

ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ: ИДЕОЛОГИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОГРАНИЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Жанна Владимировна Чернова^а

(chernova30@mail.ru),

Лариса Леонидовна Шпаковская^б

(slarisalarisa@gmail.com)

^аНациональный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Санкт-Петербург, Россия

^бНезависимый исследователь, Санкт-Петербург, Россия

Цитирование: Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Вверх по лестнице, ведущей вниз: идеология возможностей и ограничения образовательного выбора выпускников детских домов. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 23(2): 104–129. <https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.2.5>

Аннотация. Статья посвящена анализу образовательных траекторий выпускников детских домов. Западные и отечественные исследования отмечают риск социального исключения молодых людей, относящихся к данной социальной группе. Одной из причин их социальной уязвимости является низкий уровень образования. Цель статьи — проанализировать, каким образом выпускники российских детских домов попадают на наименее престижные образовательные треки и какова роль в этом процессе социальной политики, образовательных учреждений (детских домов и учреждений СПО, школ) и специалистов, работающих с этой группой молодежи.

Основываясь на качественных эмпирических данных, включающих интервью с выпускниками детских домов и экспертные интервью, авторы рассматривают то, как выпускники детских домов делают образовательный выбор. Методологией анализа данных выступает многоуровневый качественный анализ, позволяющий проследить институциональные ограничения возможностей выбора на разных уровнях социального взаимодействия, роль в этом процессе институтов и отдельных их представителей (акторов) как «проводников», оказывающих влияние на образовательный выбор. Авторами выделяются следующие уровни анализа формирования образовательных траекторий и выборов: социальный уровень, уровень межинституционального взаимодействия между системой школьного образования СПО, системой заботы о детях без попечения родителей, уровень образовательных учреждений, уровень интеракций представителей образовательных учреждений и воспитанников детских домов, индивидуальный уровень совершения образовательного выбора. Образовательный выбор определяется как результат сложного процесса институционального и межличностного взаимодействия.

Придерживаясь интеракционистской перспективы, а также используя концепт охлаждения, предложенный И. Гоффманом, авторы демонстрируют, как идеология и инструменты социальной политики, направленные на расширение образовательных возможностей выпускников детских домов, трансформируются на уровне индивидуальных биографий в конкретные решения молодых людей, в результате которых они оказываются внизу социальной иерархии образовательных возможностей, при этом часто интерпретируя его как результат собственного решения.

Ключевые слова: выпускники детских домов, образовательный выбор, образовательные траектории, социальное исключение.

Статья посвящена анализу образовательных траекторий выпускников детских домов. Международные и российские исследования отмечают высокий риск социального исключения молодых людей, воспитывавшихся в различных формах институциональной заботы. Данная группа молодых людей по сравнению с молодежью в целом имеет более высокие риски оказаться безработными, бездомными, стать родителями в юном возрасте, получить низкий уровень образования и квалификации и в целом обладает более низкими жизненными шансами (Cameron et al. 2018; Courtney et al. 2001; Dixon, Stein 2003; Frimpong-Manso 2018; Stein 2004; Антонова, Абрамов 2017; Абрамов и др. 2016; Тындик, Бирюкова 2014; Чередниченко 2010; Чернова 2016). Исследования показывают ведущую роль образования в воспроизводстве и преодолении социального исключения представителей малоресурсных групп (Tarabini, Bonal, Valiente 2014; Dale 2010). В России молодые люди, имеющие опыт воспитания в детских домах, также сталкиваются с отсутствием доступа к качественному образованию. Несмотря на формальные льготы и поддержки при поступлении в высшие учебные заведения и на престижные специальности СПО, воспитанники детских домов не могут ими воспользоваться из-за низких академических баллов по государственной итоговой аттестации после окончания неполного среднего и общего среднего образования. Недостаточность уровня образования данной группы молодежи в России рассматривается экспертами в качестве проблемы, имеющие долгосрочные негативные эффекты (Walker 2018).

Для решения проблемы преодоления социального исключения выпускников детских домов на уровне государственной политики предпринят ряд мер, направленных на расширение их доступа к качественному образованию (Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., Постановление Правительства РФ № 481 от 2014 г.). Несмотря на это, проблема доступа к качественному образованию остается острой. В старших классах средней образовательной школы обучается

не более 15 % воспитанников детских домов. Большинство воспитанников детских домов (77,3 %) после окончания 9 класса поступают в учреждения среднего профессионального образования по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих). В систему высшего профессионального образования попадет не более 7 % выпускников (Ослон 2016: 148).

Цель статьи — объяснить, каким образом выпускники детских домов оказываются на наименее престижных образовательных треках и какова роль в этом процессе социальной политики, образовательных институтов различного уровня и интернатных учреждений, а также педагогов и специалистов, работающих с этой группой молодежи.

Концепт охлаждения как теоретическая рамка изучения образовательных выборов

В социологии образовательные выборы рассматриваются или как результат рационального выбора (Goldthorpe 2000) или институционально закрепленных экономических, культурных и социальных неравенств (Бурдье, Пассрон 2007), или как результат констелляций структурных, культурных условий и индивидуальных интеракций, в которых роль «значимых других» (сверстников, родителей, учителей, соседей и пр.) столь же важна, как и роль индивидуальных предпочтений и имеющихся структурных ограничений. Более того, «значимые другие» действуют как посредники между структурами и индивидуальными решениями, предлагая конкретные модели действия, объяснения и рационализации выборов (Walther, Warth, Ule, du Bois-Reymond 2015).

Мы рассматриваем образовательный выбор как результат сложного процесса институционального и межличностного взаимодействия. Выбор образовательной траектории не задан исключительно структурными условиями или не является результатом индивидуального выбора. Он представляет собой констелляцию факторов разного уровня, задающих репертуар образовательных траекторий выпускников детских домов. Придерживаясь интеракционистской перспективы исследований образовательных выборов, мы обращаем внимание на то, какие именно акторы участвуют в принятии выпускниками образовательных решений в пользу наименее перспективных образовательных треков. Нас интересует, как происходит перевод официальных идеологий и программных решений, направленных на расширение образовательных выборов выпускников детских домов, в конкретные решения самих выпускников, которые, несмотря на дополнительные поддержки, оказываются внизу социальной иерархии образовательных возможностей.

Индивидуальные передвижения внутри системы образовательных институтов являются структурированными образовательной системой, состоящей из институтов разного типа и уровня, которые дают профессии разного типа. Обычно выделяются академические и профессиональные треки. Академические треки ведут к высшему образованию и профессиям среднего класса. Профессиональные треки менее продолжительны по срокам обучения и нацелены на получение профессий «синих воротничков». Академические треки более селективны, чем профессиональные, их выбор предполагает прохождение более сложных процедур оценки и отбора.

