примечательно, что указанные выше закономерности обнаруживаются на относительно небольшом отрезке образовательной карьеры (с 9-го класса и до окончания полного среднего образования), и, следовательно, есть основания полагать, что они также являются отражением процессов, имеющих место в начальном и общем среднем образовании (т. е. до 9 класса).

Выбор образовательной траектории после 9 класса

Исследование также подтвердило гипотезу (H3), согласно которой выбор образовательной траектории после 9 класса зависит от социального положения независимо от демонстрации учащимися определенного уровня способностей к обучению. При одинаковом уровне исходной подготовки дети из менее благополучных семей чаще продолжают обучение по программам начального и среднего профессионального образования, тогда как дети из более благополучных семей предпочитают более короткий путь к высшему образованию через окончание полного среднего в школе.

Любопытная закономерность обнаружилась также в отношении такой не совсем типичной образовательной стратегии, как путь в высшее образование через программы среднего профессионального образования. Данная стратегия пользуется приблизительно одинаковой популярностью среди детей из семей с различным социальным положением. С точки зрения наименее благополучных семей, это можно объяснить несомненной привлекательностью высшего образования и сравнительно легким доступом, которое дает к его получению поступление на программы среднего профессионального образования. В то же время при столь же несомненной привлекательности для детей из более благополучных семей эта стратегия является не совсем желательной в силу своего несоответствия более привычным моделям статусного воспроизводства. Однако в ходе более глубокого анализа мы выяснили, что роль социального положения при выборе данной образовательной траекто-

рии существенно меняется в зависимости от способностей к обучению. Так, выяснилось, что наиболее благополучные семьи чрезвычайно активно задействуют данную стратегию в тех случаях, когда (в силу тех или иных причин) уровень исходной подготовки детей является настолько низким, что не позволяет рассчитывать на успешную сдачу ЕГЭ и тем самым повышает риск провала на прямой траектории к высшему образованию. Причем, при одинаково низком уровне подготовки, вероятность задействования этого обходного маневра среди более благополучных семей оказывается существенно выше, чем среди менее благополучных. Однако в том случае, если уровень успеваемости детей является достаточно высоким, благополучные семьи все же предпочитают обходить стороной данную возможность. Заметим, что мы не первые, кто обращает внимание на существование обходного маневра в российской образовательной системе (см. напр.: Шугаль 2010; Александров, Тенишева, Савельева 2015), но, насколько нам известно, до данной работы никто не показывал, как данная стратегия локализована в зависимости от уровня подготовки детей до 9 класса и социального положения их родителей.

Данные также показывают, что образовательные траектории учащихся после 9 класса различаются в зависимости от типа школы (H4). Тем, кому «повезло» учиться в элитных школах, в большинстве случаев не меняют образовательного учреждения вплоть до окончания полного среднего образования и поступления в вуз. Напротив, среди детей, обучающихся в обычных школах, спектр потенциальных образовательных траекторий является намного более разнородным. Фактически это означает, что параллельно с формальным разветвлением образовательных траекторий после 9 класса существует менее формальное разветвление, которое, судя по всему, начинается намного раньше — с момента принятия решения о переводе ребенка в элитную школу.

Последствия выбора образовательной траектории после 9 класса

Анализ также подтвердил гипотезу (H5), согласно которой выбор образовательной траектории после 9 класса влияет на дальнейшую образовательную карьеру, а именно — шансы поступления в высокорейтинговые высшие учебные заведения. Нами сравнивались три возможные стратегии, открыто ориентированные на получение высшего образования — прямой путь через обычные школы, прямой путь через элитные школы и обходной маневр через получение среднего профессионального образования после 9 класса. Ожидаемо, самые высокие шансы характер-

ны для учащихся элитных школ, которые не только имеют существенные преимущества в плане подготовки к ЕГЭ* (особенно по математике), но и в большинстве случаев открыто ориентированы на поступление в наиболее престижные высшие учебные заведения страны. При этом наименьшая определенность с выбором конкретного вуза и / или выбор малоизвестного непрестижного вуза — типичная характеристика тех, кто предпочитает обходной маневр.

Не менее примечательно и то, что самостоятельное влияние на образовательные карьеры детей после 9 класса продолжает сохранять социальное положение родителей. Следы этого влияния мы обнаружили как в отношении первичных, так и вторичных эффектов — дети из более благополучных семей при прочих равных условиях (в том числе уровне успеваемости до 9 класса) демонстрируют более высокие результаты ЕГЭ и более склонны рассматривать поступление в престижные вузы (гипотеза *H6*).

Выводы

В данном исследовании мы ставили задачу выяснить, как институциональная дифференциация в российском среднем образовании, с одной стороны, и социальная дифференциация учащихся, с другой, способствуют формированию индивидуальных образовательных траекторий. При этом лейтмотивом нашего исследовательского поиска является поиск ответа на вопрос о том, является ли эффективной российская образовательная система и способствует ли она социальной мобильности учащихся.

