

РАЗДЕЛ 2. МОДЕЛИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО — МЕЖДУНАРОДНОЕ СРАВНЕНИЕ

*М. Тривенти, Я. Скопек, Н Кулич.,
П. Макмуллин, С. Букхольц, Х.-П. Блоссфельд*

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ КРУПНОМАСШТАБНОГО МЕЖДУНАРОДНОГО СРАВНЕНИЯ

*В статье изложены основные результаты исследовательской
стадии проекта eduLIFE, в ходе которой изучалась роль диффе-*

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

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

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

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

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

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

Патрисия Макмуллин — доктор социологии, старший научный сотрудник, кафедра социальных исследований, университет Турку, Финляндия (Patricia.McMullin@utu.fi)

Patricia McMullin — Dr. (Sociology), Senior Researcher, Department of Social Research, University of Turku, Finland (Patricia.McMullin@utu.fi)

Сандра Букхольц — доктор социологических наук, профессор социологии в Университете Бамберга, Германия (sandra.buchholz@uni-bamberg.de)

Sandra Buchholz — Dr. (Sociology), Professor of Sociology, Otto Friedrich University Bamberg, Germany (sandra.buchholz@uni-bamberg.de)

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

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

ренициации среднего образования в формировании неравенства образовательных возможностей. Нами было проведено международное исследование, в рамках которого был выполнен детальный количественный анализ образовательной дифференциации в 17 странах с различными моделями среднего образования. Исследование, проводившееся в каждой стране, должно было ответить на три общих исследовательских вопроса:

1) Как учащиеся распределяются между разными типами основного общего (*lower secondary education*) и общего среднего образования (*upper secondary education*)?*

2) Насколько свободным является переход между разными типами основного общего и общего среднего образования и с чем это связано?

3) Как образовательная дифференциация и отбор в среднем образовании влияют на социальное неравенство в формировании дальнейших образовательных траекторий?

Исследование осуществлялось учеными, обладающими экспертным знанием присущего странам специфического контекста. В статье представлены основные результаты исследования, позволяющие ответить на эти вопросы. Кроме того, мы обсуждаем, как ответы на эти вопросы различаются для стран с разными моделями среднего образования.

Ключевые слова: среднее образование, социальное неравенство, образовательные возможности, социальное происхождение, сравнительный международный анализ, лонгитюдные данные.

1. Введение

Во второй половине XX в. в постиндустриальных странах происходило стремительное увеличение охвата населения образованием. В настоящее время почти все учащиеся посещают начальную и основную общую школу, и значительное большинство учится несколько лет в средней школе старшей ступени (Schofer, Meyer 2005). В историческом контексте, современные общества сформировали различные формы институциональной организации школьного образования, и правительствами были проведены образовательные реформы для «демо-

* Здесь и далее мы переводим термины «нижняя ступень среднего образования» и «верхняя ступень среднего образования» более привычными в российском контексте терминами «основное общее» и «общее среднее» образование. — Прим. пер.

кратизации» систем школьного образования и увеличения участия в образовании детей из непривилегированных семей (Benavot, Amadio 2004). Однако даже в настоящее время дети из семей с низким социально-экономическим статусом стабильно демонстрируют более низкие образовательные результаты по сравнению с детьми из привилегированных семей (Shavit, Blossfeld 1993; Breen et al. 2009). Страны с разным образовательным и институциональным устройством отличаются друг от друга по тому, в какой степени проявляется это социальное неравенство (van de Werfhorst, Mijs 2010).

Целью данного проекта является глубокий сравнительный анализ, позволяющий ответить на вопрос о том, как различные системы среднего образования влияют на образовательные карьеры выходцев из разных социальных групп и, таким образом, определяют неравенство образовательных возможностей и достижений. Говоря более конкретно, мы рассмотрели три группы вопросов, связанных с такой образовательной дифференциацией:

- 1) Насколько свободными являются переходы между разными типами основного общего и среднего общего образования и с чем это связано? Говоря точнее, является ли исходное распределение по образовательным потокам окончательным и бесповоротным, или системой поддерживается определенная мобильность между формами образования?
- 2) В какой степени у учеников есть возможность перейти из одного типа учебных заведений в другой и почему? Говоря точнее, является ли первичное распределение детей по типам школ постоянным, или существует мобильность между формами образования?
- 3) Какие последствия для последующих образовательных траекторий имеет образовательная дифференциация и отбор в среднем образовании? Как эти явления различаются в странах с разными моделями среднего образования?

Данная статья построена следующим образом. В следующем, втором разделе мы в общих чертах изложим подход, лежащий в основе проекта. В третьем разделе будут рассмотрены основные институциональные характеристики современных систем среднего образования и некоторые их исторические изменения. Четвертый раздел содержит обобщение главных результатов эмпирических изысканий. В пятом разделе приводится более подробное описание образовательных систем Англии, Шотландии и Ирландии, его основная цель — показать, как скрытые формы дифференциации и социального неравенства возникают в системах

с низким уровнем формальной дифференциации. В последнем разделе представлены основные выводы.

