

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В НАЦИОНАЛЬНОМ И МИРОВОМ КОНТЕКСТАХ

### Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России<sup>1</sup>

А.Г. УВАРОВ\*, Г.А. ЯСТРЕБОВ\*\*

\*Уваров Алексей Германович – студент магистерской программы, факультет экономики, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: alexisouvarov@gmail.com.

\*\*Ястребова Гордей Александрович – старший преподаватель, кафедра экономической методологии и истории, НИУ ВШЭ. Адрес: 123022, Москва, Б. Трехсвятительский пер., 3. E-mail: gordey.yastrebov@gmail.com.

*Статья посвящена проблеме образовательного неравенства в современной России. Взяв за основу материалы Мониторинга экономики образования, осуществляемого НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром, мы попытаемся оценить связь между успеваемостью российских школьников и социально-экономическим положением их родителей. Эта задача представляет особый интерес в свете изучения механизмов воспроизводства социального неравенства. Мы хотим понять, способствует ли российская система общего среднего образования в ее нынешнем качестве выравниванию шансов детей на успешное освоение школьной программы и, наоборот, не происходит ли в ней (или помимо нее) накопление преимуществ, обусловленных социальным происхождением. Для решения этой исследовательской задачи мы строим двухуровневую регрессионную модель, где на первом уровне в качестве единиц наблюдения рассматриваются школьники и их семьи, а на втором – образовательные учреждения, в которых эти школьники обучаются. Результаты проведенного нами анализа свидетельствуют о том, что различия в успеваемости детей действительно отчасти связаны с различиями в социально-экономическом положении семей. В то же время они практически никак не связаны с характеристиками образовательных учреждений. На фоне существенных различий между образовательными учреждениями в кадровом и материально-техническом обеспечении последнее обстоятельство можно рассматривать как свидетельство невысокой эффективности российской системы общего среднего образования в решении проблемы равенства шансов.*

<sup>1</sup> Статья частично подготовлена по мотивам диссертационного исследования А.Г. Уварова, представленного в качестве выпускной квалификационной работы по магистерской программе «Социально-экономика и управление нематериальными активами» факультета экономики НИУ ВШЭ и осуществленного под руководством старшего преподавателя кафедры экономической методологии и истории НИУ ВШЭ, кандидата социологических наук, Г.А. Ястребова.

Ключевые слова: общее среднее образование, российские школы, образовательное неравенство, социальное неравенство, социально-экономическое положение семей, академическая успеваемость, равенство шансов

## Система образования в контексте проблемы равенства шансов

Проблема неравного доступа к качественному образованию, безусловно, принадлежит к числу наиболее значимых в сегодняшней России. Ее актуальность определяется не просто масштабами социального расслоения<sup>2</sup>, куда более серьезным представляется другое обстоятельство, связанное с тем, что в России за постсоветские годы существенно изменился *характер социальных перемещений*, то есть принципы, в соответствии с которыми люди занимают определенное положение в обществе или претендуют на определенный уровень материального вознаграждения. И, к сожалению, это уже не просто тревожное ощущение, а научно установленный факт: карьерные (а вместе с ним и социальные) перспективы россиян в меньшей степени зависят от таких факторов, как уровень образования, профессионализм, личные качества и т.п., и все в большей степени определяются социальным происхождением и прочими не зависящими от людей факторами (напр., [Ястребов 2009; Ястребов 2011]). Отнюдь не вселяет оптимизма и тот факт, что низкий уровень социальной мобильности в нашей стране является специфическим обстоятельством, отличающим Россию не только от развитых западных обществ, но и от большинства постсоциалистических стран, где жизненные шансы людей все же в большей степени зависят от их личных достижений, а не внешних обстоятельств.

Однако российская ситуация при всей ее сложности не является столь уникальной. Пройдя за последние 20 лет ускоренный курс рыночной экономики, наша страна сегодня сталкивается практически с теми же проблемами, которые западным странам пришлось решать как минимум полвека назад. За это время ими был накоплен немалый опыт, причем как научный, так и практический, но, к сожалению, есть стойкое впечатление, что этот опыт пока еще слабо отрефлексирован лицами, ответственными за проведение социальной и образовательной политики в нашей стране. В связи с этим в вводной части статьи мы хотели бы кратко ознакомить читателя с наиболее интересными результатами и идеями, накопленными нашими коллегами за рубежом, а также с отечественной литературой, непосредственно касающейся данной проблемы в России.