Ключевыми моментами осуществления индивидуальных образовательных выборов являются те периоды, когда индивиды перемещаются между образовательными учреждениями разного уровня и типами. Именно здесь ключевая роль принадлежит гейткиперам, тем, кто осуществляет подготовку к переходу между треками и отбор. Гейткиперами могут выступать представители образовательных учреждений: учителя, психологи, специалисты по профориентации, наставники, социальные работники. В нашем исследовании мы обращаем особое внимание на роль гейткиперов в процессе аллокации выпускников детских домов между академическим и образовательным треком. Они являются ключевыми фигурами, осуществляющими перевод структурных возможностей и ограничений в образовательные индивидуальные выборы выпускников (Walther et al. 2015).

Для того чтобы проанализировать, в результате чего, несмотря на декларируемое расширение образовательных выборов и необходимость обеспечивать доступ к качественному образованию, воспитанники детских домов вытесняются на малопрестижные профессиональные треки, мы используем концепт охлаждения (cooling out). Он был введен Ирвингом Гоффманом для описания процесса приспособления индивидов к ситуации социального поражения (Goffman 1952).

В исследованиях образования термин «охлаждение» используется для анализа того, как учащиеся принимают на себя роль неуспешных учеников, теряют интерес к учебе и веру в возможность социального успеха (Leach 2016; Walther et al. 2015). Охлаждение имеет не только очевидную форму оценивания, тестирования и отбора, но и может происходить неявно в виде психологического консультирования, профориентации, убеждения или советов наставников, в результате которых ученики понимают, что некоторые образовательные возможности для них недоступны.

При таком фокусе рассмотрения наиболее решающим с точки зрения того, кто и как участвует в формировании образовательного выбора

в российской образовательной системе, становится момент окончания 9 класса и перехода в старшую школу или систему СПО. Нам представляется важным проанализировать, какие социальные акторы и каким образом вносят свой вклад в формирование образовательных стратегий воспитанников детских домов после завершения ими неполного среднего образования. При этом выбор того или иного образовательного трека не является результатом «объективного» оценивания знаний и умений молодых людей. Он представляет собой способ (вос)производства социального неравенства и исключения, основанного на идеологии индивидуальных достижений и личной ответственности за свое благополучие, которую тем или иным способом транслируют разные социальные акторы, участвующие в заботе о молодых людях — представителях данной социальной группы и их воспитании (Cuconato, Walther 2015; Groinig, Sting 2019).

Методология, методы и данные исследования

Мы изучаем то, как формируются образовательные траектории выпускников детских домов на нескольких уровнях взаимодействия. На каждом из них происходит формирование спектра возможностей и ограничений, которые также являются результатом действий различных акторов:

- социетальный уровень: государственная социальная и образовательная политики, декларации и программные политические документы;
- уровень межинституционального взаимодействия между системой школьного образования и СПО, системой заботы о детях-сиротах, в результате которого последние (вос)производят стандартизированные образовательные треки;
- уровень институтов: логика и правила функционирования образовательных учреждений, которые приводят к сужению образовательного выбора воспитанников детских домов;
- уровень интеракции воспитанников учреждений с учителями школ, сотрудниками детских домов и другими значимыми взрослыми; на этом уровне происходит убеждение молодых людей в правильности выбора в пользу стандартизированного профессионального трека;
- индивидуальный уровень: непосредственный выбор образовательного учреждения, субъективный опыт, желания и устремления выпускников детских домов.

Информация об образовательных траекториях и взаимодействиях на выделенных уровнях была получена следующими методами сбора социологической информации:

1) биографические интервью с выпускниками детских домов (N=30) в возрасте от 17 до 22 лет из различных регионов России. Выбор региона и детского дома для формирования выборки респондентов был обусловлен двумя факторами: а) наличием опыта участия в образовательных программах БФ «Арифметика добра»; б) готовностью молодых людей принять участие в исследовании; (Всего были проинтервьюированы выпускники детских домов из 15 регионов РФ. Интервью проводились дистанционно через образовательную платформу фонда, которая используется фондом для организации онлайн-уроков по основным школьным предметам, для консультаций со специалистами фонда, благодаря чему данная платформа являлась привычной для респондентов средой коммуникации.)

2) экспертные интервью (N=20) с сотрудниками НКО, работающими в сфере помощи детям, оставшимся без попечения родителей, работниками интернатных учреждений для детей, учителями общеобразовательных школ; (Экспертные интервью проводились в тех же регионах, что и биографические интервью с выпускниками. Экспертами выступили сотрудники детских домов, в которых воспитывались молодые люди, принявшие участие в биографических интервью. Также экспертные интервью были проведены с представителями НКО регионального и федерального уровня, которые сотрудничали с конкретными детскими домами в регионе. Кроме того, в исследовании приняли участие учителя, работающие в образовательных школах изучаемых регионов, которые имели опыт преподавания в классах, где обучались воспитанники детских домов. Экспертные интервью проводились в онлайн-формате.)

3) законодательство, программные документы и официальные материалы, регламентирующие деятельность различных институтов в системе защиты прав детей.

Анализ данных собранных текстов осуществлялся по методу тематического кодирования (Flick 2006) с использованием программы ATLAS.ti. При помощи открытого кодирования были выделены смысловые фрагменты текстов, которые на следующем этапе анализа были объединены в тематические категории, представляющие собой описание образовательного выбора выпускников детских домов как результат взаимодействия акторов различного уровня.

Социетальный уровень: государственная политика поддержки выпускников детских домов

Социальная политика в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, исходит из «приоритета обеспечения благо-

получного и защищенного детства» (Семья и др. 2018). Начиная с конца 1990-х годов государство предоставляет достаточно широкий перечень мер поддержки, адресованных воспитанникам и выпускникам детских домов. В сфере образования к ним относятся возможность дважды получить средне-специальное образование на полном государственном обеспечении, что предполагает выплату повышенной стипендии, предоставление бесплатного места в общежитии, обеспечение бесплатным питанием в течение дня, а также целого ряда одноразовых и регулярных выплат: на покупку одежды, учебников и канцтоваров и пр. Выпускники детских домов также имеют льготы при поступлении в организации высшего профессионального образования (Федеральный закон №159 «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996).

Кроме того, официальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, связан с обязательным нахождением под опекой представителей государственных учреждений и проживанием в помещениях детского дома или учебного учреждения профессионального образования. Опекуном выступает либо директор детского дома, либо учреждения СПО. До достижения 18 лет воспитанники и выпускники интернатных учреждений не имеют права без разрешения официального опекуна (попечителя) менять место жительства и место учебы, а также распоряжаться средствами социальных пособий и выплат, которые они получают как представители социально незащищенной группы. Таким образом, на уровне федеральной политики выпускники детских домов являются получателями государственной помощи, в том числе направленной на расширение их образовательных возможностей, преодоление их социального исключения. Вместе с тем государственная поддержка ограничивает и типизирует образовательные треки, которые становятся доступными для молодых людей, относящихся к данной социальной группе. Возможности выбора того или иного образовательного трека зависят от специфики межинституционального взаимодействия, логики и правил работы учебных заведений различного уровня и интернатных учреждений, а также роли, которую играют сотрудники этих институтов в процессе совершения образовательного выбора воспитанниками детских домов.