2. Подход проекта *eduLIFE*

Большая часть существующих сравнительных исследований изучает влияние трекинга (распределения по типам среднего образования) на результаты учащихся с помощью унифицированных данных крупномасштабных международных срезовых школьных исследований, как, например, PISA (Programme for International Student Assessment). Эти исследования, к сожалению, имеют ряд недостатков: 1) они не содержат динамических данных об уровне способностей и достижений респондентов, что приводит к завышенным оценкам социального неравенства в образовании; 2) эти исследования являются кросссекционными, что существенно ограничивает временной горизонт доступных для изучения последствий социального неравенства; 3) они делают акцент на когнитивных способностях, но при этом оставляют за рамками вопрос об образовательной карьере как целостном процессе.

С целью преодоления недостатков современных эмпирических сравнительных исследований в нашем исследовании мы придерживаемся альтернативного подхода. Мы провели международное исследование, включающее глубинный количественный анализ роли образовательной дифференциации в 17 странах с разными моделями среднего образования. Мы придерживались «мягкого» сравнительного подхода, и основные выводы исследования получены на основе сравнения результатов глубинного анализа по каждой стране. Страновые исследования отвечали на три общих исследовательских вопроса и проводились экспертами в этой сфере, обладающими глубоким знанием контекста соответствующей страны (см. табл. 1).

По сравнению с предыдущими исследованиями, которые в основном оперировали понятием «трекинга» (tracking) или треков (tracks), мы опираемся на более гибкие и чувствительные к нюансам понятия «образовательной дифференциации» и «типов образования». В отличие от других сравнительных международных исследований, мы стремимся учитывать институциональное и организационное разнообразие систем среднего образования в более широком контексте, учитывая как формальные, так и скрытые формы дифференциации. Таким образом, термин «дифференциация» охватывает более широкую картину, включающую в себя

Таблица 1

Перечень исследований, осуществленных в рамках проекта

Исследовательская группа	Тип исследования	Данные
Эссер (Esser 2016)	Теоретические	VOCL89, BiKS
Дэмрих и Тривенти (Dämmrich, Triventi 2016)	Сравнительное I	TIMMS, PIRLS, PISA, PIAAC
Хольтман (Holtmann 2016)	Сравнительное II	PISA
<i>Модель раннего трекинга (Early tracking model)</i>		
Букхольц, Скопек, Зилонка, Диттон, Волькингер и Шир (Buchholz, Ditton, Skopek, Wohlkinger, Zielonka, Schier 2016)	Германия I	NEPS Стартовые когорты 3/4/6, BiKS
Лаутербах и Фенд (Lauterbach, Fend 2016)	Германия II	LifE study
Бухманн, Кризи, Коомен, Имдорф и Баслер (Buchmann, Kriesi, Koomen, Imdorf, Basler 2016)	Швейцария	COCON, TREE
Хорн, Келлер и Роберт (Horn, Keller, Róbert 2016)	Венгрия	NABC, HLCS
Дронкерс и Кортхалс (Dronkers, Korthals 2016)	Нидерланды	COOL ⁵⁻¹⁸ , VOCL89
<i>Северная объединенная модель (Nordic inclusive model)</i>		
Рудольфи и Эриксон (Rudolphi, Erikson 2016)	Швеция	CILS4EU, данные национального реестра
Килпи-Яконен, Эрола и Кархула (Kilpi-Jakonen, Erola, Karhula 2016)	Финляндия	Данные национального реестра
Валер, Букхольц и Мёлегаард Педерсен (Wahler, Buchholz, Møllegaard Pedersen 2016)	Дания	Данные национального реестра
<i>Модель индивидуального выбора (Individual choice model)</i>		
Макмуллин и Кулич (McMullin, Kulic 2016)	Англия	LSYPE
Кляйн, Ианелли и Смит (Klein, Iannelli, Smyth 2016)	Шотландия и Ирландия	Scottish and Irish School Leaver Surveys

Окончание таблицы 1

Исследовательская группа	Тип исследования	Данные
Шюрер, Карбонаро и Гродски (Schührer, Carbonaro, Grodsky 2016)	США	NELS
Честерс и Хэйнес (Chesters, Haynes 2016)	Австралия	LSAY
<i>Модель смешанного трекинга (Mixed tracking model)</i>		
Фарге, Танре, Бринбаум, Гюеньяр и Мёрдок (Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard, Murdoch 2016)	Франция	Панель 1995 Французского министерства образования
Контини и Тривенти (Contini, Triventi 2016)	Италия	INVALSI-SNV, IARD, ISTAT
Косьякова, Ястребов, Янбарисова и Куракин (Kosyakova, Yastrebov, Yanbarisova, Kurakin 2016)	Россия	TrEC (ТрОП)
Тэт, Саар и Казюля (Täht, Saar, Kazjulja 2016)	Эстония	Estonian Social Survey, Estonian Family and Fertility Survey
Бланк, Шавит и Яиш (Blank, Shavit, Yaish 2016)	Израиль	Данные национального реестра

любые различия в типах среднего образования, с которыми сталкиваются студенты.

