

ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

Ответственные редакторы

М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва 2018

УДК 316.442+37.061

ББК 60.56

О-23

Монография подготовлена в ходе проведения работы в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Авторы:

Д.А. Александров, И.В. Антипкина, А.Р. Бессуднов, Х.-П. Блоссфельд, Н.В. Бысик, В.М. Воскресенский, Я.А. Гребенюк, Н.С. Дербишир, А.Б. Захаров, А.Е. Иванова, В.А. Иванюшина, А.В. Капуза, Н.Н. Кармаева (отв. ред.), М. Карной (отв. ред.), Д.Л. Константиновский, С.Г. Косарецкий, Ю.А. Косякова, Ю.В. Кузьмина, Б.В. Куприянов, Д.Ю. Куракин, В.М. Малик, А.К. Нисская, М.А. Пинская, К.Н. Поливанова, И.А. Прахов, С.С. Савельева, Е.В. Сивак, Д.Л. Симановский, К.А. Тенишева, Д.С. Филиппова, И.Д. Фруммин (отв. ред.), Т.Е. Хавенсон, Г.А. Чередниченко, Т.А. Чиркина

Образование и социальная дифференциация [Текст] : колл. моногр. / О-23 отв. ред. М. Карной, И. Д. Фруммин, Н. Н. Кармаева ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. — 454, [2] с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-1734-5 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-1690-4 (e-book).

Коллективная монография, написанная российскими и зарубежными исследователями, посвящена анализу проблемы социальной дифференциации в образовании и — через призму образования — в России. Основное внимание авторов сфокусировано на процессах, происходящих в системе образования, образовательных результатах и их влиянии на результаты на рынке труда. Предложен полидисциплинарный взгляд на проблему дифференциации в контексте образовательной системы, охвачены многообразные аспекты неравенства и социальной дифференциации.

Авторы рассматривают такие факторы дифференциации, как социальный класс, культурный капитал, региональные и территориальные различия в обеспеченности ресурсами, — на уровне организаций, индивидов, сообществ и семей. Их исследования охватывают разнообразие уровней образования и образовательные контексты: дошкольное, школьное образование, высшее образование, дополнительное образование и обучение в семье.

Исследовательские подходы и результаты, представленные в монографии, помогут практикам и управленцам повысить эффективность функционирования образовательных институтов в России, а также будут способствовать дальнейшему обсуждению проблемы социальной дифференциации в образовании в профессиональном сообществе и в обществе.

УДК 316.442+37.061

ББК 60.56

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики <<http://id.hse.ru>>

ISBN 978-5-7598-1734-5 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-1690-4 (e-book)

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Почему проблематика дифференциации и неравенства остается актуальной для исследования образования (<i>М. Карной</i>) | 6 |
| От редакторов | 14 |
| Глава 1. Дошкольное образование и ресурсы семьи | 20 |
| 1.1. Механизмы воспроизводства неравенства на этапе перехода к обучению в школе (<i>А.К. Нисская</i>) | 20 |
| 1.2. Обучение чтению до школы и читательская грамотность детей в первом и конце четвертого класса: роль культурного капитала семьи (<i>А.В. Капуза, А.Б. Захаров</i>) | 43 |
| Глава 2. Неравенство в образовательных результатах и процессах: начальная и основная школа | 63 |
| 2.1. Социокультурное воспроизводство в поле школы: исторический ракурс (<i>Г.А. Чередниченко</i>) | 63 |
| 2.2. Фиксация неравенства в начальных классах: обучение в «обычных» и «престижных» школах (<i>А.Е. Иванова, И.В. Антипкина, Ю.В. Кузьмина</i>) | 82 |
| 2.3. Школьная дифференциация в условиях разных социальных контекстов (<i>С.С. Савельева, Д.А. Александров</i>) | 105 |
| 2.4. Школы, работающие в разных социальных контекстах: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров (2 части) (<i>М.А. Пинская, Н.С. Дербишир, Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин</i>) | 132 |

| | |
|---|-----|
| 2.5. «Резильентные» школы и школьники. Билет на ковчег: вносит ли школа вклад в резильентность ученика? (<i>М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина</i>) | 183 |
|---|-----|

Глава 3. Старшая школа, вуз и переход из системы образования на рынок труда.....203

| | |
|---|-----|
| 3.1. Неравенство в российском образовании: XX — начало XXI в. (<i>Д.Л. Константиновский</i>) | 203 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 3.2. Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса (<i>К.А. Тенишева, Д.А. Александров</i>) | 226 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 3.3. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы (данные ТрОП) (<i>А.Р. Бессуднов, В.М. Малик</i>) | 247 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 3.4. Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ: источники возникновения и распространения неравенства (<i>И.А. Прахов</i>) | 282 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 3.5. Горизонтальная и вертикальная гендерная сегрегация на этапе выхода на рынок труда в России до и после распада Советского Союза (<i>Ю.А. Косякова, Д.Ю. Куракин, Х.-П. Блоссфельд</i>) | 310 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 3.6. Социально-экономическое неравенство, самоэффективность и образование в переходной экономике (<i>Н.Н. Кармаева, А.Б. Захаров, Я.А. Гребенюк</i>) | 347 |
|---|-----|

Глава 4. Дополнительное и неформальное образование.....365

| | |
|---|-----|
| 4.1. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания (<i>С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, Д.С. Филиппова</i>)..... | 365 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.2. Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города (<i>С. Савельева, В. Воскресенский, Д.А. Александров</i>) | 388 |
| 4.3. Доступ к дополнительному образованию. Влияние характеристик семьи (<i>К.Н. Поливанова, Е.В. Сивак</i>)..... | 416 |
| 4.4. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер (<i>Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.Л. Симановский</i>) | 430 |
| Сведения об авторах..... | 448 |

Vardardottir A. Peer effects and academic achievement: A regression discontinuity approach // *Economics of Education Review*. 2013. Vol. 36. P. 108–121.

Willms J.D. Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems. UNESCO Institute for Statistics, 2006.

Wondratschek V., Edmark K., Frölich M. The Short- and Long-term Effects of School Choice on Student Outcomes—Evidence from a School Choice Reform in Sweden. 2013.

Wright B.D., Stone M.H. Best Test Design. Rasch Measurement, 1979.

2.3. Школьная дифференциация в условиях разных социальных контекстов

Образовательные системы разных стран в последние десятилетия подвергаются реформам, которые одновременно направлены как на поддержание свободного выбора образования, так и на обеспечение равного доступа к образованию, с целью нивелировать социальное неравенство. Однако свобода выбора относительна: многие исследования доказали, что на него сильно влияет социальное положение и этнический статус семьи [Kao, Thompson, 2003; Lee, 1993; Ball, 2002]. Насколько велико это влияние, зависит от структурных особенностей и контекста разного уровня (национального, регионального, локального). В данной работе предпринята попытка анализа и сравнения особенностей воспроизводства через образование в различных социальных контекстах локального уровня.

Исследования образования подтверждают, что социальный контекст разных уровней влияет на достижения школьников. Однако, когда исследователи говорят о влиянии социального контекста, они зачастую сравнивают условия сельской и городской территории. Доказано, что сельские ученики обычно отличаются низкими образовательными успехами и ожиданиями из-за низкого социально-экономического статуса семей, проживающих в селах, и особенностей сельских школ [Haller, Virkler, 1993; Khattri et al., 1997; Абанкина, 2013; Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2012; Рощина, 2005; Ястребов и др., 2013].

Неравенство в городских территориях устроено более сложно и складывается также благодаря жилищной сегрегации, возникающей в результате особенностей застройки соседств/кварталов (neighbourhood). Плохое состояние жилья притягивает контингент с низким социально-экономическим статусом. В результате это от-

ражается на составе учеников местной школы, однако обнаруживается и эффект школы сам по себе [Garner, Raudenbush, 1991].