Стандартизация профессионального трека для выпускников детских домов: уровень межинституционального взаимодействия

Наиболее распространенной институционализированной траекторией для выпускников детских домов является поступление в учрежде-

ния среднего профессионального образования (СПО) после окончания 9 классов средней общеобразовательной школы. Логика распределения ответственности за благополучие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в государственной системе заботы приводит к тому, что после 9 класса воспитанники детских домов массово перемещаются в систему СПО. Сама система СПО является стратифицированной, поскольку в результате реформы 2012 г. в нее также были включены учреждения начального профессионального образования (НПО), и таким образом, в ней оказываются как специальности специалистов среднего звена, т.е. профессий «белых воротничков» (некоторые из которых даже предоставляют возможности последующего поступления в вуз), так и рабочие специальности «синих воротничков» (Чердниченко 2017: 177). Программы подготовки квалифицированных рабочих испытывают нехватку абитуриентов, которые не заинтересованы в поступлении на них не столько вследствие низкой оплаты труда, сколько в результате низкого престижа этих профессий и доступности высшего образования (Степанов 2018: 116; Уокер 2013: 523). В системе СПО выпускники детских домов оказываются на наименее престижных специальностях бывшего НПО с наименьшим проходным баллом поступления.

Учреждения СПО также являются привлекательными для воспитанников детских домов, поскольку они могут быть оснащены общежитиями, столовыми и другой необходимой инфраструктурой и кадровым составом. По типу организации внутреннего контроля со стороны педагогического персонала этих учреждений (наличие воспитателей и мастеров производственного обучения, социальных педагогов) они наиболее близки к устройству детского дома. Именно на этапе окончания 9 классов школы происходит институционализированное перемещение воспитанников детских домов на траекторию среднего профессионального образования. Несмотря на то что по закону эти дети имеют право остаться в детском доме и продолжить обучение в старших классах средней общеобразовательной школы, на академический трек попадает меньшинство. Это обусловлено также тем, что нередко детские дома не имеют необходимой инфраструктуры для проживания в них старших детей (жилые помещения, ставки педагогического персонала, финансирование и пр.).

Массовость профессионального трека для выпускников детских домов поддерживается и самой системой СПО, поскольку он позволяет обеспечивать наполняемость студентами учебные заведения и специальности, которые не пользуются популярностью и имеют самые низкие проходные

баллы при зачислении. Это, в свою очередь, позволяет привлекать государственное финансирование и демонстрировать свою эффективность, выполняя «контрольные цифры приема». Педагог колледжа объясняет заинтересованность СПО в абитуриентах — воспитанниках детских домов следующим образом: *«Нам нужно набрать детей [чтобы заполнить все бюджетные места], соответственно мы сильно работаем с детскими домами, мы стараемся во все детские дома съездить с профориентационной работой, рассказать о своем учебном заведении, и чтобы они в последующем пришли к нам на обучение»* (социальный педагог колледжа).

Таким образом, происходит формирование институционального альянса между детскими домами и СПО, который может иметь вид формальных соглашений, или неформальных личных договоренностей руководителей учреждений, или форму сложившихся каналов поступления. Схожая институциональная логика способствует тому, что выпускники детских домов задерживаются в системе СПО: получив образование по одной специальности, они продолжают обучение, будучи зачисленными на вторую специальность в том же самом учебном заведении. При этом на уровне официальной риторики право на получение второго среднего профессионального образования представляется как расширение образовательных возможностей, «второй шанс», создавая иллюзию выбора. Такой продленный профессионально-образовательный трек также поддерживается формальными условиями получения государственных выплат и льгот до достижения 23 лет (Закон о дополнительных гарантиях 1996).

Общеобразовательная школа также оказывается заинтересованной в поддержании институционального альянса между детскими домами и СПО. С 2014 г. воспитанники интернатных заведений должны обучаться в массовых общеобразовательных школах по месту жительства. По мнению экспертов, воспитанники детских домов демонстрируют более низкую академическую успеваемость по сравнению с детьми из семей, поэтому школы не приветствуют поступление таких учеников в 10 класс. Институциональная логика функционирования школ, требующая продемонстрировать хорошие показатели ЕГЭ, заставляет их выталкивать слабых учеников после 9 класса в систему СПО.

Это приводит к тому, что профессиональный трек становится наиболее массовым для воспитанников интернатных учреждений. Такой образовательный выбор выпускников детских домов поддерживается всеми типами учреждений, участвующих в организации заботы о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, поскольку соот-

ветствует их интересам в рамках образовательной системы. При этом молодые люди и девушки, имеющие статус сироты или ребенка без попечения родителей, не имеют возможности покинуть образовательную систему по окончании 9 класса, поскольку зависят от официального попечителя, финансовой поддержки государства, распределяемой через учебные учреждения в виде общежития, питания, социальной стипендии и других выплат, которую они могут получать только если обучаются на очной форме. В итоге профессиональный образовательный трек оказывается практически обязательным для выпускников детских домов, а в результате институционального альянса между детскими домами и учреждениями СПО он ограничивается только теми специальностями, которые могут предложить эти учреждения. Фактически выбор, который оказывается потенциально доступным выпускникам, сужается до двух-трех специальностей.

Уровень институтов: логика и правила функционирования

На уровне институтов аллокация воспитанников между образовательными треками имеет вид формальных правил оценивания поведения и уровня знаний учащихся. Ключевым фактором, определяющим репертуар возможностей, является успеваемость: *В нашей системе образования оценки — это очень важно, на сколько баллов ты учился. В училище есть простой критерий прохождения — проходной балл. Если ребенок смог поднять проходной балл на 0,5, то у него уже перечень училищ, куда он может поступить, расширяется* (сотрудник НКО).

Вытеснение на малопрестижные образовательные треки начинается задолго до окончания девятого класса, на уровне школы и внутри системы детских домов. Школа выступает институтом, который осуществляет оценивание учеников на основе формальных критериев и распределяет их по соответствующим образовательным трекам. Правила функционирования общеобразовательных школ приводят к тому, что ученики со специальными образовательными потребностями оцениваются хуже, в результате чего их образовательные шансы снижаются.

Во-первых, правила функционирования школы вписаны в политику оптимизации школьного образования, которая выстраивается на основе количественных показателей эффективности учебного процесса. Это приводит к тому, что учебный процесс ориентирован на успешных учеников, способных соответствовать всем предъявляемым к ним требованиям. Директор регионального детского дома описывает положение воспитанников учреждения в местной общеобразовательной школе следующим образом: *Я хочу сказать о том, что дети теряются в общей*

массе <...> этим детям не уделяется должного внимания. И я не понимаю, как учитель должен выдавать успешным ученикам программу на подготовку к тому же ОГЭ и ЕГЭ и одновременно ориентироваться на ученика, который очень слабый? Практически эти дети остаются за бортом. И они начинают нарушать дисциплину, им скучно на уроке, они уходят с уроков самовольно.