Исследование в каждой стране следовало общей исследовательской стратегии с целью выделения важнейших институциональных форм стратификации образовательных возможностей в каждой образовательной системе. В этой связи, каждое страновое исследование содержит детальное описание системы среднего образования и основных институциональных изменений, проходивших в ней в последние десятилетия.

Все исследования основаны на общем содержательном и методологическом подходе. Во-первых, каждое исследование отвечает на общие исследовательские вопросы, перечисленные выше. Во-вторых, они придерживаются единой аналитической стратегии. В большинстве стран анализ не ограничивается только краткосрочными показателями (такими, как

академические достижения в средней школе) благодаря использованию современных лонгитюдных данных. Наоборот, исследования основаны на данных, содержащих информацию, собранную за продолжительный период наблюдений и позволяющую оценить долгосрочные эффекты, такие как вынужденное или добровольное прерывание образовательной карьеры, мобильность между образовательными треками, доступ к третичному образованию и т. п. Кроме того, анализ принимает во внимание различия в академических способностях учащихся, которые формируются до распределения учащихся по разным образовательным потокам или ступеням образования. Это позволяет отделить непосредственное влияние социального происхождения студентов на формирование образовательных карьер от успеваемости.

3. Институциональная организация современного среднего образования

3.1 На пути к унификации систем среднего образования?

Предоставленные странами — участницами проекта описания моделей среднего образования показывают, что они не статичны и меняются со временем. В некоторых странах реформы привели к смягчению более ранних образовательных моделей (например, в Эстонии, Германии, Италии), в других странах они привели к существенным изменениям в характере институциональной дифференциации образовательных систем (например, в Англии). Эти реформы отражают совокупность реакций на меняющиеся потребности национальных экономик, изменения в потребностях домохозяйств и вытекающие из этого следствия для спроса на образование, а также приверженность отдельных стран определенным идеологическим установкам в отношении того, какую роль система образования должна играть в жизни общества. Кроме того, на повестку образовательных реформ в последнее время значительное влияние оказывают предписания и рекомендации, вырабатываемые крупными международными организациями, такими как ОЭСР или структуры Европейского Союза.

Реформы в странах с традиционно высоким уровнем дифференциации образовательных систем (*tracked systems*) были в основном направлены на повышение их гибкости. Например, такие страны, как Германия и Швейцария, пошли на повышение возраста, с которого учащиеся в этих странах распределяются по образовательным потокам, частично снизили барьеры, препятствующие смене образовательных траекторий и школ,

а также начали активнее внедрять принципы инклюзивного образования. Цель этих изменений состояла в том, чтобы снизить жесткость образовательных траекторий и предоставить учащимся больше возможностей для смены образовательного курса. В дополнение к этому был открыт доступ к высшему образованию для тех, кто традиционно выбирал обучение по программам среднего профессионально-технического образования, а также ослаблены некоторые другие барьеры (например, в ряде земель в Германии был отменен принцип учительских рекомендаций при решении о зачислении на академически ориентированные образовательные программы). Эти реформы в основном были призваны помочь способным детям из менее благополучных семей, поскольку они в большей степени проигрывали от системы раннего распределения по образовательным потокам.

С другой стороны, в странах с менее дифференцированными образовательными системами (*comprehensive systems*) реформы шли по пути либерализации рынка образовательных услуг. Семьям была предоставлена большая свобода при выборе образовательных учреждений и программ для своих детей, а школам — большая автономность в вопросах финансирования и выстраивания образовательного процесса. Внедрение этих принципов осуществлялось под предлогом повышения общей эффективности образовательной системы, однако это в то же время существенно усилило риски социального неравенства, поскольку наиболее обеспеченные и благополучные семьи таким образом закрепили за собой привилегированный доступ к наиболее престижным образовательным траекториям.

3.2 Дифференциация в современных системах среднего образования

Все системы среднего образования, представленные в проекте, так или иначе дифференцированы. При этом дифференциация образовательной среды имеет как вертикальное, так и горизонтальное измерение. Вертикальная дифференциация проявляется через распределение детей по разным уровням образования (или образовательным потокам, сопряженным с получением определенного уровня образования), которое, как правило, осуществляется в соответствии с уровнем подготовки учащихся. Горизонтальная дифференциация проявляется через выбор различных образовательных программ в рамках одного и того же уровня образования или образовательного потока. Примером вертикальной дифференциации является разделение между академическим

треком, ведущим к получению высшего образования, и профессионально-техническим треком, ведущим к получению начального или среднего профессионального образования. Примером горизонтальной дифференциации являются профильные классы в школе, разделение на специализации в колледжах или вузах, а также прочие качественные различия между образовательными учреждениями — например, различие школ по типу учредителя (государственные, частные и конфессиональные). Последнее особенно актуально в контексте англосаксонских стран, таких как Австралия или США, где высока доля частных школ и имеет место высокая децентрализация образовательных институтов.