Это лишь небольшая часть исследований, описывающих влияние множества факторов на формирование дифференциации, неравенства и образования. Эти факторы относятся к разным уровням, поэтому современные исследования все чаще становятся мультиконтекстными и многоуровневыми.

Важной чертой современного анализа образовательных систем становится также изучение их пространственной организации. Ученые начинают использовать такие понятия, как «ландшафт выбора», «локальные образовательные пространства», «неравенство места». В новой перспективе родители предстают не только в качестве наблюдателей, но и полноправных участников, существующих в ландшафте, фреймированном конкретной локальностью с ее социальными и материальными особенностями [Bowe, Gewirtz, Ball, 1994]. «Семьи и школы, как различные, но пересекающие друг друга сферы, очерчены и укоренены в конкретных локальностях, которые отличаются своими характеристиками и ресурсами» [Condrón, Roscigno, 2003, p. 2124]. Такие системы и микросистемы, будучи пространственным конструктом, сами также структурируют пространство, влияющее в свою очередь, на действия акторов (учеников, родителей и учителей) [Stošić, 2012]. В итоге локальность (place или settings) создает и воспроизводит социальную иерархию и неравенство со своими местными особенностями [Condrón, Roscigno, 2003].

В итоге единицей анализа современных исследований становятся местные системы образования (Local Educational Authorities) и даже микросистемы (или «микрорынки»). Как утверждает К. Тэйлор, именно такой уровень анализа помогает понять, как устроено образовательное пространство в зависимости от контекста, в том числе, каким образом формируется школьная дифференциация с учетом особенностей локальности [Taylor, 2001].

Наиболее близкой к описанным выше концепциям попыткой определить эффект локальности можно считать исследование коллектива ученых из НИУ ВШЭ. В своей работе на российских данных они исследовали, как связаны различия школ в образовательных результатах с особенностями территории, на которой они расположены. Было доказано, что средние успехи учеников школы отличаются в зависимости от их социально-демографических характеристик: уровня образования родителей, уровня их материального обеспечения, большого числа детей мигрантов, детей из

неполных семей и трудных подростков. Школа также влияет на результаты своих учеников в зависимости от типа (лицей, гимназия, школа с углубленным изучением предметов), численности учеников и уровня подготовки педагогического состава [Ястребов и др., 2013]. Однако на уровне поселений Московской и Ярославской областей не удалось обнаружить эффекта территории, что, скорее всего, связано с особенностями организации данных, где невозможно разделить индивидуальный уровень и контекстуальный. В этом исследовании также не был учтен пространственный аспект.

Помимо неравенства локальных контекстов, еще один важный аспект влияет на развитие школьника и его дальнейшую социальную траекторию — это дифференциация учебных заведений и потоков. Дальнейшие успехи, уверенность в себе и образовательные ожидания связаны с тем, в какое учебное заведение/класс он попадет [Gamoran, Mare, 1989]. От правил школьной дифференциации во многом зависит, какой вклад учебные заведения вносят в воспроизводство социально-экономического неравенства.

Хотя уже давно исследуется неравенство доступа к образованию и успехов школьников, проживающих на территориях различных типов: городской, сельской и даже пригородной, до сих пор существует дефицит работ, последовательно сравнивающих образовательные успехи/притязания школьников в различных социальных контекстах. А существующие попытки анализа территориального и образовательного неравенства не учитывают особенностей школьной дифференциации — различий между школами (и их типами) в социально-экономических характеристиках учеников.

Цель данной работы заключалась в анализе и сравнении особенностей дифференциации школ в условиях разных социальных контекстов на основе изучения количественных и качественных данных. Анализ проводили в два этапа. Вначале сравнивали три кейса (территории большого города, малого города и сельского района) на количественных данных. Нами показаны локальные эффекты во влиянии социально-экономического статуса семьи ученика и образования матери на образовательные успехи и притязания учащихся родителей ученика. Кроме этого, также описываются локальные особенности школьной дифференциации.

На втором этапе проводили анализ образовательной системы одного из кейсов — малого города, во всей ее полноте с учетом локального контекста и пространственной организации. Предметом интереса на данном этапе стали процессы и механизмы диффе-

ренциации, складывающиеся не только между школами, но и внутри школ, между классами одной параллели.

Система общеобразовательных школ здесь представлена в виде локальной образовательной системы (ЛОС), которая укоренена в социальных и географических особенностях локальности (количество и разнообразие образовательных учреждений, плотность населения, развитие транспортной инфраструктуры), и является структурными рамками, внутри которых формируются образовательные траектории.

Эмпирические данные и кейсы

Эмпирическую базу исследования составили данные, собранные в ходе коллективных проектов Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург¹⁸ (НУЛ СОН): 1) количественные данные об учениках 9-х классов Петербурга (211 школ, 8104 ученика), всех 9-классниках малого города Кириши (8 школ, 368 учеников) и Приозерского района (18 школ, 493 ученика); 2) интервью с родителями, детьми и работниками локальных систем образования (в общей сложности более 200).

Три района представляют собой кейсы, контрастные по величине и географическому расположению территории, с разным социально-экономическим положением местных жителей.

Таблица 18

Характеристика территорий

| Территория | Тип | Численность жителей, тыс. чел. | Средняя заработная плата, руб.* |
|------------------------|-----------|--------------------------------|---------------------------------|
| Приозерский район | Сельская | 63 | 24 500 |
| Малый город ЛО, Кириши | Городская | 50 | 39 200 |
| Петербург | Городская | 5132 | 35 600 |

* Согласно паспорту муниципальных образований, по данным Федеральной службы государственной статистики на 2013 г.: <<http://petrostat.gks.ru/>>.

¹⁸ Исследование (опросы) осуществлено в рамках проектов Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2008–2014 гг., проекта «Исследование образовательных и трудовых траекторий выпускников школ» (Правительство РФ, НИУ «Высшая школа экономики», в 2011 г.), одна из аналитических частей поддержана Российским гуманитарным научным фондом (проект № 16-03-00802, «Дифференциация школ и образовательный выбор: школа и родители» 2016–2018 гг.).

Сельский район не предоставляет условий для выбора школы. Приозерский район — сельский, расположен вдоль железнодорожной ветки, идущей от мегаполиса, характеризуется неравномерным развитием. В последние десятилетия он расширяет свой рекреационный потенциал и налаживает новые производства. Местная образовательная система насчитывает 18 школ, которые разбросаны по району. Лишь 3 из них находятся в районном центре и считаются городскими. В районе есть несколько узлов поселений, где местным жителям доступны 2–3 школы, что дает возможность минимальной школьной селекции. Однако среди них нет ни одной школы повышенного статуса, и большинство местных учеников отправляются в единственную школу, которая находится поблизости.

Компактность территории малого города снимает ряд барьеров в доступе к школам разного статуса, позволяя осуществлять выбор. В малом городе Кириши находится 8 школ, но его территория настолько компактна, что ученики могут выбирать и ходить/ездить в любую школу города, чем нередко пользуются местные жители, поступая в гимназию или лицей (на территории находится 2 школы повышенного статуса). В данном кейсе, по сравнению с другими, родители учеников имеют наиболее высокий заработок, благодаря успешному развитию на территории нефтехимической промышленности и других производств.

Петербург, как мегаполис, имеет самую развитую и разнообразную систему образовательных учреждений (716 школ). Высокая плотность населения и большое число школ на компактной территории создают высокую конкуренцию между образовательными учреждениями и их дифференциацию. Мегаполис отличается также высоким социальным неравенством, а средний заработок местных жителей даже меньше, чем в г. Кириши.