Во-вторых, учебные школьные программы построены таким образом, что они предполагают достаточно большое количество часов для самостоятельной домашней подготовки, что требует высокой включенности родителей в образовательный процесс для освоения школьной программы на хорошем уровне (Исупова 2018). Детские дома не имеют возможности обеспечить индивидуальное сопровождение учебного процесса своих воспитанников по типу родительского включения. Директор детского дома характеризует эту ситуацию следующим образом: *Получается, что у детей [из детского дома] способности достаточно маленькие, а педагоги от них требуют столько же, сколько и от всех. То, что педагоги гибкие к нашим детям, это сказать вообще невозможно. Потому что каждый считает, что его предмет главный. И дети, которые в семьях живут... у них же много домашнего задания всегда. И у наших детей сразу руки опускаются.*

В-третьих, позиция школьного учителя, от которого ожидается соответствие в первую очередь формальным количественным показателям, не дает возможность выстраивать «индивидуальный подход» к потребностям учеников разного типа, поскольку он должен обеспечивать хорошие показатели класса в целом. *Учитель контролирует поведение, дисциплину. Ты уже забиваешь на каждого ребенка отдельно, ты думаешь только о том, чтобы у тебя был порядок, чтобы все закрыли четверть, чтобы все написали ЕГЭ, чтобы тебя не уволили, чтобы тебе не сократили зарплату (учитель общеобразовательной школы).*

В-четвертых, школьная система не является гомогенной, внутри нее существуют организационные формы коррекционного обучения, которые выстроены на основе учета особых потребностей учеников, однако трек коррекционного образования существенно ограничивает доступность качественного послешкольного образования. Эксперты отмечают, что, несмотря на проводимую политику социальной инклюзии, в условиях ограниченности ресурсов, которыми обладает массовая общеобразовательная школа, сложные категории учеников выступают дополнительной нагрузкой на инфраструктуру школы. В результате школы оказываются заинтересованными в том, чтобы перевести особых учеников в коррекционные образовательные формы.

Эти особенности построения обучения в массовой школе могут компенсироваться, если персонал детских домов включается в проверку домашнего задания, организует дополнительное репетиторство для воспитанников. Однако чаще у детского дома просто нет ресурсов, чтобы подтянуть ребенка, у воспитателя не та компетенция (это не репетитор), и она с образованием педучилища просто не помнит курс физики за 8 класс (сотрудник НКО). НКО, работающие в сфере помощи детям-сиротам, прилагают усилия, направленные на то, чтобы повысить их образовательные шансы. Их программы, направленные на повышение образовательных шансов воспитанников детских домов, «жизнестойкости, мотивации и профессиональной самореализации» (например, программа «Шанс на будущее», реализуемая БФ «Арифметика добра»), внедряют систему индивидуального наставничества. Тем самым они пытаются преодолеть эффект «охлаждения», возникающий внутри образовательных и воспитательных учреждений.

В биографических интервью выпускники свидетельствуют, что индивидуальное репетиторство становится для них возможностью выйти из колеи академического неуспеха: *Когда перешла в другую школу, мне действительно было тяжело учиться, нагонять, и я понимала, что одна я с этим не справлюсь. Потом так сложилось, что я стала заниматься по предметам [название благотворительного фонда], и в принципе подтянула предметы. И, наверное, благодаря тому, что я занималась с репетиторами, я смогла наверстать все за год. Год за два у меня, наверстала, сдала экзамены на «отлично» и поступила. Думала я, что это для меня невозможная задача, что-то нереальное, а оказалось, все!* (выпускница детского дома, 20 лет).

Правила функционирования детских домов работают на формирование профессионального трека будущих выпускников. Детские дома проводят программы профессиональной ориентации для воспитанников, которые включают тестирование, направленное на выявление способностей и склонностей ребенка к определенному виду деятельности, знакомство с миром профессий, часто организованное при поддержке региональных предприятий. Цель этой деятельности заключается в том, чтобы при выборе послешкольного образования наиболее полно были учтены психологические особенности, образовательные и профессиональные интересы подопечных. При этом, несмотря на работу по профессиональной ориентации, большинство воспитанников детских домов попадают в профессиональный трек при достаточно ограниченном выборе получаемых в процессе обучения в системе СПО специальностей. Представитель НКО критически оценивает сложившуюся практику, которая может

быть объяснена наличием институционального альянса учреждений СПО и детских домов, описанным в предыдущем параграфе: *В настоящее время все детские дома обязаны по закону заниматься с детьми профориентацией. Несмотря на то что эта деятельность ведется, все равно откуда-то берется пять плиточников, непонятно почему. Вряд ли мы можем всерьез считать, что все дети, пройдя все эти тесты, открыли в себе, что они хотят быть штукатурами, отделочниками. Это значит, что они ориентируются на очень ограниченный круг доступных им вещей. Вот есть колледж на соседней улице, и все выпускники этого детского дома поступают в этот колледж.*

Таким образом, общеобразовательная школа оказывается одним из ключевых институтов, который через инструменты оценивания успеваемости детей способствует выбору ими профессионального трека. Более того, она представляет оценки в качестве объективных показателей способностей и усилий детей, в то время как за ними не в последнюю очередь стоят сами условия обучения в общеобразовательной школе (массовость и невозможность ответить на разнообразные потребности детей, необходимость включения родителей или других взрослых в учебный процесс). Низкая академическая успеваемость воспитанников определяет всю дальнейшую схему невозможности выбора других образовательных треков, кроме профессионального, который поддерживается институциональным альянсом, существующим между детскими домами и учреждениями СПО. Механизмы исключения внутри общеобразовательной школы являются универсальными и работают на исключение не только воспитанников детских домов, но и любых детей у которых отсутствует дополнительная поддержка в виде семьи или других заинтересованных взрослых.

Уровень интеракции: роль гейткиперов в процессе охлаждения

На данном уровне межличностного взаимодействия значимую роль в формировании образовательного выбора принадлежит гейткиперам, т.е. тем представителям институтов, которые участвуют в принятии решения о послешкольном образовании воспитанников детских домов. На этом уровне охлаждение происходит не на основе объективных оценок уровня знаний учащихся, а принимает форму советов, которые дают гейткиперы подросткам, часто представляя эти рекомендации как основанные на интересах детей и заботе об их будущем.

В школе гейткиперами в первую очередь выступают учителя, которые в ходе своей работы сталкиваются с учениками, имеющими особый фор-

мальный статус. При этом они могут сознательно или нет выделять этих детей как «особых», отличающихся от «обычных» учеников. Это связано с тем, что дети, имеющие опыт проживания в детском доме (наряду с другими «проблемными» категориями учащихся, среди которых могут быть дети с ОВЗ, дети-мигранты, дети из неблагополучных семей), могут потенциально восприниматься учителями или реально выступать как нарушители дисциплины, носители деструктивных практик и асоциального поведения. Учителя должны и на практике пытаются интегрировать таких учеников в школьных коллектив. Однако из-за недостатка специальных знаний о поведенческих особенностях таких детей, соответствующего педагогического опыта, времени, которое учитель может потратить на каждого ребенка, учителя воспринимают наличие детей с особыми образовательными потребностями как проблему.