3.3 Модели среднего образования

В отношении среднего образования мы можем выделить как минимум четыре группы стран. Первая — модель «раннего трекинга» — объединяет Германию, Швейцарию, Венгрию и Голландию. В этих странах разделение учащихся на формальные образовательные потоки осуществляется сразу после получения начального образования, т. е. в возрасте 10-12 лет. Распределение осуществляется в соответствии с проявленными способностями, что фиксируется с помощью стандартизованных экзаменов, оценок и / или рекомендаций учителей. Для данной модели характерно высокое разнообразие образовательных потоков, мобильность между которыми на последующих этапах обучения крайне ограничена. В частности, в ряде стран в течение долгого времени возможность поступать в высшие учебные заведения имели только те, кто был заранее определен в академический трек и получил сертификат об окончании полного среднего образования. Однако, как уже было сказано выше, в процессе реформ многие из существовавших барьеров межтрековой мобильности были ослаблены (за исключением Голландии, в которой ситуация развивалась в обратном направлении).

Вторая модель — «скандинавская инклюзивная» — представлена Швецией, Финляндией и Данией. В рамках этой модели разделение на образовательные потоки — академический и профессионально-технический — происходит позднее, обычно в возрасте 16 лет. Обучение в рамках каждого из образовательных потоков завершается получением соответствующего уровня образования и выходом на рынок труда. В то же время возможность для получения высшего образования в этих странах сохраняется даже для тех, кто прошел обучение лишь по программам

профессионально-технического образования — для этого достаточно, чтобы кандидат обладал ценным и признанным опытом работы. На уровне школ наблюдается высокая степень децентрализации и дифференциации, даже несмотря на то, что образование в рамках скандинавской модели в основном финансируется государством. При этом в них крайне распространены различные формы индивидуализированного обучения, ориентированные на то, чтобы справиться с исходной разнообразностью учащихся. В этих системах также имеют место и некоторые формы неформальной дифференциации: например, различные формы специализации до распределения по вертикальным образовательным потокам (в Швеции) или определенная дифференциация школ по качеству (в Финляндии).

Англия, Шотландия, Ирландия, США и Австралия составляют третью группу стран, которая условно соответствует «модели индивидуального выбора». Формальная дифференциация, т. е. распределение по образовательным потокам, в этих странах отсутствует. Однако существуют другие источники дифференциации. Во-первых, для всех этих стран характерна низкая степень стандартизации учебных программ — школы существенно отличаются друг от друга по тому, как выстроен образовательный процесс, по уровню квалификации учителей и качеству образовательной среды. Во-вторых, высокий уровень дифференциации поддерживается внутри самих образовательных организаций: учащиеся могут самостоятельно выбирать определенные предметы, формирующие профиль их будущей возможной специализации, кроме того, в этих странах распространенной является практика раздельного обучения учащихся с разным уровнем способностей.

В последнюю группу входят страны с системами «смешанного трекинга»: Эстония, Франция, Израиль, Италия и Россия. Разделение учащихся на образовательные потоки во всех этих странах происходит на старшей ступени среднего образования, в возрасте 14 или 15 лет. В основном представлены три вида потоков: академический (*academic track*), продвинутый профессионально-технический (*high level technical track*) и начальный профессионально-технический (*lower level vocational track*). При этом, несмотря на то, что каждый из треков дает законченную квалификацию, учащиеся, прошедшие обучение по программам профессионально-технического образования, сохраняют возможность поступить на программы высшего образования. Тем не менее, наибольшие шансы на успешное поступление в высшие учебные заведения имеют те, кто прошел подготовку по программам академического трека.

Помимо разделения на образовательные потоки в ряде стран, представленных в данной группе, существуют также и другие формы дифференциации (как, например, разделение школ на еврейский и арабский секторы в Израиле, разделение на обычные и элитные школы в России или возможность специализации на первой ступени среднего образования во Франции).

4. Социальное неравенство в среднем образовании

4.1 Распределение образовательных возможностей: социальное неравенство и отбор учащихся

Вне зависимости от типа образовательной системы, социальное неравенство в доступе к более качественному образованию имеет место во всех странах. Шансы на зачисление в академический трек (в Континентальной, Южной и Северной Европе), в наиболее продвинутые классы (Швеция и США) или престижные школы (Австралия и Россия), а также выбор наиболее престижных дисциплин в рамках гибкого учебного плана (Англия, Ирландия, Шотландия, США) — все это так или иначе связано с социальным происхождением. Все это согласуется с теорией эффективно поддерживаемого неравенства (Lucas 2001): несмотря на то, что среднее образование в современных обществах является формально общедоступным, оно не является однородным и продвинутые социальные группы активно используют это при выстраивании стратегий социального воспроизводства — через выбор престижных учебных заведений и образовательных программ, а также «правильного» социального и интеллектуального окружения для своих детей.