Образовательные притязания и успехи в трех кейсах

Сравнение образовательных притязаний учеников в трех кейсах позволяет выявить эффект локальности. В сельской местности очень высокий процент желающих покинуть школу после 9-го класса, он составляет 53% против 20 и 15% соответственно в большом и малом городе. В сельской местности с большей вероятностью выбирают начальное профессиональное образование, в ма-

лом городе — среднее специальное, тогда как в Петербурге — высшее образование. Между кейсами существуют значимые различия в притязаниях даже среди школьников с одинаковым СЭС¹⁹. Ученики с низким статусом в Приозерском районе с большей вероятностью решат покинуть школу после 9-го класса по сравнению с такими же учениками из мегаполиса или малого города.

Образовательные успехи учеников также дифференцированы. Средняя оценка по пяти основным предметам отличается так же, как и притязания: в сельской местности ученики имеют самые низкие результаты, в малом городе — чуть выше, и самые высокие оценки получают школьники большого города. Хотя система оценивания учителем во многом субъективна и является способом отмечать успехи на фоне остального класса или школы, даже она демонстрирует неравенство в успехах.

Складываются универсальные гендерные различия в образовательных успехах учеников: девочки учатся лучше мальчиков как в селах, так и в городах, но гендерная дифференциация их образовательных притязаний в каждом случае уникальна. Сельский кейс отличается поляризацией в притязаниях: мальчики с большей вероятностью отправляются получать начальное профессиональное образование²⁰, тогда как девочки — высшее. Отсутствие «женских» специальностей (бухгалтер и проч.) в локальной системе НПО и сильные ограничения таких специальностей в системе СПО вынуждают девочек делать выбор в пользу высшего образования. В малом городе, как и в сельской местности, мальчики с большей вероятностью выбирали НПО, тогда как среди девочек особенных предпочтений не выявлено. В большом городе мальчики наряду с НПО выбирали и СПО, а девочки в подавляющем большинстве планировали учиться в высших учебных заведениях.

Образование матери является самым сильным предиктором достижений ребенка, как показывают результаты мировых исследований и исследований НУЛ СОН. Отдача от образования родителей резко контрастирует с остальными локальностями по доле

¹⁹ СЭС выражен в значениях шкалы ISEI (International Socio-Economic Index of occupational status), разработанной Ганзбумом и Трейманом (Ganzeboom, Treiman, 1996).

²⁰ Опрос в сельском районе проводился в 2009 г., в то время еще существовал уровень начального профессионального образования.

образованных матерей. Всего было выделено 3 уровня образования матерей, которое получали в том поколении: 1 — начальное профессиональное, 2 — среднее профессиональное и 3 — высшее образование. В сельском районе гораздо меньше матерей с высшим образованием (согласно нашей выборке, всего 25%), тогда как в Киришах и Петербурге их количество практически не отличается, составляя 56 и 52% соответственно.

Наибольшая отдача от высшего образования матери существует в сельском районе. В рамках исследования было проанализировано, как каждый уровень образования матери влияет на оценки учеников в каждом кейсе (рис. 11).

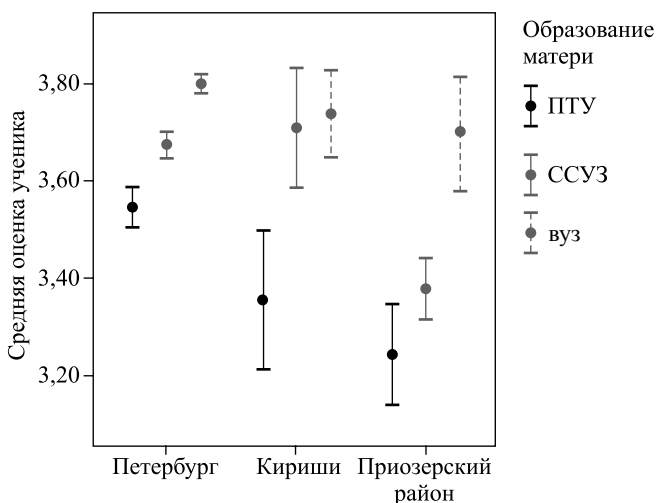


Рис. 11. Различия в образовательных успехах учеников из семей с различным уровнем образования матери по кейсам

В сельском районе заметное преимущество в виде высокой оценки дает только высшее образование матери, которое всегда сопряжено с высоким СЭС семьи. В малом городе более высокой успеваемости способствует как высшее, так и среднее профессиональное образование матери. В большом городе оценка ребенка увеличивается с каждым уровнем образования матери. При этом пропадает такая однозначная связь с СЭС: среди родителей с низким СЭС встречаются те, кто имеет высшее образование.

Межшкольная дифференциация и доступ низкостатусных групп к школам повышенного статуса: сравнение трех кейсов

Школьная дифференциация по социально-экономическим характеристикам в сельской местности выражена сильнее, чем в городских кейсах, хотя на этой территории нет ни одной школы повышенного статуса, что является контринтуитивным результатом. Причина этой дифференциации не в том, что какие-то школы в ходе конкуренции выигрывают, собирая лучших, а другие наоборот. В сельском кейсе, где велики структурные ограничения, дифференциация — это следствие территориального неравенства. И в этих условиях является актуальной внутришкольная дифференциация, в отличие от большого города, где высока межшкольная дифференциация.

В малом городе складывается довольно простая дифференциация, в соответствии с которой семьи с более высоким СЭС склонны отправлять своих детей в лицей или гимназию, при этом ученики из семей с низким статусом оказываются в одной школе, которая отличается самыми слабыми результатами. В сравнении с большим городом, в среде малого города школы в меньшей степени отличаются друг от друга. Такой характер дифференциации связан с меньшей ценностью высшего образования и не самой высокой успеваемостью учеников на данной территории. Эти особенности мы связываем в первую очередь со специфической социопрофессиональной локальной структурой. Хороший заработок и уровень жизни в г. Кириши может обеспечить даже среднее профессиональное образование, поскольку имеется возможность устроиться на успешно функционирующий завод.

Большой город с максимально возможной плотностью образовательных учреждений (особенно в центральных районах) создает условия для высокой и сложной межшкольной дифференциации. Анализ на уровне школ обнаруживает высокую связь между социально-экономическим статусом семьи и образовательными успехами (результаты ЕГЭ). Эта дифференциация складывается в соответствии с типом/статусом образовательного учреждения: гимназии и лицей, школы с углубленным изучением предметов и обычные школы (рис. 12).

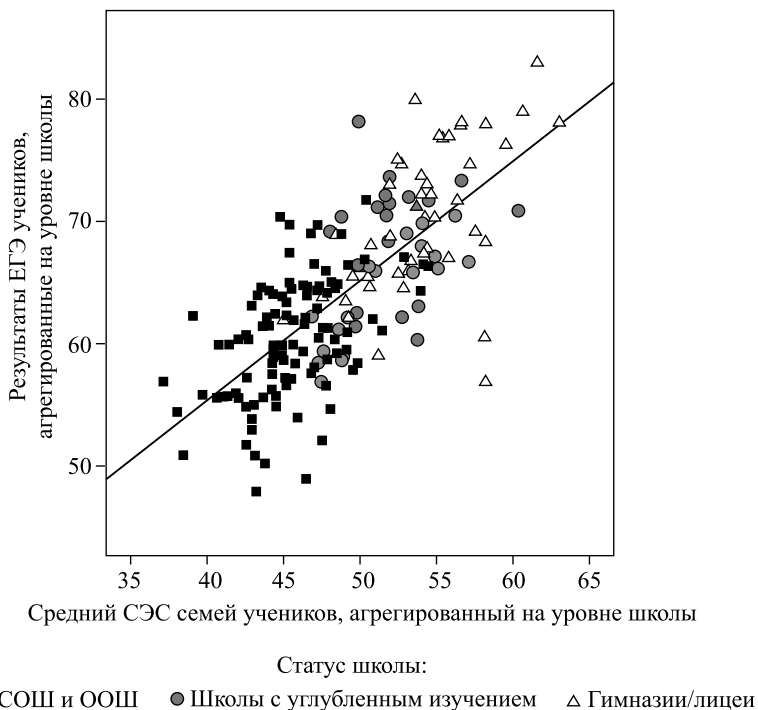


Рис. 12. Связь СЭС семьи и образовательных успехов учеников, выраженных в результатах ЕГЭ, на уровне школ с учетом их статуса ($N = 224$, $R^2 = 0,526$)

У детей из обычных школ СЭС значительно ниже, чем у остальных школьников из школ повышенного статуса. Складывается любопытное различие внутри группы школ повышенного статуса: в гимназии попадают ученики с наиболее высоким СЭС, а статус учеников лицеев и школ с углубленным изучением предметов не отличается, что еще раз доказывает наличие скрытого отбора в 1-е классы гимназий, основанного на статусе родителей.