Учитель общеобразовательной школы, рассказывая о своем опыте обучения ребенка, имеющего опыт пребывания в детском доме, так описывает эту ситуацию: *Учитель оказывается просто перед фактом [наличия в классе ребенка из детского учреждения]! Если у него [у учителя] в жизни этого не было, если он не знает, что это очень сложно, что дети его [ребенка] не примут сто процентов... И что нужно работать прямо усиленно, прям каждый раз, каждый день говорить, играть во что-то. То это просто провал сразу же вообще!* Одним из способов разрешения этой проблемы может быть перевод таких учеников на другие формы обучения за пределами общеобразовательной школы.

В контексте школьного взаимодействия учителя могут по-разному выстраивать свои отношения с такими учениками. Например, они могут стараться уделять им дополнительное внимание, предлагая особые активности с учетом их потребностей. При этом учителя понимают, что своими действиями и способом коммуникации подчеркивают инаковость этих детей. Учитель, работающий в массовой общеобразовательной школе, следующим образом описывает взаимодействие в школьном классе: *Я видел, как другие учителя работают в классе, в котором есть «детдомовец». Они это делают максимально фальшиво, что это начинает вызывать рвоту. Допустим, мальчик из детдома, которого зовут Дима. И учительница вся такая грозная-грозная! В естественной манере, отработанной за многие годы. А когда ей нужно обратиться к нему, она так: «Д-и-и-и-и-м-а-а-а, может быть ты-ы-ы-ы теперь нам расскажешь, что здесь на-а-ап-и-и-сано на доске-е-е-е?». Я бы тоже убежал в «Окей» после этого! Я понимаю его.*

Сами выпускники детских домов отмечают в интервью, что им приходилось сталкиваться с особым отношением к ним учителей из-за их

статуса, что способствовало их социальному исключению в классе: *Но потом история произошла. Я прогуливал в этот момент, мне друг рассказал, с которым я пошел в 10 класс в гимназию. Он говорит, что сидел на последней парте и учитель физики говорит: «Так ты же из детдома. Давай, садись на первую парту». А мы, когда поступали в эту гимназию, не говорили, что мы из детского дома. И с тех пор как класс узнал, что мы из детского дома, весь класс от нас отвернулся. Они даже с нами перестали здороваться. Только два человека с нами общались (выпускник детского дома, 20 лет). Анализ биографических интервью с воспитанниками детских домов позволяет говорить, что «особое» отношение учителей, с которыми они сталкивались, приводило к снижению учебной мотивации, девальвации ценности образования в целом, стремлению минимизировать свое участие в школьной жизни.*

Специалисты, работающие в детском доме, в процессе общения с воспитанниками транслируют им определенные модели построения их будущей жизни, основанные на собственном представлении о жизненных шансах молодых людей, относящихся к данной социальной группе. При этом они могут действовать из лучших побуждений, представляя свою роль воспитателей как более компетентных и знающих взрослых, действующих в интересах детей. Свои профессиональные и личные представления, основанные на полученных ими знаниях и собственном опыте, сотрудники детских домов используют в том числе и при выборе образовательного трека для воспитанников.

Мы стараемся такие профессии детям... беседуем, разговариваем, чтоб поближе, как сказать, приземленные профессии. Юристов сейчас пруд пруди. А вот, допустим, машинистов... всегда требуются машинисты. Девчонки у меня: «Ой, мы на проводниц пойдём». Я: «Сидите дома, никаких проводников вам не будет. Во-первых, там возраст — вы не подходите, во-вторых, в железнодорожный техникум пойдёте, потом можете и на проводников». Мы их убеждаем, стараемся убедить. Я им говорю: «Девчонки, на поваров... даже если не будете вы работать, вы всегда дома накормите свою семью, из ничего сделаете что-то, там же все равно учат, это тоже самое главное, чтобы в семье было тоже что-то поесть, и сами будете сыты, хоть сами в той же столовке, к кому вы, я говорю, пойдёте, в столовке покушаете — и то дело» <...> Мы ей [выпускнице] объясняли: ты не можешь, у тебя речь плохо развита, ты ничего не соображаешь, не твоя работа с детьми. Через месяц: «Забирайте меня, я не могу учиться...» Мы ее забрали. В итоге она стала у меня на автобусе кондуктором... когда уже закончила школу, Марина стала кондуктором в автобусе — это ее было... (директор детского дома).

Таким образом, и педагоги, работающие в массовых общеобразовательных школах, и сотрудники детских домов выступают в качестве проводников «охлаждения». Они могут использовать разные способы воздействия на воспитанников детских домов: от убеждения до стигматизации. Стереотипы и убеждения, разделяемые специалистами, накладываются на институциональную логику аллокации учащихся по образовательным трекам, тем самым усиливая социальное исключение и снижая жизненные шансы детей-сирот.

Индивидуальный уровень: субъективный опыт выбора послешкольного обучения

На этом уровне молодые люди и девушки, находясь в имеющейся системе возможностей и ограничений, по-разному объясняют свой выбор, представляя его как результат собственных предпочтений и желаний или как навязанный им извне, но который они вынуждены принять. В результате охлаждения воспитанники детских домов принимают образовательную неудачу как результат собственной неспособности соответствовать системе правил и оценок образовательной системы. Можно выделить несколько дискурсивных оправдательных стратегий для объяснения выбора профессионального трека.

1. Отсутствие интереса к учебе. Выпускники детских домов, которые приняли участие в исследовании, объясняют свой выбор в пользу профессионального трека нехваткой школьных знаний и своей неспособностью освоить школьную программу на хорошем уровне из-за отсутствия интереса к учебе, лени, нелюбви к школе: *Я прямо ничего не понимала, мне так было лень все делать. Вот про школу прямо честно, не любила эту школу, прямо ужас вообще. Школа мне никогда не нравилась. Ужасные оценки были, прямо ужасные, потому что я вообще ничего не хотела делать. Я прямо троечница была. Ну, не хотела учиться в школе* (выпускница детского дома, 18 лет).

2. Следование советам гейткиперов и признание их авторитета. В других случаях выпускники представляют сделанный ими образовательный выбор как предложенный специалистами: *Просто сказали: «Будешь учиться в колледже или школе», — и почему-то привезли сразу сюда [в колледж]. Сказали: «Куда хочешь пойти, на программиста, товароведа или бухгалтеря?» Я сказала: «На товароведа». Он [социальный работник детского дома] предложил три выбора, и я сама выбрала* (выпускница детского дома, 19 лет). *Мне подсказали соработники что это хороший техникум, туда можно попасть и много бюджетных мест. И я говорю: «Ну пошлите»* (выпускница детского дома, 17 лет).