В дополнение к этому следует отметить, что во всех изученных нами странах социальное неравенство отражено не только в том, как различные социальные группы ориентируются в неоднородной образовательной среде, но и в неоднородности учебных достижений учащихся: дети из более благополучных семей, как правило, демонстрируют более высокий уровень подготовки. При этом даже если образовательные системы распределяют учащихся по образовательным потокам в соответствии с меритократическими принципами (что отчасти объясняет, почему выходцы из более благополучных семей, как правило, попадают на более престижные образовательные программы), нельзя забывать, что успеваемость в школе является не только следствием врожденных способностей, но и активных инвестиций, которые семьи осуществляют в своих детей на протяжении их образовательной карьеры, которые, в свою оче-

редь, зависят от имеющихся в распоряжении родителей социально-экономических ресурсов (Bradbury et al. 2015).

Кроме того, выяснилось, что в некоторых странах неравенство доступа к качественному и престижному образованию в значительной степени связано именно с «вторичными эффектами» социального происхождения, т. е. дополнительными преимуществами, которые дает социальное происхождение и которые не связаны с более высокой успеваемостью. Так, например, на долю этих «вторичных эффектов» в Италии приходится порядка 60 % (Contini, Triventi 2016), в Германии — 44 % (Relikwoski et al. 2009), в то время как они существенно ниже в США, Голландии и Швеции (см. также Jackson 2013), т. е. странах, в которых отбор учащихся на разные образовательные программы в большей степени привязан к показателям успеваемости. И хотя мы не можем предоставить строгих доказательств на этот счет, наши результаты потенциально указывают на то, что «вторичные эффекты» проявляют себя выше в тех странах, которые предоставляют семьям большую свободу выбора в условиях неоднородной образовательной среды.

Еще одним любопытным наблюдением из наших исследований является то, что роль социального происхождения снижается на более поздних этапах образовательной карьеры, уступая место качеству полученного ранее образования и учебным достижениям (т. е. характеру предшествующей образовательной карьеры). Причем это особенно заметно в странах, в которых отбор учащихся на различные программы в соответствии с успеваемостью осуществляется довольно рано и в соответствии с более строгими процедурами (например, в Швейцарии), и, наоборот, менее заметно в тех странах, где применяются менее строгие процедуры отбора (например, в Италии).

4.2. Образовательная мобильность, социальное происхождение и академическая успеваемость

Важно не только изучить то, как учащиеся изначально распределяются по разным образовательным учреждениям и потокам, но также и отследить, насколько окончательным является их выбор. Исследованию переходов между различными образовательными треками в проекте тоже было уделено внимание, и выяснилось, что хотя образовательная мобильность и имеет место, ее интенсивность довольно мала. При этом между странами имеются определенные различия: образовательная мобильность — более распространенное явление в странах с ранним распределением учащихся на образовательные по-

токи. В этих странах образовательная мобильность обнаруживается в основном на ступени основного общего и общего среднего образования (например, в Германии, Нидерландах и Швейцарии). В странах со смешанным трекингом мобильность локализована преимущественно на начальной и старшей ступени среднего образования, поскольку ступень основного общего образования формально никак не дифференцирована (например, в Эстонии, Италии, России). В некоторых странах поддерживается лишь горизонтальная мобильность, т. е. мобильность внутри образовательных потоков (например, в Дании). Также примечательно, что в большинстве стран нисходящая мобильность встречается чаще, чем восходящая. Возможно, это связано с тем, что не всегда учащиеся и / или их родители способны адекватно оценить трудности, связанные с обучением на образовательных программах с высокими требованиями. В некоторых случаях нисходящая мобильность также является сознательной стратегией, поскольку позволяет учащимся избежать риска остаться «на второй год» (до сих пор распространенная практика в таких странах, как Франция и Италия) и обеспечить более скорый прогресс в образовательной карьере и выход на рынок труда.

Межтрековая мобильность в значительной степени зависит от успеваемости учащихся, что свидетельствует о том, что образовательные системы в целом ориентированы на меритократический отбор. Тем не менее, социальное происхождение также играет заметную роль: даже при одинаковом уровне успеваемости дети из более благополучных семей более склонны к восходящей мобильности (как, например, в России) и менее склонны к нисходящей (например, в Германии или Италии). И что особенно любопытно, роль социального происхождения в процессах межтрековой мобильности зависит от успеваемости учащихся: социальное неравенство в распределении по образовательным потокам особенно ярко выражено среди учащихся со средней и низкой успеваемостью. Другими словами, более благополучные семьи имеют больше возможностей и ресурсов для того, чтобы дать своим детям второй шанс и скорректировать их образовательную траекторию (Bernardi 2012) — например, через более взвешенный выбор школ или образовательных программ, дополнительные занятия с репетиторами и т. п.