К числу классических исследований, где роль и функции образования обсуждаются в контексте проблемы воспроизводства социального неравенства, как правило, относят фундаментальные работы американского социолога Дж. Коулмена [Coleman Report 1966; Coleman et al. 1979] и французского социолога П. Бурдьё [Bourdieu, Passeron 1977]. Без ссылок на эти работы сегодня не обходится, пожалуй, ни одно приличное исследование, так или иначе посвященное сюжетам образования и социального неравенства. Действительно, до появления этих фундамен-

<sup>2</sup> По показателю неравенства доходов наша страна сегодня опережает многие европейские страны, включая наших восточноевропейских соседей. Согласно исследованию, проведенному коллегами из НИУ ВШЭ и журнала «Эксперт», это неравенство стабильно увеличивалось на протяжении последних 20 лет, и нет никаких оснований полагать, что эта тенденция в ближайшем времени поменяется [Уровень и образ жизни... 2011].

тальных работ в конце 1960-х – второй половине 1970-х гг. в охваченных эйфорией послевоенного экономического роста западных странах и, в особенности, США, где воплощенный в «американской мечте» принцип равных возможностей чуть ли не официально был возведен в ранг высшей ценности, господствовало представление об образовании как об одном из наиболее эффективных «социальных лифтов», выравнивающим шансы выходцев из разных социальных слоев на получение достойной профессии и достижение соответствующего социального статуса.

Однако постепенно эти иллюзии развеялись. Несмотря на широко распространенные требования равенства возможностей, элиты приспособили новые стратегии, чтобы обеспечить свою преемственность от поколения к поколению, и, как это ни парадоксально, образовательная система заняла в этих стратегиях ключевое место. С помощью педагогических методов, отношений между учителем и учениками, отбора учебных курсов и методов селекции экономически привилегированные и хорошо образованные дети получили преимущества по сравнению с менее привилегированными и менее обученными. Реализация этой стратегии социального воспроизводства (в соответствии с авторской концепцией П. Бурдьё) в процессе обучения происходит через активацию детьми абстрактной совокупности нематериальных ресурсов семьи таких как уровень образования родителей, манеры, язык и т.п., соответствующие определенному социальному статусу. Эта концепция сегодня широко известна как концепция «культурного капитала».

О том, что стратегии социального воспроизводства сегодня довольно активно эксплуатируются семьями в целях обеспечения своим детям определенных преимуществ при обучении, свидетельствует целый ряд современных исследований. Так, например, установлено, что в ранней школе дети из социально продвинутых семей не только гораздо чаще обращаются за помощью к учителям, чем дети из социально уязвимых семей, но и делают это весьма напористо и изощренно, порой даже не пренебрегая возможностью перебить преподавателя в процессе изложения материала [Calarco 2011]. Эта модель поведения обусловлена спецификой воспитания: в семьях с высоким культурным и социально-экономическим статусом родители нередко воспитывают своих детей таким образом, чтобы они проявляли большую активность в процессе обучения. Кроме того, обеспеченные родители сами проявляют большую сознательность по отношению к своим детям и весьма активно взаимодействуют с учителями и школой [Useem 1992], вплоть до непосредственного участия в образовательном процессе (взаимных консультаций с учителями и т.п.) [Lareu 1987].