3. Отсутствие жизненного опыта для совершения сознательного выбора. Следующая цитата из интервью содержит рассуждения выпускника, который сожалеет о том, что согласился с предложенным им выбором и не смог действовать самостоятельно: *Дали список, просто говорят отмечай, где ты собираешься поступать, мы туда потом поедем. Я в основном один вариант успел выбрать. Собирался в 10–11 [класс], а оказалось, что директор так решил, что нет, ты не будешь в 10–11 [классе], потому что у тебя дом в [название города], типа тебе нужно жить в [название города], так тебе лучше, ты здесь не нужен. А я вот сейчас понимаю, если бы я понимал более ситуацию, что я могу и как мне решить. Например, сейчас бы, я бы вернулся в то время и сказал бы, просто упирался бы и сказал бы «нет»* (выпускник детского дома, 18 лет).

4. Конфликты и неадекватное оценивание их способностей учителями: *Были [конфликты с учителями]. Была личная неприязнь, потому что она [учитель] не любила детей из детского дома* (выпускник детского дома, 19 лет). Часто респонденты, давая ретроспективную оценку своего образовательного выбора, говорили о том, что имели опыт переживания негативного отношения со стороны учителей, таким образом объясняя свои образовательные неудачи локальным ситуативным опытом и объясняя его не особенностями работы системы, а личностными особенностями участников образовательного процесса.

Перечисленные выше оправдательные дискурсивные стратегии связаны с объяснением образовательного неуспеха и неспособности совершить сознательный образовательный выбор. Таким образом, на индивидуальном уровне процесс охлаждения приводит к тому, что воспитанники детских домов соглашаются с имеющимся у них ограниченным образовательным выбором и принимают его как данность. Ретроспективные оценки собственного опыта обучения в школе служат для них объяснением их образовательного поражения. Следование советам старших также интерпретируется ими как обоснование собственного выбора.

В то же время на основе анализа интервью можно выделить и случаи, когда выпускники рассказывают о том, что они смогли преодолеть ограничения и развить в себе способность к самостоятельному действию. Такая способность формируется у них на основе позитивного оценивания со стороны значимых взрослых, которыми могут быть сотрудники детских домов, специалисты НКО, тренеры спортивных команд, наставники и др. Например, выпускник детского дома описывает свою способность совершить самостоятельный выбор как результат влияния

позитивного оценивания со стороны воспитателей: *Мне воспитатели говорили: «Ты не дурак, ты можешь пойти в 10 класс!». И у меня это как-то всплыло, я решил в 10 класс пойти, и все. То есть не было таких намерений, то есть просто пошел и все* (выпускник детского дома, 20 лет).

Формирование позитивной идентичности происходит и на основе успехов во внешкольном образовании в кружках и секциях (занятие спортом, обучение игре на музыкальных инструментах, занятия танцами и т.п.). В отличие от системы обучения в массовой общеобразовательной школе, дополнительные занятия выстроены по формату индивидуально-го обучения и формирования определенных навыков у воспитанников. Кроме того, успехи во внешкольном образовании часто открывают для воспитанников новые возможности (поездки на соревнования и сборы, участие в конкурсах и концертах) и создают жизненные ситуации, в которых они перестают определяться на основе имеющегося особого статуса, а оцениваются на основе индивидуальных достижений наравне с другими детьми. Выпускница детского дома, которая занимается спортом на профессиональном уровне, описывает свой выбор в пользу спортивной карьеры следующим образом: *Они говорили, что, [имя респондентки], заканчивай ты этот свой [вид спорта, которым занимается респондентка], ты на нем далеко не уедешь. Оно тебя не прокормит, займись делом: отучись, получи профессию, заведи семью и живи... Они, во-первых, не верили, а во-вторых, они думали, что ни к чему это не приведет, это пустая трата времени. Ну а я на тот момент поняла, что это все, это мой путь, и я дойду и стану тем, кем я хочу, а не тем, кем они хотят* (выпускница детского дома, 19 лет).

Рассказы о поддерживающем оценивании со стороны гейткиперов являются достаточно типичными. Этот позитивный опыт, как правило, приобретается в результате действия акторов, которые не являются частью институционализированного альянса «школа — СПО» образовательного перехода выпускников детских домов: программ НКО, спортивных секций и кружков, наставников, родственников и др.

Заключение

Наша статья показывает, каким образом концепт «охлаждения», предложенный И. Гоффманом, позволяет понять, каким образом профессиональный трек становится массовой и институционализированной стратегией послешкольного образования выпускников детских домов. Данная перспектива позволяет понять взаимосвязь между социально-экономическими и институциональными структурами и индивидуальным обра-

зовательным выбором молодых людей. Мы рассмотрели, как происходит процесс охлаждения в системе школьного и среднего профессионального образования, кто выступает основными гейткперами этого процесса, а также каким образом молодые люди, принадлежащие к данной социальной группе, адаптируются к снижению своих образовательных и жизненных шансов.

Образовательные треки выпускников детских домов формируются на нескольких уровнях. На уровне государственной социальной политики присутствует риторика расширения образовательных возможностей, необходимость реализации мер дополнительной поддержки детей-сирот, направленных на получение ими послешкольного образования, расширение их доступа к качественному образованию. Все программы, реализуемые в рамках социальной политики, декларируют в качестве приоритетной задачи предотвращение социального исключения и маргинализации выпускников детских домов. В то же время институциональная логика функционирования образовательной системы, а также государственных воспитательных учреждений направлена на поддержание стандартизированного профессионального трека перехода воспитанников детских домов в систему СПО после окончания девятого класса. В результате выпускники детских домов имеют крайне ограниченные возможности образовательного выбора, связанного с получением рабочих, малопrestижных и низкооплачиваемых специальностей. При этом сами выпускники нередко представляют ситуацию поступления как результат собственных профессиональных предпочтений и добровольного признания ограниченности своих возможностей и притязаний. Такое принятие своих образовательных шансов мы трактуем как результат процесса охлаждения. Немалую роль в нем играют школьные педагоги и сотрудники детских домов, которые по разным причинам выступают гейткперами системы перехода от школьного уровня к уровню профессионального образования. На уровне межличностного взаимодействия происходит (вос)производство институционального альянса между детскими домами и СПО.

Охлаждение также вписано в более широкий контекст либеральной идеологии социальной политики, представляющей индивидуальные поражения следствием недостаточной мотивации и усилий индивидов (Cuconato, Walther 2015; Walker 2010). Так, в результате охлаждения ученики понимают, что, несмотря на широкие образовательные возможности, они не смогут поступить в престижное учебное заведение из-за низкой академической успеваемости, недостаточного прилежания и недостаточного интереса к учебе. Как результат, молодые люди снижают свои об-

разовательные притязания, соглашаются с заданной институтом образования аллокацией и адаптируются к социальному неуспеху. В то же время мы проанализировали те случаи, когда охлаждения не происходит и выпускники преодолевают структурные ограничения. Способность к самостоятельному действию по совершению образовательного выбора становится возможной, когда молодые люди получают поддержку со стороны гейтпикиперов, а также других акторов системы обучения и воспитания детей-сирот (обучающих НКО, художественных кружков и спортивных секций).