4.3 Последствия образовательного выбора

Выбор, осуществляемый родителями на ранних этапах образовательной карьеры детей, определяет образовательную карьеру на долгие годы

вперед, причем это верно в отношении образовательных систем с формальной (Франция, Италия, Россия и Швейцария) и неформальной дифференциацией (например, Австралия, Ирландия, Шотландия и США). Так, в большинстве рассмотренных в проекте стран выбор традиционного академического трека обеспечивает наиболее высокие шансы на получение качественного престижного высшего образования (по сравнению с профессионально-техническим треком). В странах же, где преобладает неформальная дифференциация среднего образования, наиболее высокие шансы имеют те, кто смог позволить себе обучение в частных и / или специализированных школах с ярко выраженной академической специализацией.

С одной стороны, это можно объяснить следствиями отбора в среднем образовании — на академически ориентированные программы, нацеленные на подготовку к высшему образованию, как правило, отбираются наиболее способные и мотивированные дети, проявившие себя в учебе, и, как следствие, стремящиеся к поступлению в престижные учебные заведения. Кроме того, как мы уже сказали, на качество отбора в среднем образовании также частично влияет социальное происхождение, поскольку благополучные семьи стремятся обеспечить своим детям лучшее будущее любой ценой и поступление на престижные программы высшего образования является для них императивом, обусловленным необходимостью статусного воспроизводства. В то же время, аналитически отделив влияние успеваемости и происхождения на шансы поступления в высшие учебные заведения, практически всюду мы обнаруживаем независимый эффект предшествующей образовательной карьеры. Таким образом, качество образовательной среды, в которую на разных этапах своей образовательной карьеры погружаются дети (и под которой следует понимать сложную совокупность факторов, включающую в себя педагогов, сверстников, специфическую культурную среду и т. п., см.: Gamoran, Mare 1989; Brunello, Checchi 2007; Betts 2011), также имеет большое значение.

5. Ситуация в Англии, Ирландии и Шотландии

Исследование Англии, Ирландии и Шотландии заслуживает особого внимания, поскольку оно показывает то, как скрытые формы дифференциации и социального неравенства могут возникать в даже в тех образовательных системах, которые формально принято считать общедоступными и всеохватными (*comprehensive*). При этом, что примечательно, во всех этих трех странах образовательная система некогда считалась высо-

ко дифференцированной и селективной, и переход к нынешней общедоступной системе был осуществлен лишь относительно недавно, в результате целенаправленных реформ.

Однако несмотря на все эти реформы, образовательные системы указанных стран не только сохранили определенный уровень внутренней неоднородности, но и довольно существенно отличаются друг от друга. Так, в Англии, Уэльсе и Шотландии реформы практически никак не повлияли на платный, высоко селективный частный сектор, однако благодаря им был создан массовый сектор государственных общеобразовательных школ. Несмотря на предоставленную им определенную автономию в вопросах организации образовательного процесса, государственные школы должны придерживаться относительно стандартизированной образовательной программы и отчитываться о результатах своей работы (включая качество освоения школьной программы учащимися) перед государственными наблюдательными органами. При этом в отношении частных школ эти требования сохранили лишь рекомендательный (т. е. добровольный) характер. В дополнение к этому в Шотландии было сохранено разделение на конфессиональные (в основном католические) и неконфессиональные школы, а в Ирландии — разделение на благотворительные средние школы (*voluntary secondary schools*), профессиональные и муниципальные общеобразовательные (как и в Англии, каждый из типов школ различается по характеру управления и финансирования, несмотря на относительное сходство образовательных программ и принципов оценки эффективности, см.: Klein et al. 2016).

Перечисленные выше региональные различия важны, поскольку они демонстрируют незапланированные последствия образовательных реформ и то, насколько разными могут быть эти последствия, несмотря на то, что в прошлом образовательные системы перечисленных стран были довольно похожими. Отдельного комментария заслуживает случай Англии, в которой переход к общедоступному среднему образованию сопровождался либерализацией рынка образовательных услуг. Реформа 1988 г. (*Education Reform Act 1988*) предоставила родителям право выбирать школу для своих детей, что в совокупности с публикацией ежегодных рейтингов качества школ должно было стимулировать конкуренцию среди образовательных учреждений. Однако такой подход не принимает во внимание тот факт, что менее благополучные семьи сталкиваются с большими финансовыми и информационными ограничениями при выборе школы (Allen et al. 2010). Как следствие,

доступ к качественному школьному образованию даже в рамках государственной, формально общедоступной (comprehensive) системы становится сильно дифференцированным в зависимости от социальных обстоятельств.