В выборе школы эффект от СЭС больше, чем от образования: семьи, в которых мать когда-то получила высшее образование, выбирают как обычные школы, так и школы повышенного статуса. Важную дифференцирующую роль здесь играет СЭС: чтобы

ребенок обучался в гимназии, мало иметь высшее образование, важно еще занимать высокое положение.

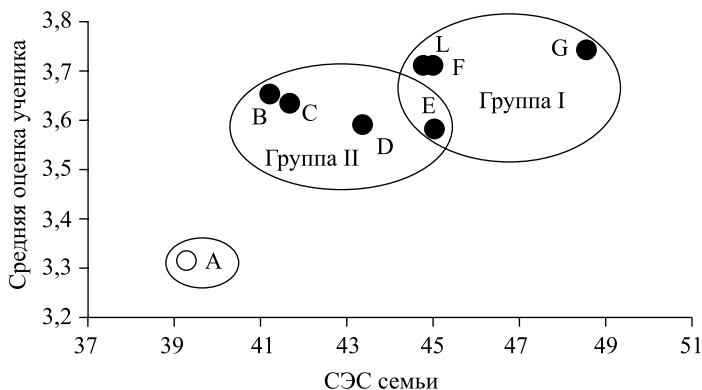
Школьники из обычных школ в среднем учатся хуже, чем в школах повышенного статуса. Внутри группы последних нет статистически значимых различий в успеваемости. Из анализа качественных данных следует, что большую роль здесь играет уровень селекции: обычные школы в подавляющем большинстве работают с обычными детьми своего микрорайона, школы с углубленным изучением предметов собирают детей из более мотивированных и статусных семей в своем микрорайоне, а иногда и из близлежащих. Гимназии и лицеи отличаются большим охватом территорий, из которых к ним поступают ученики: это может быть целый район или даже город.

Доступ низкостатусных групп к качественному образованию легче в большом городе. Образовательные возможности низкостатусных учеников (принадлежащих к нижнему квартилю СЭС) сильно различаются в зависимости от локальности. Нет различий в успеваемости таких учеников в сельской местности и малом городе, тогда как в большом городе их образовательные успехи выше. Более того, некоторые ученики из семей с низким СЭС посещают школы различного статуса, в том числе гимназии и лицеи. Попав в школы с продвинутой программой обучения, они учатся лучше, чем остальные представители их группы, а также характеризуются более высокими образовательными притязаниями. Однако сложно сказать, почему для таких учеников складываются более благоприятные условия именно в большом городе, поскольку трудно разделить эффект школы и социального статуса семьи. Возможно, за счет развитой образовательной инфраструктуры и большого числа гимназий/лицеев и школ с углубленным изучением предметов, в мегаполисе открывается доступ к качественному образованию, в том числе для семей с невысоким статусом.

Межшкольная дифференциация в условиях малого города

Далее на примере локальной образовательной системы малого города, рассмотрим в деталях особенности дифференциации, сложившейся между школами и внутри школ, а также условия, которые на них влияют. Локальную общеобразовательную систему малого города составляют 8 школ. Из них одна является лицеем,

другая — гимназией²¹. И хотя с 1 сентября 2013 г. виды образовательных учреждений упразднены, 20-летний статус гимназии/лицея обеспечивает высокий спрос у родителей. Такие учебные заведения характеризуются высокими образовательными результатами своих учеников, что, конечно, связано с социально-экономическим статусом их семей. В ЛОС вместе с такими школами в число школ-лидеров входит школа F, не имеющая особого статуса (см. рис. 13, группа I).



Примечание. Средней оценкой считается успеваемость ученика по шести основным предметам за последнюю четверть или полгода.

Рис. 13. Социально-экономический статус семьи и успеваемость учеников восьми школ

Рисунок отражает средние показатели по успеваемости и СЭС учеников всех местных школ.

В зависимости от СЭС и успеваемости школы можно разбить на 3 группы: с высокими СЭС и успеваемостью, средними и самыми низкими (входит всего одна школа).

Школы-лидеры (гимназия, лицей и школа F) отличаются не только самым высоким СЭС учеников, но и самой высокой успе-

²¹ Вместо номеров школ использованы латинские буквы (по порядку, в соответствии с увеличением СПС), чтобы сохранить анонимность, однако в отношении лицея и гимназии это не представляется возможным, они именуется L и G соответственно.

ваемостью. Их лидерство в академической сфере признано местными работниками образовательной системы, которые считают их наиболее успешными в обучении школьников. Хотя по другим параметрам, например, по результатам ЕГЭ или количеству победителей в олимпиаде, эти школы меняются местами, иногда к ним примыкает какая-нибудь школа из группы II.

В этой группе ученики имеют равные академические достижения, но гимназия рязительно отличается от остальных по социально-экономическому статусу. Среди родителей учеников матери чаще занимают должности логопеда, социального работника или старшего администратора, а отцы — инженера, строителя или архитектора. Также в этой школе больше всего учеников, нацеленных на получение высшего образования (78% от числа опрошенных) (рис. 14).

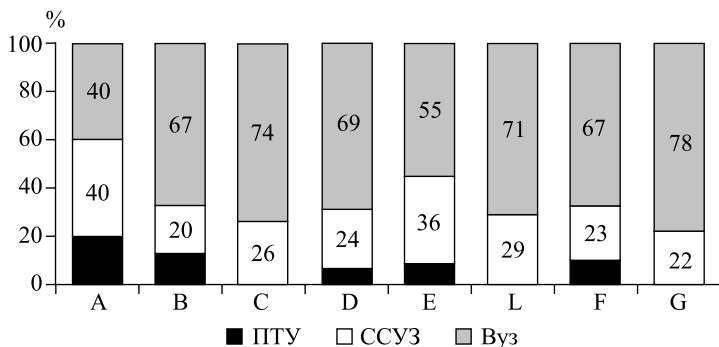


Рис. 14. Образовательные планы учеников после окончания школы

Однако такие высокие образовательные планы, как и высокий СЭС, слабо согласуются с образовательным уровнем матерей школьников. По данному показателю сразу три местные школы опережают гимназию (школы С, D и F).

Гимназия пользуется довольно большой популярностью у местных родителей:

«Сейчас планируется набрать два класса... Мы бы и хотели три класса набрать, и желающие у нас есть — но у нас сразу встанет вопрос о второй смене, что недопустимо» (директор гимназии).

Гимназия, как школы А и С, расположена в одном из самых старых кварталов, застройка которого была начата еще в 1960-х го-

дах. Поэтому сейчас эти кварталы отличаются самым неудобным жильем (ветхость, малый метраж и проч.), их жители чаще всего — пенсионеры преклонного возраста. Появляются и молодые семьи, но большинство предпочитают покупать и снимать квартиры в других, более новых районах:

«Наши микрорайоны — старые очень, поэтому со своего микрорайона у нас не очень много детей. Пожилые по возрасту. В основном это люди, которые приехали сюда жить 20–30-летними — ясное дело, что они уже бабушки и дедушки, а дети их получили или купили квартиры в других микрорайонах города. Поэтому микрорайон у нас по количеству дошкольников не очень большой» (директор гимназии).