Выражение благодарности

Статья подготовлена в ходе проведения исследования (№ 20-01-005) в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”» (НИУ ВШЭ) в 2020–2022 гг. и в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100», а также при поддержке Благотворительного фонда «Арифметика добра».

Литература

Антонова К.А., Абрамов Р.Н. (2017). Региональные медиа о социальной адаптации выпускников детских домов: тематический анализ публикаций за период 2014–2015 гг. *Журнал исследований социальной политики*, 15(3): 421–434.

Абрамов Р.Н., Антонова К.А., Ильин А.В., Грач Е., Любарский Г., Чернова Ж.В. (2016) *Траектории социальной и профессиональной адаптации выпускников детских домов в России (обзор исследовательского отчета)*. М.: СБ Групп.

Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Пер. Н.А. Шматко М.: Просвещение, 2007.

Исупова О.Г. (2018) Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении. *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, 3: 180–189.

Ослон В.Н. (2016) Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования). *Психологическая наука и образование*, 21(1): 146–155.

Семья Г.В., Калабихина И.Е., Спивак А.М., Цымбал Е.М., Кучмаева А.В., Зайцева Н.Г., Шведовская А.А. (2018) *Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2018 годы*. М.: Издание Совета Федераций.

Степанов А. (2018) Влияние демографического фактора и уровня востребованности рабочих профессий у абитуриентов на систему подготовки рабочих кадров в России. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*, 4(73): 113–117.

Тындик А., Бирюкова С. (2014) О преодолении рисков социальной исключенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современной России. *Политика семьи и детства в постсоциализме*. М.: ООО «Вариант»; ЦСПГИ.

Уокер Ч. (2013) Класс, гендер и субъективное благополучие на новом российском рынке труда: жизненный опыт молодежи в Ульяновске и Санкт-Петербурге. *The Journal of Social Policy Studies*, 10(4): 521–538.

Чередниченко Г.А. (2017) Система образования и пути молодежи. *Россия реформирующаяся*, 15: 175–198.

Чередниченко Г.А. (2010) Занятость молодежи и профессионально-образовательные траектории. *Социологический журнал*, 3: 52–74.

Чернова Ж. (2016) Социальная адаптация выпускников детских домов: гендерный аспект (По оценкам экспертов). *Женщина в российском обществе*, 4: 85–100.

Cameron C., Hollingworth K., Schoon I., van Santen E., Schröer W., Ristikari T., Heino T., Pekkarinen E. (2018) Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 4(87): 163–172.

Courtney M., Piliavan I., Grogan-Kayor A., Nesmith A. (2001) Foster youth transition to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80(6): 685–717.

Cuconato M., Walther A. (2015) 'Doing Transitions' in Education. *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 28(3–4): 283–297.

Dixon J., Stein M. (2003) Leaving care in Scotland: The residential experience. *Scottish journal of residential child care*, 2(2): 7–16.

Flick U. (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. L.: Sage Publications.

Frimpong-Manso K. (2018) Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana. *Children and Youth Services Review*, 87(4): 52–59.

Goffman E. (1952) On cooling the mark out: some aspects of adaptation to the failure. *Psychiatry*, 15(4): 451–463.

Goldthorpe J.H. (2000) *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Groinig M., Sting S. (2019) Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101: 42–49.

Kelleher P., Kelleher C., Corbett M. (2000) *Left out on their own, Young people leaving care in Ireland*. Dublin: Focus Ireland.

Leach T. (2017) 'Cooling out the marks': the ideology and politics of vocational education in age of austerity. *Research in post-compulsory education*, 22(2): 221–236.

Settersten R.A., Ottusch T.M., Schneider B. (2015) Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*: 1–16.

Stein M. (2004) *What works for young people leaving care?* Barking: Barnardo's.

Stein M., Pinkerton J., Kelleher J. (2000) Young people leaving care in England, Northern Ireland and Ireland. *European Journal of Social Work*, 3(3): 235–246.

Thomson R., Holland J., McGrellis S., Bell R., Henderson S., Sharpe S. (2004) Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Understanding Youth Citizenship. *The Sociological Review*, 52(2): 218–239.

Walther A., Warth A., Ule M., Bois-Reymond M. (2015) "Me, my education and I": constellations of decision making in young people's educational trajectories. *International Journal for Qualitative Studies in Education. Sonderheft*, 28(3–4): 349–373.

Walker Ch. (2018) *Youth and Social Exclusion in Russia: A Scoping Study for the World Bank*. Moscow: TANI.

Walker Ch. (2010) *Learning to labour in post-Soviet Russia*. L.: Routledge.

Источники

Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/544284/#ixzz6HhvvDv1D> (дата обращения: 25.03.2020).

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 25.03.2020).

Федеральный закон РФ № 159-ФЗ от 21.12.1996 «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 25.03.2020).

UP THE DOWN STAIRCASE: IDEOLOGY OF OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF EDUCATIONAL CHOICE OF CARE LEAVERS

Zhanna Chernova^a (chernova30@mail.ru),
Larisa Shpakovskaya^b (slarisalarisa@gmail.com)

^aNational Research University “Higher School of Economics”, Saint Petersburg, Russia

^bIndependent Researcher, Saint Petersburg, Russia

Citation: Chernova Zh., Shpakovskaya L. (2020) Vverkh po lestnitse, vedushchey vniz: ideologiya vozmozhnostey i ogranicheniya obrazovatel'nogo vybora vypusnikov detskikh domov [Up the down staircase: ideology of opportunities and limitations of educational choice of care leavers]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 23(2): 104–129 (in Russian).
<https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.2.5>

Abstract. The article is devoted to the analysis of educational trajectories of graduates of orphanages. Western and domestic studies note the risk of social exclusion of young people belonging to this social group. One of the reasons for the social vulnerability of these young people is the low level of education. The purpose of this article is to analyze how graduates of Russian orphanages get on the least prestigious educational tracks, and what is the role of social policy, educational institutions (orphanages and institutions of vocational schools, schools) and specialists working with this group of youth in this process. Based on qualitative empirical data, including interviews with graduates of orphanages, expert interviews, the authors consider how graduates of orphanages make educational choices. The methodology of data analysis is multilevel qualitative analysis, which allows us to trace the institutional limitations of choice at different levels of social interaction, the role of institutions and their individual representatives (actors) in this process as “conductors” that influence educational choice. The authors distinguish the following levels of analysis of the formation of educational paths and choices: social level, the level of inter-institutional interaction between the school system of secondary vocational education, the system of care for children without parental care, the level of educational institutions, the level of interaction of representatives of educational institutions and pupils of orphanages, the individual level of educational choice. Educational choice is defined as the result of a complex process of institutional and interpersonal interaction. Adhering to the interactionist perspective, and also using the concept of ‘cooling out’ introduced by E. Goffman, the authors demonstrate how ideologies and social policy instruments aimed at expanding the educational opportunities of graduates of orphanages are transformed at the level of individual biographies into specific decisions of young people, as a result of which they find themselves at the bottom of the social hierarchy of educational opportunities, often interpreting it as the result of their own decisions.