Также важно отметить, что в Англии, Ирландии и Шотландии высшая ступень среднего образования (для детей в возрасте от 16 до 18 лет) не является обязательной. При этом если в Ирландии почти все школьники заканчивают данную ступень и получают соответствующий аттестат, то в Англии доля таких школьников составляет лишь 52 % (Jackson 2013). Это означает, что для формирования адекватных представлений о масштабах образовательного неравенства в этих странах нельзя ограничиваться рассмотрением ситуации лишь на основной и нижней ступенях общеобразовательной системы.

Наконец, для всех трех стран характерен разный уровень стандартизации образовательной программы. В Англии и Уэльсе национальная образовательная программа представляет собой лишь определенный минимум обязательных предметов, однако учащиеся вправе выбирать любое количество и тип дополнительных дисциплин. При этом в Англии (а также Шотландии) не только общая успеваемость, но и набор освоенных в школе предметов имеет серьезные последствия с точки зрения шансов на поступление в наиболее престижную («Рассельскую») группу университетов. Ситуация в Ирландии несколько отлична, поскольку в этой стране поступление на программы высшего образования в большей степени зависит от результатов централизованного тестирования, а само тестирование ограничено лишь 6-ю предметами.

Результаты эмпирического анализа, проведенного в этих трех странах, свидетельствуют о следующем. «Вторичные эффекты» социального происхождения (т. е. образовательный выбор учащихся, не связанный с их успеваемостью, но связанный с социальными характеристиками семьи) особенно сильно проявляют себя в Англии и Шотландии, т. е. в контексте предоставленного родителям права свободно выбирать школы и формировать портфель предметов, необходимых для успешного поступления в престижные университеты. В Ирландии, для сравнения, роль «вторичных эффектов» оказалась заметно ниже, а относительная роль общего уровня подготовки — выше, поскольку в этой стране выбор предметов в школе не представляет такой стратегической ценности с точки зрения выстраивания дальнейшей образовательной карьеры. В целом эти результаты говорят о том, что процессы социального отбора

в образовательной системе действуют даже вопреки попыткам снизить ее институциональную дифференциацию — более благополучные и обеспеченные семьи адаптируют свои стратегии к новым обстоятельствам и учатся различать наиболее успешные формы образовательных карьер даже в условиях относительной однородности образовательного пространства.

6. Выводы

Первый важный вывод, который позволяют сделать исследования проекта *eduLIFE*, состоит в том, что вне зависимости от того, как выстроенны национальные образовательные системы, все они, так или иначе, занимают определенное место в процессах межпоколенного воспроизводства социального неравенства. Конкретно это означает то, что учебные достижения детей в средней школе, выбор между различными типами школ и образовательных программ, доступ к высшим ступеням образования и образовательные карьеры в целом — все это зависит от социального происхождения, и ни одна из существующих образовательных систем не позволяет обеспечить идеальное равенство образовательных возможностей.

Второй вывод состоит в том, что неравенство образовательных возможностей проистекает из неоднородности образовательных систем. При этом в разных странах эта неоднородность принимает различные формы — от более явных, т. е. связанных с институционально закрепленным разделением на разные типы образовательных учреждений, до более скрытых, таких как дифференциация школ по качеству и престижности, дифференциация образовательных программ внутри образовательных учреждений и т. п. И если мы хотим лучше понимать, как и почему социальное неравенство в образовании продолжает стабильно воспроизводиться даже вопреки его открыто меритократической ориентации, нам необходимы более широкие трактовки дифференциации образовательных систем, чем те, которые существуют сегодня, и большее внимание к неформальным источникам дифференциации.

Третий вывод состоит в том, что помимо типичных образовательных траекторий, на которых сосредоточена большая часть существующих исследований, существуют и менее типичные образовательные ходы. Эти ходы приобретают все большую актуальность в связи с тем, что современные образовательные системы постоянно трансформируются, причем основной вектор изменений направлен в сторону повышения их гибкости. Образовательная мобильность, т. е. мобильность

между традиционными образовательными потоками (как, например, переход из профессионально-технического образования в высшее), не является столь редким явлением, как это принято считать во многих странах. Однако наши исследования показывают, что основным бенефициаром растущей гибкости современных образовательных систем все равно остаются наиболее привилегированные социальные группы.

Четвертый вывод состоит в том, что решения, принимаемые на ранних этапах образовательной карьеры, влияют на ее развитие в будущем и могут иметь весьма долгосрочные последствия. Также важно, что этот результат является универсальным, т. е. обнаруживается во всех представленных в проекте странах, вне зависимости от характерной для них модели образовательной системы.

Наконец, детальный анализ процессов социального воспроизводства в разных институциональных контекстах, который был осуществлен нами в рамках проекта *eduLIFE*, позволяет сделать следующий общий вывод. Вне зависимости от того, насколько меритократически выстроена образовательная система общества, отдельные социальные группы, располагающие большими ресурсами и возможностями, всегда будут стремиться конвертировать эти ресурсы и возможности в образовательные преимущества своих детей. В связи с этим важно понимать, что любые реформы, направленные на снижение неравенства образовательных возможностей, априори имеют ограниченный потенциал действия, т. к. неизбежно влекут за собой адаптацию стратегий социального воспроизводства.