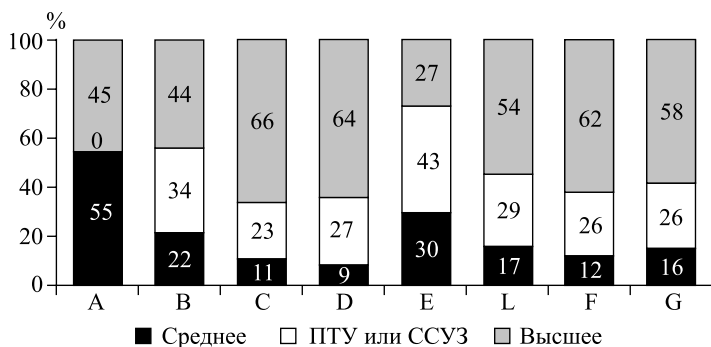


Рис. 15. Количество матерей с разным уровнем образования на школу

Кроме того, в этих районах в большей степени наблюдается локализация социального беспорядка. Интересно, что такое расположение дает школе два важных преимущества. Во-первых, оно обеспечивает возможность принимать детей из других микрорайонов и, соответственно, больше шансов для отбора. Судя по тому, что здесь обучаются дети из семей с самым высоким социально-экономическим статусом в локальности, эти механизмы существуют и хорошо работают. Однако на данных нашего исследования трудно доказательно объяснить, как это происходит. Вторая возможность заключается в близости основных городских культурно-досуговых учреждений (ДК, ДТЮ и школы искусств), которые были построены в старых районах:

«Я думаю, что одна из причин, почему нас выбирают родители. Например, пришел в школу к нам, отзанимался и пошел в школу ис-

куст. Здесь не надо дорог переходить никаких. То, что мы находимся в эпицентре культуры, это, конечно, хорошее подспорье для нас» (директор гимназии).

Несмотря на богатое на внешкольные учреждения окружение, в самой гимназии также особенно активно развивается внеклассная деятельность. По охвату учеников школьными кружками и секциями, созданными на базе учебного заведения, опережает ее только школа А. Содержание этих занятий также отличает гимназию от остальных в локальной системе образования. Наряду с популярными спортивными секциями футбола и проч., в ней активно развивается кружковая деятельность, организованная совместно с расположенными поблизости внешкольными учреждениями и ориентированная на развитие культурного капитала:

«...у нас открыты такие кружки, которых нет нигде в другом месте. Например, у нас много лет работает кружок “Здравствуй, музей”... Это совместная программа у нас реализуется с 1-го по 4-й класс с Русским музеем. На этих предметах учат видеть прекрасное, разбираться в картинах. У нас очень тесная связь с ДК. В ДК есть виртуальный центр Русского музея. Туда ребята приходят. Выезжают и в сам музей» (директор гимназии).

В ходе опроса измерялись социально-психологические характеристики учеников. Гимназисты по удовлетворенности школой и учебным процессом не отличаются от своих сверстников, однако испытывают самое негативное чувство принадлежности к школе и школьному коллективу²².

Лицей, также будучи школой повышенного статуса, находится совсем в других условиях. Он расположен на другом конце города, в кварталах современной застройки, где квартиры гораздо комфортнее и более дорогостоящие, чем в старых кварталах. Как следствие, здесь проживают жители с более высоким социально-экономическим статусом:

«Приезжих нет, так как район совсем новый, в нем не сдают квартиры мигрантам. Это хорошие новые дома. Чаще всего живут

²² В анкете содержались вопросы для оценки этих социально-психологических характеристик. Методика, разработанная в НУЛ СОН, позволяет построить индексы, отражающие эти особенности школьного коллектива: 1 — чувство удовлетворенности (насколько ученик удовлетворен своим времяпрепровождением в школе и т.п.); 2 — чувство принадлежности (насколько школьник ощущает себя частью коллектива, сопричастность к тому, что происходит в школе).

сами — в основном молодые семьи переезжают. А если и сдают, то стоимость недоступна для мигрантов. Но есть волгоградцы, которые приезжают на завод...» (директор лицея).

Гимназия и лицей, расположенные в одном городе, на самом деле находятся в разных социальных контекстах, что по-разному сказывается на их доступности. Согласно правилам, введенным в 2012 г.²³, школа сначала осуществляет набор детей, проживающих на закрепленной за школой территории (так называемый микрорайон школы), а потом, при наличии свободных мест, принимает детей из других микрорайонов. Гимназия с небольшим количеством детей своего микрорайона довольно легко может набирать желающих из любого конца города. Получается, что попасть в лицей сложнее. Меньшее количество свободных мест заставляет родителей, желающих обучать ребенка именно в этом образовательном учреждении, прибегать к фиктивной прописке в нужном микрорайоне. В наборе 2013 г. в лицей было принято 18 человек не из микрорайона и 15 человек, которые «как-то получили прописку» (из 125 в 4-х классах).

В лицее еще меньше, чем в гимназии учеников, чьи матери имеют высшее образование (54%), тогда как доля планирующих поступить в вуз одна из самых высоких. По этому показателю лицей занимает 3-е место (71% от числа опрошенных). Причем образовательные притязания лицеистов относятся не только к высокому уровню образования, но и возможности поступления в престижные вузы. Обычно выпускники лицея (родители многих работают на местном заводе) выбирают немассовые и невостребованные в родном городе профессии, планируя покинуть город навсегда. По словам директора лицея, чаще всего выбирают СПбГУ, такие престижные специальности, как международные отношения, или Политехнический университет.

Контингент учащихся школы F по социально-экономическому статусу и академическим успехам идентичен лицее. Можно сказать, что два учебных заведения являются конкурирующими. Мало того, что эти две школы схожи по характеристикам своего контингента, они расположены недалеко друг от друга — всего в 10 минутах ходьбы.

²³ Имеется в виду Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» и Приказ Минобрнауки России от 15.02.2012 № 107 (ред. от 04.07.2012) «Об утверждении Порядка приема граждан в общеобразовательные учреждения», которые ввели правило так называемой закрепленной территории.

Несмотря на отсутствие повышенного статуса, школа F на момент исследования была наиболее популярной в городе. В 2013 г. набор в 1-е классы был осуществлен в рекордно короткие сроки для локальной образовательной системы: за неделю были набраны все 1-е классы. Директор школы F — один из самых опытных в городе и районе, а школа насчитывает самое большое число учеников (939 человек).

В школу E попадают ученики с точно таким же социально-экономическим статусом, как и у школ-лидеров — школы F и лицея, однако успехи в обучении учеников этой школы гораздо ниже по сравнению с большинством школ, а их образовательные притязания также невысоки. По данным показателям она ближе к группе II. Кроме того, эта школа отличается наименьшим количеством матерей с высшим образованием (всего 27%).

В группу II со средними результатами по СЭС и успеваемости входят школы B, C, D. В школу C попадают дети из семей с относительно невысоким СЭС, но в ней самое большое в городе количество матерей с высшим образованием (66%). Ученики этой школы также отличаются довольно высокой ориентацией на обучение в вузе. От числа опрошенных 74% в этом учебном заведении планируют получить высшее образование (самый высокий показатель после гимназии), несмотря на среднюю успеваемость. Но это неудивительно, поскольку в школе C самая высокая доля матерей с высшим образованием. При этом большая часть будущих выпускников планирует устроиться работать на местном заводе, получив необходимую специальность в вузе.