Так, относительно недавно в статье “*Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations*” на представительном массиве данных по нескольким странам авторами было установлено, что культурный капитал семьи (измерявшийся, впрочем, косвенно, но довольно простым параметром – размером семейной библиотеки) оказывает значимое влияние на жизненные шансы детей, причем связь эта проявляет себя устойчиво, независимо от типа страны или уровня ее экономического развития [Evans, Kelley, Sikora, Treiman 2010]. Мысль исследователей была довольно простой: наличие в семье солидной библиотеки в большинстве случаев указывает на наличие определенной культуры, в системе ценностей которой особое место занимает чтение литературы – один из важнейших навыков, определяющих способность усваивать новую информацию и, как следствие, непосредственно влияющих на академическую успеваемость. В действительности оказалось, что дети из таких семей при прочих равных условиях учатся

лучше, чем дети из семей, где нет культы книги, причем устойчивое присутствие этого эффекта во всех странах было установлено отдельно и независимо (!) от уровня образования родителей. О том, что развитые навыки чтения у школьников являются серьезным преимуществом при обучении в школе, также свидетельствуют результаты другого исследования, проводившегося группой голландских ученых, утверждающих, что этот компонент культурного багажа является едва ли не самым решающим с точки зрения обеспечения успеваемости в школе [De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp 2000].

Более тщательные качественные исследования, проводившиеся в ряде американских школ [Riehl 2001], также свидетельствуют о высокой значимости культуры языка и общения, которая высоко ценится учителями и нередко служит источником предвзятых оценок относительно способностей студентов и соответствующего отношения со стороны учителей. В частности, в этих научных работах был установлен весьма нелицеприятный факт, доказывающий существование устойчивых стереотипов у учителей относительно образовательного потенциала детей-выходцев из разной социальной среды, этнических и расовых групп.

Впрочем, семейная монополия на «культурный капитал», как показывают последние исследования [Aschaffenburg 1997], все же постепенно разрушается. Происходит это благодаря тому, что некоторые современные школы открывают детям доступ к определенным видам образовательных программ (напр., занятия искусствами, уроки риторики и т.п.) и позволяют им приобщиться к элементам «высокой» культуры, ранее доступной только выходцам из более продвинутых слоев. Это обстоятельство, ранее обнаруженное американским социологом П. Ди-Маджио [DiMaggio 1982], позволило ему сформулировать теорию «культурной мобильности», согласно которой накопление культурного капитала постепенно начинает приобретать растущее значение для семей с низким социальным и культурным статусом в качестве альтернативной стратегии социальной мобильности. Эта теория, по сути, бросает вызов теории «культурного воспроизводства» Бурдьё, в которой утверждается, что посредством воспроизводства специфических культурных практик элиты обеспечивают себе эффективную изоляцию от остальных социальных групп. И справедливости ради стоит отметить, что результаты последних исследований в этой области свидетельствуют скорее в пользу теории «культурной мобильности». Вопрос на сегодняшний день заключается в том, какие альтернативные стратегии социального воспроизводства примут на вооружение современные элиты.

Однако, несмотря на охватившие развитые страны новейшие реформы и возросший уровень обучения в целом, есть основания утверждать, что современная образовательная система не только не разрушила классовое и культурное неравенство, а скорее усилила его. В 1980-е гг. благодаря масштабному проекту Й. Шавита и Х.-П. Блоссфельда, охватившему 13 промышленно развитых стран, эта тенденция была подтверждена эмпирически. Результаты этого исследования были опубликованы в работе с говорящим названием “*Persistent Inequality*” [Shavit, Blossfeld 1993], что буквально переводится с английского как «непреодолимое неравенство». В этой работе было довольно убедительно показано, что в процессе обучения и при выборе своей дальнейшей образовательной траектории дети реализуют значительную часть преимуществ, которые они наследуют от родителей в форме культурного, социального или экономического капитала.

При этом многоступенчатая дифференцированная система образования выступает в качестве своеобразного «фильтра», обеспечивающего конвертацию перечисленных преимуществ во вполне определенные и предсказуемые жизненные стратегии и воспроизводящего тем самым социальное неравенство. На этом основании Й. Шавит и Х.-П. Блоссфельд сформулировали не очень оптимистичный вывод о том, что при сохранении «статуса кво» в системе образования и государственной социальной политике связь между социальным происхождением и жизненными шансами людей в будущем не только не будет ослабевать, а, наоборот, скорее всего, продолжит укрепляться. Социальные причины успешности (то есть те, которые связаны с социальным происхождением) начали подменяться «естественными» мотивами, то есть теми, которые относятся к индивидуальным природным способностям людей, реальному уровню их подготовки, профессионализму и т.п. Другими словами, вопреки представлениям о компенсирующей функции системы образования по выравниванию возможностей, эта система из «социального лифта» незаметно трансформировалась в основной механизм воспроизводства и легитимизации социального неравенства.