Перевод с английского В.М. Малик

Литература

- Allen R., Burgess S., Key T. (2010) *Choosing secondary school by moving house: school quality and the formation of neighbourhoods*, Working Paper 10/238, CMPO.
- Benavot A., Amadio M. (2004) *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980–2000*. Background paper commissioned by the International Bureau of Education for the UNESCO–EFA Global Monitoring Report (2005): The Quality Imperative. Geneva: IBE.
- Bernardi F. (2012) Unequal transitions: selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2):159–174.
- Betts J. (2011) The economics of tracking in education. *Handbook of the Economics of Education*, 3(4): 341–81.

Blank C., Shavit Y., Yaish M. (2016) Tracking and attainment in Israeli secondary education, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 361–374. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Bradbury B., Corak M., Waldfogel J., Washbrook E. (2015) *Too Many Children Left Behind: The U.S. Achievement Gap in Comparative Perspective*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Breen R., Goldthorpe J.H. (1997) Explaining educational credentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3): 275–305.

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

Brunello G., Checchi D. (2007) Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22: 781–861.

Buchholz S., Skopek J., Zielonka M., Ditton H., Wohlking F., Schier A. (2016) Secondary school differentiation and inequality of educational opportunity in Germany, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 79–92. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C., Basler A. (2016) Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2016: 111–128. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Chesters J., Haynes M. (2016) Reproducing social inequality within comprehensive school systems: The case of Australia, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 269–283. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Contini D., Triventi M. (2016) Between Formal Openness and Stratification in Secondary Education: Implications for Social Inequalities in Italy, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 305–321. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Dämmrich J., Triventi M. (2016) From primary school to young adulthood: A cross-national analysis of cognitive competencies and related social inequalities, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 45–60. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Dronkers J., Korthals R. (2016) Tracking in the Netherlands: Ability selection or social reproduction? In: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 149-162. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Esser H. (2016) The model of ability tracking: Theoretical expectations and empirical findings regarding the impact of educational systems on educational success and inequality, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 25-41. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Farges G., Tenret E., Brinbaum Y., Guégnard C., Murdoch J. (2016) The long-term outcomes of early educational differentiation in France, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 287-303. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Gamoran A., Mare R.D. (1989) Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94 (5): 1146-83.

Holtmann A.C. (2016) Excellence through equality of opportunity: increasing education systems' social inclusiveness benefits disadvantaged students without harming advantaged students, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 61-76. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Horn D., Keller T., Róbert P. (2016) Early tracking and competition: a recipe for large inequalities in Hungary, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 129-147. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Jackson M. (2013) Social Background and Educational Transitions in England, in: M. Jackson, ed. *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press: 253-278.

Kilpi-Jakonen E., Erola J., Karhula A. (2016) Inequalities in the haven of equality? Upper secondary education and entry into tertiary education in Finland, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 181-195. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Klein M., Iannelli C., Smyth E. (2016) School subject choices and social class differences in entry to higher education: Comparing Scotland and Ireland, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Seco-*

dary Education and Social Inequality — An International Comparison. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 233–248. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The reproduction of social inequality in the Russian Educational system, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *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>

Lauterbach W., Fend H. (2016) Educational mobility and equal opportunity in different German tracking systems: Findings from the life study, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 93–109. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Lucas S.R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6): 1642–1690.

McMullin P., Kulic N. (2016) Onwards or upwards? The role of subject choice and schools in the reproduction of educational inequality in England, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 213–231. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Relikowksi I., Schneider T., Blossfeld H.-P. (2009) Primary and secondary effects of social origin in migrant and native families at the transition to the tracked German school system, in: M. Cherkaoui and P. Hamilton (eds.). *Raymond Boudon. A Life in Sociology*. Oxford: Bardwell Press: 149–70.

Rudolphi F., Erikson R. (2016) Social selection in formal and informal tracking in Sweden, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 165–180. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Schofer E., Meyer J.W. (2005) The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6): 898–920.

Schührer S., Carbonaro W., Grodsky E. (2016) Reproduction of inequality through curricular differentiation in secondary school: A case study of the USA, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 249–267. doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Shavit Y., Blossfeld H.-P. (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.

Täht K., Saar E., Kazjulja M. (2016) Educational inequalities in secondary education in Estonia: Transitions and tracking, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality —*

An International Comparison. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 343–359.
doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>

Van de Werfhorst H.G., Mijts J.J. (2010) Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36: 407–28.

Wahler S., Buchholz S., Møllegaard Pedersen S. (2016) Educational inequalities in tracked Danish upper secondary education, in: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds.). *Models of Secondary Education and Social Inequality — An International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing: 197–210.
doi: <http://dx.doi.org/10.4337/9781785367267>