Когда система начала расслаиваться, и каждая школа стала искать свою нишу, эта школа сделала упор на развитие воспитательной системы и внеклассной активности:

«Мы задумались над тем, что же все-таки делать. Кто-то работал над тем, чтобы стать лицеем, кто-то стал работать над тем, чтобы стать гимназией. А мы создали свою воспитательную систему в 2001-м году. Мы поучаствовали в областном конкурсе и стали победителями, нам присудили название: “Школа российского возрождения”. ... воспитательная система, которую мы построили, у нее смысл какой: возрождение через культуру. Единство учебного и воспитательного процесса. Не просто тупо у нас дети учатся, а потом мы проводим какое-то мероприятие. А у нас идет взаимосвязь учебного материала и внеклассной работы» (директор школы C).

Организация внеклассной работы позволяет школьникам концентрироваться не только на образовательных результатах, а

найти себя и чувствовать себя успешными в других сферах. Кроме этого, школа активно работает с местным рынком труда. Спонсором и партнером школы выступает местный завод, что не только обеспечивает школе финансовую поддержку, но и поддерживает сплоченность местных жителей, помогает школьникам понять, что после учебы в вузе в Петербурге стоит вернуться. Школа последовательно выстраивает взаимодействие с шефом, а через него, соответственно, и с местным сообществом:

«...между каждым классом школы и цехом завода заключен договор. Наши дети выезжают туда к ним, поздравляют их с праздниками, делают газеты. Детям подарки взамен. Некоторые цеха финансово по концу года отличников награждают подарками. Это в зависимости от того, какой договор составлен у каждого класса» (директор школы С).

Такая работа на самом деле формирует особенный микроклимат в школе. Анализ собранных количественных данных показывает, что ученики этого учебного заведения более остальных удовлетворены своей школой и испытывают высокое чувство принадлежности к ней.

В описываемой ЛОС особое место занимает школа А. Ее ученики заметно отличаются от остальных самыми низкими значениями по СЭС, успеваемости и количеству желающих получить высшее образование. Это самая малочисленная школа в городе, и она обеспечивает возможность обучения для ребят, исключенных из системы по той или иной причине. Причин несколько, но они все взаимосвязаны: низкая успеваемость, нежелание справляться с учебной программой или неспособность вследствие отклонения в развитии. Обычно за всеми этими проблемами стоит социальное неблагополучие в семье.

Кажется немаловажным, что самая преуспевающая школа и самая отстающая находятся напротив, через дорогу. Когда повсеместно начался процесс дифференциации в системе среднего образования (начиная с 1992 г.), каждая школа начала искать свою нишу, стараясь найти свой собственный курс развития. Руководство одной из двух школ приняло решение повысить свой статус и стать гимназией. По мнению многих участников образовательного процесса, переименование не имело особенных оснований, скорее послужило причиной того, что школа значительно повысила качество обучения. Как только соседняя школа получила статус гимназии, из школы А начался отток способных учени-

ков в соседнюю. Руководство стало искать возможность сохранить контингент, что выразилось на создании коррекционных классов. Со временем произошла поляризация, и две школы, находящиеся в непосредственной близости друг от друга, через пару десятков лет заняли разные полюса в социальном пространстве. Так, сегодня в школе А чаще остальных встречаются семьи, где матери заняты низкоквалифицированным трудом: работают продавцом-кассиром, горничной, санитаркой и проч.

На сегодняшний день около половины учеников школы находятся в трудной жизненной ситуации. Большинство отзывов о школе, услышанных нами от местных жителей, были негативными. Стигматизации подвергаются как ученики школы, так и учителя:

«В кулуарных кругах» у нас есть репутация “школы для дураков”, потому что это единственная школа в городе, в которой есть классы коррекции, классы седьмого вида».

«Когда узнают, что работаю в этой школе, начинают спрашивать: “Ну как там у вас? Как? Палаты и учителя ходят в халатах с уколами?...” Со всех школ уходят к нам. В других школах учителя говорят — не будешь учиться, пойдешь в ту школу» (учитель школы А).

На самом деле коррекционным классом является только один класс в параллели, и какой именно, знают только ученики и родители. В итоге все выпускники получают стандартный диплом, как и ученики любой другой школы, а при успешной сдаче ГИА, ребята могут продолжить обучение в старшей школе и получить диплом о полном среднем образовании, что в других школах было бы проблематично. Школа А не только выполняет важную функцию социального контроля и присмотра за трудными детьми, но и дает этим детям шанс на успешную социальную траекторию в дальнейшем. Сами работники школы понимают положение своей школы и миссии так:

«Обычного хорошего успешного ребенка научить легко и почетно, а вот научить ребенка, который не может в силу каких-то причин... у кого-то это наследственные, у кого-то психологические, у кого-то социально-бытовые проблемы. Таких детей научить гораздо сложнее. И когда такие дети успешно социализируются, я считаю что это успех» (учитель школы А).

В любой локальной образовательной системе появляются такие школы. Общепринятое понятие «эффективности» к ним неприменимо, поскольку основной их функцией становится не

столько обучать, сколько проводить социальную работу. Таким школам важно не добиться высоких образовательных результатов, а помочь ученику получить аттестат, чтобы в дальнейшем он мог получить профессию (чаще всего механика или повара) в местном колледже. Им трудно соответствовать вводимым критериям внешней оценки и новым требованиям. В частности, правило подушевого финансирования тут не будет работать, поскольку школа в принципе не участвует в конкурентной борьбе за учеников. Возможно, так называемые слабые школы требуют индивидуального подхода в оценке их работы и правил финансирования.

Внутришкольная дифференциация в условиях малого города

Несмотря на складывающуюся дифференциацию на уровне школ, имеются различия между учениками по рассматриваемым нами показателям и внутри школ, все-таки в школы попадает довольно гетерогенный ученический состав. Данные опроса позволяют оценить, насколько эти различия связаны с сортировкой между классами. В этом поможет рис. 16, на котором в качестве СЭС семьи указано среднее значение ISEI отца и матери. Маркировка классов сделана следующим образом: первая буква соответствует школе, вторая — букве класса, присвоенной ему в параллели. В классе «Вб» количество анкет составляет всего 6 человек, в остальных случаях — 10 и более. Темным цветом выделены классы А, поскольку чаще всего в них собираются ученики с более высокими СЭС и результатами, в данном кейсе — за исключением гимназии и лицея.

В ходе обучения в начальной и основной школе случаи перехода из одного класса в другой весьма редки. Поэтому представленная картинка отражает ситуацию с разделением учеников на стадии приема в 1-е классы 9-летней давности. Условия приема немного изменились с тех пор: было введено правило приоритета для детей из микрорайона и отменено тестирование при поступлении в школы повышенного статуса.

Зачастую сортировка школьников возникает в старших классах, когда одни уходят из школы в колледж, другие остаются и перемешиваются по классам в зависимости от академических результатов и выбираемого профиля. Данные проведенного опроса

9-классников демонстрируют, что может существовать заметное различие между классами даже на уровне основной школы.