Результаты нашего анализа свидетельствуют о том, что социальное положение в России является важным фактором формирования образовательной траектории практически на каждом этапе образовательной карьеры. При этом дети из более благополучных семей не только демонстрируют в среднем более высокий уровень подготовки, открывающий доступ к более престижным образовательным траекториям (первичные эффекты), но и реализуют не связанные со способностями и успеваемостью дополнительные преимущества более высокого социального положения (вторичные эффекты), — например, через сознательный выбор и/или привилегированный доступ к образовательным учреждениям и программам соответствующего качества. Последнее также означает, что

* Подчеркнем, что речь идет о дополнительном преимуществе, накопленном в период обучения в 10 и 11 классах, т. е. различия в уровне подготовки до 9 класса в данном случае уже учтены.

в отдельных случаях высокое социальное положение может выступать в роли фактора, компенсирующего недостаточно высокий уровень подготовки для доступа к более престижным ступеням образовательной системы. Особенно отчетливо это наблюдается в отношении того, как в России используется возможность поступления в вузы с программ среднего профессионального образования: благодаря отсутствию строгой необходимости предъявлять результаты ЕГЭ при поступлении в вузы с соответствующих программ данная стратегия позволяет сохранить шанс на получение высшего образования даже при невысокой успеваемости. И результаты нашего анализа показывают, что всплеск интереса к данной стратегии наблюдается со стороны наиболее благополучных семей именно в тех случаях, когда уровень подготовки детей до 9 класса не позволяет рассчитывать на успешную подготовку к ЕГЭ. Таким образом, если исходить из определения эффективности образовательной системы как способности последней обеспечивать оптимальное размещение учащихся по образовательным потокам, то присутствие ярко выраженных вторичных эффектов социального положения говорит о ее ограниченности в России.

Что касается потенциала системы с точки зрения воспроизводства социального неравенства и обеспечения социальной мобильности, то здесь также есть на что обратить внимание. Формальная дифференциация, предполагающая выбор одной из трех альтернативных образовательных траекторий после 9 класса, скрывает наличие в России менее формальной дифференциации, пронизывающей всю образовательную систему и предполагающей различия образовательных учреждений по качеству внутри каждой ступени образовательной системы. В нашем исследовании к таковым было отнесено деление школ на обычные и элитные, а также дифференциация вузов по качеству и престижу. Результаты нашего анализа не только показывают, что социальное положение оказывает влияние на формирование образовательных траекторий с учетом формальной и неформальной дифференциации, но и свидетельствуют о том, что каждый предыдущий этап образовательной карьеры влияет не следующий. Таким образом, в российской системе образования вместо принципа равных возможностей реализуется так называемый эффект Матфея, при котором заложенные ранее преимущества (или их нехватка) приумножаются с течением времени. Очевидно, что это создает предпосылки для усиленного воспроизводства социального неравенства и блокирования социальной мобильности.

Наше исследование также заставляет с осторожностью относиться к распространенным среди зарубежных коллег представлениям о рос-

сийской системе образования как системе со средним уровнем дифференциации (Vol, van de Werfhorst 2013). Формальная классификация подталкивает к ложным выводам о степени открытости и эффективности системы в продвижении социальной мобильности. В действительности, как мы видим, дифференциация в российской системе образования представляет собой куда более сложный феномен, чем тот, который связан с характером распределения учащихся между тремя традиционными образовательными траекториями после 9 класса.

Перевод с английского Г.А. Ястребова

Литература

Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // *Вопросы образования*, 2015, 3: 66–91.

Бессуднов А.Р., Малик В.М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // *Вопросы образования*, 2016, 1: 135–167.

Давыдова Е.А. Проблемы доступности общего образования в современной России // *Народное образование*, 2007, 10: 18–25.

Константиновский Д.Л. *Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х)*. М.: ЦСП, 2008.

Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // *Вопросы образования*, 2012, 1: 257–277.

Рощина Я.М. Стратегии родителей школьников и воспитанников ДОО в области образования детей в 2012 г. // *Мониторинг экономики образования*, 2013, 1(69): 4–39.

Шугаль Н.Б. Потоки обучающихся в российской системе образования // *Вопросы образования*, 2010, 4: 122–149.

Allmendinger J. (1989) Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3): 231–250.

Arum R., Gamoran A., Shavit Y. (2007) More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press: 1–36.

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

Bol T., van de Werfhorst H.G. (2013) Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2): 285–308. doi:10.1086/669122

Gerber T.P. (2000) Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis. *Sociology of Education*, 4(73): 219–246.

Kerckhoff A.C. (1995) Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 21: 323–347.

Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The reproduction of social inequality within the russian educational system, in: Blossfeld H.-P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 323–341. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>.

Müller W., Shavit Y. (1998) Institutional Embeddedness of the Stratification Process: a Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries, in: W. Müller, Y. Shavit (eds.). *From School to Work: a Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press: 1–48.

Prakhov I.A. (2014) The Barriers Of Access To Elite Higher Education In Russia. Working Papers of the Basic Research Program. Education Series, WP BRP 19/EDU/2014. Moscow: National Research University Higher School of Economics.

Prakhov I., Yudkevich M. (2012) *University Admission in Russia: Do the Wealthier Benefit From Standardized Exams? Working Papers of the Basic Research Program. Education Series, WP BRP 04/EDU2012*. Moscow: National Research University Higher School of Economics.

Triventi M., Kulic N., Skopek J., Blossfeld H.-P. (2016) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in: Blossfeld H.-P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 3–24. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267.00008>