Keywords: graduates of orphanages, educational choice, educational trajectories, social exclusion.

Acknowledgements

The article was prepared within the framework of the Academic Fund Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University) in 2020–2022 (grant № 20-01-005) and within the framework of the Russian Academic Excellence Project «5-100» and supported by Charity Foundation «Arifmetika Dobra».

References

- Abramov R.N., Antonova K.A., Ilyin A.V., Grach E., Lyubarskiy G., Chernova Zh.V. (2016) *Traektorii social'noj i professional'noj adaptacii vypusnikov detskih domov v Rossii (obzor issledovatel'skogo otcheta)*. [The trajectories of social and professional adaptation of graduates of orphanages in Russia (review of a research report)]. Moscow: SB Grupp (in Russian).
- Antonova K.A., Abramov R.N. (2017) Regional'nye media o social'noj adaptacii vypusnikov detskih domov: tematicheskij analiz publikacij za period 2014–2015 gg. [Regional media on the social adaptation of graduates of orphanages: a thematic analysis of publications for the period 2014–2015]. *Zhurnal issledovaniy social'noj politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 3(15): 421–434 (in Russian).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2007) *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya*. [Reproduction in education, society and culture]. Transl. by N.A. Shmatko. Moscow: Prosveschenie (In Russian).
- Courtney M., Piliavan I., Grogan-Kayor A., Nesmith A. (2001) Foster youth transition to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80(6): 685–717.
- Cameron C., Hollingworth K., Schoon I., van Santen E., Schröer W., Ristikari T., Heino T., Pekkarinen E. (2018) Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 4(87): 163–172.
- Cuconato M., Walther A. (2015) Doing Transitions' in Education. *International Journal for Qualitative Studies in Education. Sonderheft*, 28(3–4): 283–297.
- Cherednichenko G.A. (2017) Sistema obrazovaniya i puti molodezhi [The education system and youth paths]. *Rossiya reformiruyushchayasya*, 15: 175–198 (in Russian).
- Cherednichenko G.A. (2010) Zanyatost' molodezhi i professional'no-obrazovatel'nye traektorii [Youth employment and vocational educational trajectories]. *Sociologicheskij zhurnal*, 3: 52–74 (in Russian).
- Chernova Zh. (2016) Social'naya adaptaciya vypusnikov detskih domov: gendernyj aspekt (Po otenkam ekspertov) [Social adaptation of graduates of orphanages: gender aspect (According to experts)]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve* [Woman in Russian society], 4: 85–100 (in Russian).
- Dixon J., Stein M. (2003) Leaving care in Scotland: The residential experience. *Scottish journal of residential child care*, 2(2): 7–16.
- Flick U. (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Goffman E. (1952) On cooling the mark out: some aspects of adaptation to the failure. *Psychiatry*, 15(4): 451–463.
- Frimpong-Manso K. (2018) Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana. *Children and Youth Services Review*, (4)87: 52–59.

Goldthorpe J.H. (2000) *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Isupova O.G. (2018) Intensive motherhood in Russia: mothers, daughters and sons in school ageing]. *Neprikosnovennyi zapas*, 3: 180–189 (In Russian).

Kelleher P., Kelleher C., Corbett M. (2000). *Left out on their own: Young people leaving care in Ireland*. Dublin: Focus Ireland.

Leach T. (2017) 'Cooling out the marks': the ideology and politics of vocational education in the age of austerity. *Research in post-compulsory education*, 22(2): 221–236.

Oslov V.N. (2016) Deti-siroti v obrazovatel'nom prostranstve Rossii (po rezul'tatam oprosa regionov o realizacii garantii dostupnosti kachestvennogo obrazovaniya dlia detei-sirot i litc iz ikh chisla i podderzhki ikh na vsehkh urovniakh obrazovaniya) [Orphans in the educational space of Russia (based on a survey of regions on the implementation of guarantees of the availability of quality education for orphans and their number and their support at all levels of education)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 21(1): 146–155 (In Russian).

Semya G.V., Kalabikhina I.E., Spivak A.M., Tymbal E.M., Kuchmaeva A.V., Zaytseva N.G., Shvedovskaya A.A. (2018) *Doklad po itogam monitoringa effektivnosti realizacii nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012–2018 gody* [Report on monitoring the effectiveness of the implementation of the national strategy for children for 2012–2018]. Moscow: Izdanie Soveta Federacii (in Russian).

Settersten R.A., Ottusch T.M., Schneider B. (2015) Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. In: Scott R., Kosslyn S. (eds.) *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. Hoboken; New Jersey: John Wiley & Sons: 1–16.

Stein M. (2004) *What works for young people leaving care?* Barking: Barnardo's.

Stein M., Pinkerton J., Kelleher J. (2000) Young people leaving care in England, Northern Ireland and Ireland. *European Journal of Social Work*, 3(3): 235–246.

Stepanov A. (2018) Vliyaniye demograficheskogo faktora i urovnya vostrebovannosti rabochih professij u abiturientov na sistemu podgotovki rabochih kadrov v Rossii [The influence of the demographic factor and the level of demand for working professions among applicants on the system of training workers in Russia]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-ekonomicheskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov State Socio-Economic University], 4(73): 113–117 (in Russian).

Settersten R.A., Ottusch T.M., Schneider B. (2015) Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*: 1–16.

Tarabini A., Bonal X., Valiente O. (2014) Reacting to poverty: A comparative analysis of schools in Brazilian deprived areas. *Prospects*, 44(3): 335–349.

Thomson R., Holland J., McGrellis S., Bell R., Henderson S., Sharpe S. (2004) Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Understanding Youth Citizenship. *The Sociological Review*, 52(2): 218–239.

Tyndik A., Biryukova S. (2014) O preodolenii riskov social'noj isklyuchennosti detej-sirot i detej, ostavshihsiya bez popecheniya roditel'ev, v sovremennoj Rossii [On overcoming the risks of social exclusion of orphans and children without parental care in modern Russia]. In: *Politika sem'i i detstva v postsocializme* [Family and childhood policies in post-socialism]. Moscow: OOO «Variant»; CSPGI.

Walther A., Warth A., Ule M., Bois-Reymond M. (2015) “Me, my education and I”: constellations of decision making in young people’s educational trajectories. *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 28(3–4): 349–373.

Walker Ch. (2010) *Learning to labour in post-Soviet Russia*. London: Routledge.

Walker Ch. (2013) Klass, gender i sub’ektivnoe blagopoluchie na novom rossijskom rynke truda: zhiznennyj opyt molodezhi v Ul’yanovske i Sankt-Peterburge [Class, gender and subjective well-being in the new Russian labor market: youth life experience in Ulyanovsk and St. Petersburg]. *Zhurnal issledovaniy socialnoy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 10(4): 521–538 (in Russian).

Walker Ch. (2018) *Youth and Social Exclusion in Russia: A Scoping Study for the World Bank*. Moscow: TANI.