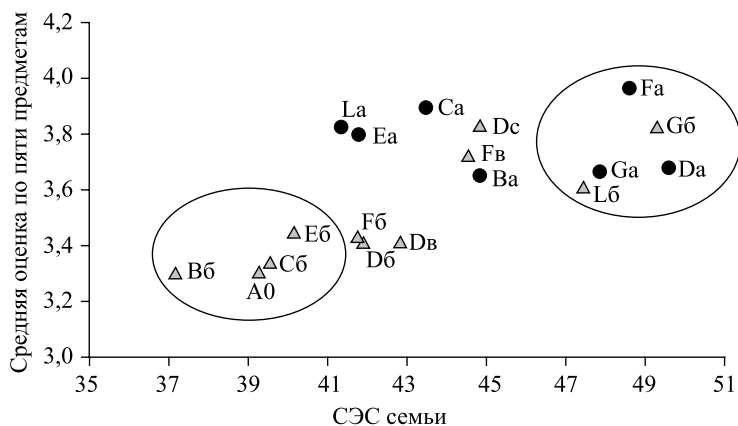


Рис. 16. СЭС родителей и успеваемость ученика по пяти основным предметам

Из восьми школ только в школе А в 9-й параллели всего 1 класс, в школе F насчитывается 3 класса, в школе D — 4, а в остальных — по 2. Левая нижняя часть системы координат показывает, что в некоторых школах есть классы со столь же низкими СЭС и успеваемостью, как и в школе А. По правой части рисунка видно, что в школе D «а»-класс по показателям СЭС и успеваемости равен школам-лидерам. Центральная часть рисунка демонстрирует, что существует дифференциация между классами разных школ по успеваемости, несмотря на практически равный СЭС.

Было проведено сравнение классов внутри каждой школы по СЭС семьи, успехам в обучении и социально-психологическим характеристикам. Самой распространенной оказалась дифференциация по средней оценке по пяти предметам — она сложилась в школах С, D, F и E. В школе E в «а»-классе не только выше успеваемость, но и чувство удовлетворенности. В школе F эти различия (по успеваемости и чувству принадлежности) соответствуют различиям по СЭС.

В ходе анализа собранных материалов была предпринята попытка разобраться, за счет каких механизмов происходит диффе-

ренциация учеников по успеваемости, если в ходе обучения очень редко меняют класс. Основными причинами возникающей сортировки являются дошкольные занятия, дифференциация учебно-методических комплектов, репутация учителя, а также заинтересованность педагогов в формировании классов со сходным уровнем подготовки,

В настоящее время все школы в городе организуют дошкольную подготовку для будущих первоклассников в том или ином виде. Очень популярными являются занятия на базе школы «Филиппок», «Букваренок» и т.п. Учителя представляют их в виде психологической подготовки и адаптации для детей. В рамках таких подготовительных занятий обычно проводятся занятия по письму, грамоте. Это, скорее, не обучение, а занятия, которые позволяют выявить уровень подготовки ученика, его мотивацию. Нередко к работе подключается психолог, который может рекомендовать поступать не только в другой класс, но даже и в другую школу:

«И обязательно психолог. Через психолога проходят все. Она всех детей этих уже видит. Это дает возможность с родителями побеседовать — тех детей, по которым психологами детских садов дана рекомендация, например, в школу, где есть коррекционные классы. Понятно, что не может он учиться в большом классе — ему нужен индивидуальный подход, другой режим» (директор школы D).

Сами занятия и факт знакомства с учителем могут влиять на формирование 1-х классов и отбор учеников учителями:

«Понятно, что в начальной школе, когда формируем классы, все равно учитель, который набирает, который посильнее и к которому идут, у него есть возможность для того, чтобы выбрать детей. Они на “Филиппке” позанимались два с половиной месяца — естественно, он уже видит, кто там сильнее, кто слабее. Естественно, когда они формируют классы, он имеет возможность выбрать. Тем более, у него желающих 50 или 40, а ему надо набрать 25. Она уже: “этого, этого, а вот этого я не возьму”. Естественно, эти отсеиваются и уже идут к тем» (директор школы F).

Стоимость и продолжительность дошкольной подготовки играют свою роль. Если в гимназии это всего 4 занятия совершенно бесплатно, то в лицее эти занятия длятся почти полгода и стоят 500 рублей в месяц (это самые длительные и дорогостоящие занятия в городе, обычно они стоят около 200 рублей). Такая дошкольная подготовка, конечно, необязательна, но от мотивированных родителей требует заметных усилий (в течение продолжи-

тельного времени рано вставать в выходной день и вести ребенка в школу).

Дифференциация внутри школы при поступлении оказывается возможной также за счет альтернативных учебно-методических комплектов (УМК) в начальной школе. Внедрение обучения по экспериментальным программам способствует формированию социально гомогенных групп. Формально все ученики имеют равные права на получение экспериментального и, как правило, более качественного образования. Однако «слабые» с точки зрения школы ученики и их родители в большинстве случаев делают выбор в пользу обучения в обычном 1-м классе. Их выбор обусловлен необходимостью больших временных, экономических и прочих ресурсов, требующихся от семьи для поддержки учебы ребенка в таком классе.

«У нас как таковой сортировки нет. Понятно, что на этапе проведения “Букваренка” мы же им сообщаем о программах, которые будут. Сортировка происходит уже внутренняя. Мы их знакомим с двумя программами — “Школа России” и повышенного уровня “Школа 2100”. Здесь уже сами родители... Им говорят примерные требования, что самостоятельные, контрольные работы, что требуется ваша помощь — справиться с этой программой ребенок не может без ежедневной помощи родителей» (директор школы Д).

В результате уже при поступлении в школу возникают довольно гомогенные группы учащихся. В дальнейшем различия между классами сохраняются:

«“Б” класс будет заниматься по программе “Перспектива” Петерсона, где особое внимание направлено на развитие математических способностей. Эта особенность класса сохраняется до окончания школы. Всегда возникают различия между классами, однако нет четкого правила Б, В или А. Хотя на сегодняшний день перемешиваний до 9-го класса нет» (директор лицея).

Еще одной важной причиной, из-за которой происходит неравномерное распределение учеников между классами в параллели, является сам учитель и его репутация.

«Они заранее начинают ходить в “Малышкину школу”. Потом уже к педагогу. Но по педагогам в последнее время мы тоже перестали делить, потому что есть одна “Мариванна Иванова” — все к ней записываются, потому что они учились, дети учились и пятое, десятое. Порой бывает так, что один класс собирается очень неплохой, а второй, извините меня, хоть закрывай» (директор школы В).

При отсутствии формальных правил распределения учеников по классам, на сортировку работают относительно свободные правила выбора учителя и программы. Выбор школы, программы, учителя, мотивация и готовность инвестировать в обучение своих детей чаще всего характерны для образованных семей квалифицированных и высококвалифицированных профессионалов. Мотивированные родители склонны выбирать хорошего учителя, соответственно, они оказываются в одном классе.

Формально родители вместе с учителями просто выбирают более подходящую, как им кажется, программу обучения для ребенка. Фактически же происходит деление на основании социально-экономического статуса и готовности со стороны родителей инвестировать ресурсы (материальные, временные и проч.) в обучение ребенка. Готовые вкладываться в обучение оказываются в одном классе, остальные отсеиваются. УМК становится сигналом для родителей, который показывает, чего от них ждут в ходе учебы. Подготовительные занятия становятся той площадкой, на которой семьи и учителя друг к другу «присматриваются» и договариваются о сортировке.

Работники школ часто говорят, что для успешного обучения важен сходный уровень подготовки учеников. В этом заинтересованы по крайней мере учителя начальных классов, особенно если они ведут подготовку при помощи более сложного УМК. Уникальным случаем в этом отношении является позиция руководства гимназии, которое стремится к совершенно равному распределению между классами при наборе новых учеников, стремясь соблюсти лишь гендерный баланс.

«Мы категорически отказались от этой идеи — и уже давно. Плохая идея. Было принято сознательное решение. Был у нас такой опыт. Принимались дети, психолог обследовал их. Выявлены были более интеллектуально сильные дети, среднего развития интеллекта и слабого, они делились на классы. Безобразный результат получался. Среди сильных детей все равно сразу шла градация более сильного, в среднем классе действовал, вот знаете, есть в физике закон “критическая масса”, она притягивает, а в слабом классе получалось, что через какое-то время нельзя было войти. Я считаю, что это преступление перед детьми» (директор гимназии).

Однако сортировка может происходить даже в тех образовательных учреждениях, в которых руководитель является ее противником. Это свидетельствует о существовании латентных меха-

низмов, из-за которых трудно сдерживать тенденцию формирования разноуровневых классов.

Заключение

В ходе сравнения и анализа количественных данных было обнаружено, что социально-экономическое положение и образование родителей по-разному связаны с образовательными успехами и успеваемостью учеников в зависимости от кейса.

Влияние социального положения семьи в большинстве случаев усугубляется складывающейся дифференциацией. Характер школьной дифференциации связан с типом локальности и влияет на образовательные успехи: в сельской местности актуальной является внутришкольная дифференциация, в малом городе имеются признаки как внутришкольной, так и межшкольной дифференциации, а в большом городе — преимущественно межшкольной. При этом складываются определенные каналы, позволяющие ученикам с низким СЭС оказываться в школах повышенного статуса и получать преимущества в виде более высоких образовательных успехов и притязаний, чем у таких же учеников в других локальностях.

Более того, межшкольную дифференциацию в большом городе отличает многоуровневый характер: существуют различия не только между обычными школами и школами повышенного статуса, но и между их типами: гимназиями, лицеями и школами с углубленным изучением предметов. По СЭС отличаются ученики гимназий и школ с углубленным изучением предметов, однако образовательные успехи учеников из этих трех типов школ не отличаются, что, как мы предполагаем, связано с уровнем и правилами отбора в эти школы.

В сельском районе особенную отдачу дает высшее образование матери. Местная образованная элита преимущественно ориентирована на воспроизводство и развитие человеческого капитала. Отсутствие высших учебных заведений в локальной образовательной системе, перемещает мотивированных учеников в мегаполис по соседству, что обычно приводит к окончательному переезду. В малом городе отдача есть как у высшего образования, так и у среднего профессионального образования. Местный рынок труда и развитие производств не требует обязательного получения высшего образования, а наличие филиалов вузов из мегаполиса

дает возможность получать высшее образование, не переезжая в мегаполис. В большом городе любой образовательный уровень получает отдачу в виде образовательных успехов детей.

Пример локальной образовательной системы, рассмотренный в деталях, показывает, что даже в системах небольшого размера образуется межшкольная и внутришкольная дифференциация. В изучаемом кейсе сложилась система, в которой практически каждая школа выполняет свою определенную роль. Гимназия обучает детей из семей с наиболее высоким статусом в локальности и с самыми высокими образовательными притязаниями. Несмотря на повышенный статус, гимназия и лицей не вступают в конкуренцию друг с другом, поскольку располагаются на разных концах города. Кроме того, они находятся в разных микрорайонах, что в измененных условиях приема дает гимназии больше шансов для сортировки учеников, и несколько увеличивает конкуренцию среди родителей, планирующих отдавать ребенка в лицей. Школа С воспитывает профессиональных рабочих с развитой локальной идентичностью, обеспечивая местный завод кадрами в будущем. Школа А заняла нишу социальной работы со слабо успевающими и социально исключенными детьми.

Жилищная сегрегация и пространственное расположение общеобразовательных учреждений во многом определяют особенности контингента школы и влияют на уровень конкуренции среди поступающих. В российских городах отсутствует сегрегация в таком виде, как в США и некоторых городах Европы, когда кварталы резко отличаются по социально-экономическому и этническому составу своих жителей. Тем не менее особенности застройки и различия кварталов по состоянию жилья во многом определяют роль школы в ЛОС. Особенно важным это становится в структурно ограниченных условиях, когда, например, выбор школ в принципе невелик из-за малого их количества.

При любых условиях и правилах остаются механизмы оборота учеников, помогающие распределить учеников по школам в соответствии с их статусом. В первую очередь это происходит благодаря тому, что есть спрос со стороны родителей. Как в условиях «свободного» выбора, так и в условиях приписки школ к определенным микрорайонам, родители повышенного статуса находят возможность попасть в желаемую школу. Однако новые условия требуют от них больших усилий. Дифференциация в той или иной мере неизбежна, благодаря ей удовлетворяется спрос на особое,

более качественное образование представителей более высокого социального статуса.

Пространственное расположение школы важно не только в связи с жилищной сегрегацией. Для родителей важным параметром популярности школы и организации школьной жизни может стать, например, удаленность от внешкольных учреждений.

Представляется, что идею равного доступа к образованию удобнее реализовывать посредством дифференциации внутри школы, чем между школами. В условиях правил приема, когда преимуществом обладают семьи, проживающие на «закрепленной территории» сортировка между классами приобретает большую актуальность, поскольку спрос на нее есть как со стороны образованных родителей, а также со стороны учителей. В случае работы с гетерогенным, в отношении СЭС, контингентом, для учителей это единственно возможный и эффективный способ работы.

Дифференциация на уровне классов не имеет устойчивых паттернов и меняется от школы к школе и от года к году. Факторами внутришкольной дифференциации в изучаемом кейсе стали успеваемость, СЭС и социально-психологические характеристики. Наиболее распространены различия по академическим успехам: они были обнаружены в четырех школах из семи, где имелось более одного класса в параллели. Лишь в одном случае, в самой популярной школе в городе, эта сортировка была связана с СЭС. В качестве механизмов, обеспечивающих дифференциацию по успехам в обучении, работают дошкольная подготовка, УМК и репутация учителя.

На данном этапе исследования трудно сказать, какие из описанных характеристик дифференциации являются универсальными или уникальными для кейса. Ответить на вопрос позволит дальнейшая работа и проведение сравнительного анализа с другими кейсами, которые находятся в различных социальных контекстах.

Литература

Абанкина Т.В. Жизненные планы выпускников сельских школьников России, Китая и Казахстана. 2013 [Электронный ресурс]. <<http://publications.hse.ru/articles/98177309>> (дата обращения 24.02.2015).

Вандышев М.Н. Потенциальная мобильность выпускников школ малых и средних городов Свердловской области // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 5. С. 114–124.

Зборовский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н. Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 87–104.

Никитский М.В. Социальный климат малых городов России (штрихи к социально-педагогическому портрету российской глубинки) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2010. № 17. С. 57–67.

Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // Университетское управление. 2005. № 1 (34). С. 69–79.

Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24.

Ястребов Г.А. и др. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования / Educational Studies. 2013. № 4. С. 188–246.

Ball S.J. et al. “Classification” and “Judgment”: Social class and the “Cognitive Structures” of Choice of Higher Education // British Journal of Sociology of Education. 2002. No. 1. P. 51.

Bowe R., Gewirtz S., Ball S.J. Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching “parental choice” // British Journal of Sociology of Education. 1994. Vol. 1. No. 1. P. 63–78.

Condron D.J., Roscigno V.J. Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district // Sociology of Education. 2003. No. 1. P. 18.

Gamoran A., Mare R.D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? // American Journal of Sociology. 1989. Vol. 94. No. 5. P. 1146–1183.

Garner C.L., Raudenbush S.W. Neighborhood effects on educational attainment: a multilevel analysis // Sociology of Education. 1991. No. 4. P. 251.

Haller E.J., Virkler S.J. Another look at rural-nonrural differences in students’ educational aspirations // Journal of Research in Rural Education. 1993. Vol. 9. No. 3. P. 170–178.

Kao G., Thompson J.S. Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment // Annual Review of Sociology. 2003. P. 417–442.

Khattri N., Riley K.W., Kane M.B. Students at Risk in Poor, Rural Areas: A Review of the Research. 1997.

Lee V.E. Educational choice: The stratifying effects of selecting schools and courses // Educational Policy. 1993. Vol. 7. No. 2. P. 125–148.

Stošić P. Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung // Tertium Comparationis. 2012. Vol. 18. No. 1. P. 12–24.

Taylor C. Hierarchies and local markets: The geography of the lived market place in secondary education provision // Journal of Education Policy. 2001. Vol. 16. No. 3. P. 197–214.