Наличие подобной рекурсивной причинно-следственной связи (социальное неравенство => неравенство в системе образования => воспроизводство и усиление социального неравенства) также было установлено в другом масштабном исследовании [Mayer 2001], охватившем период с 1970 по 1990 гг. В этой работе на выборке из нескольких развитых стран показано, что неравенство в уровне подготовки детей идет рука об руку с неравенством в уровне материальной обеспеченности между богатыми и бедными.

Как бы пессимистично это не звучало, исследователи весьма скептически оценивают не только перспективы развития ситуации, но и потенциал традиционно принимаемых мер государственной политики, связанных с расширением доступа к качественному образованию. В этом, в частности, состоит суть гипотезы, известной в современной научной литературе под названием гипотезы о *максимально (maximally maintained inequality, MMI)* [Raftery, Hout 1993] или *эффективно поддерживаемом неравенстве (effectively maintained inequality, EMI)* [Lucas 2001; Entwisle, Alexander, Olson 2005]. Идея этой гипотезы состоит в том, что повышение доступности качественного образования, скажем, путем простого расширения перечня финансируемых из бюджета образовательных программ не приводит к интуитивно ожидаемому эффекту, который заключается в снижении образовательного неравенства. Проблема заключается в том, что от подобного расширения в первую очередь выигрывают дети из наиболее продвинутых в социальном и экономическом плане семей, и только после того, как они в полной мере «насыщают» свои потребности в образовании определенного уровня или качества, возможность воспользоваться преимуществами от расширения образовательных шансов получают дети из малообеспеченных семей.

При этом речь может идти не только о количественном аспекте экспансии образовательных возможностей, но и качественном, поскольку конкуренция между семьями идет не только за формально более высокий уровень образования для детей, но и за более выигрышные и привлекательные образовательные программы внутри каждого из этих формальных уровней – социальное происхождение, таким образом, все равно будет определять более тонкие различия в качестве образования между детьми. Именно этим, кстати, один из авторов данной теории Р. Лукас объясняет столь жаркие политические споры вокруг существующей практики

«трекинга»<sup>3</sup> в американских школах: для социально продвинутых слоев населения эта практика остается едва ли не самым мощным механизмом, обеспечивающим эффективную трансмиссию социальных преимуществ от родителей к детям.

В работе А. Соренсен "*Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity*" предпринимается попытка осмыслить феномен воспроизводства социального неравенства в разных национальных, а точнее институциональных социально-экономических контекстах [Sørensen 2006]. В частности, автор задается вопросом: почему в социал-демократических скандинавских странах устойчиво низким остается не только само по себе социальное неравенство, но и связь между образовательными и профессиональными успехами детей и социальным положением их родителей? В своих рассуждениях она приходит к выводу о том, что влияние ресурсов семьи на жизненные шансы детей во всех странах является настолько сильным, что в вопросе достижения равенства возможностей полагаться исключительно на систему образования наивно – она все равно будет воспроизводить неравенство, лишь в исключительных случаях способствуя эффективному социальному продвижению действительно способных и талантливых детей.

Система образования в этом случае работает как мультипликатор, умножающий накапливаемые в процессе обучения преимущества. И, по мнению Соренсен, едва ли не уникальный случай скандинавских стран, разорвавших «порочный круг» социального неравенства, указывает на неотвратимое участие государства в решении не только проблемы доступности качественного образования как такового, но и в поддержании эффективного уровня социального неравенства в целом. Это обстоятельство важно, поскольку высокий уровень неравенства сам по себе является нежелательной предпосылкой, вступающей в противоречие с принципом равных возможностей: так, например, сложно представить себе богатых родителей, удерживающих себя от соблазна устроить своих детей в хорошую школу, купить им путевку в Англию или оплатить обучение с репетитором – но такой шанс отсутствует у детей из малообеспеченных семей, и поэтому в условиях крайнего неравенства конкуренцию за образовательные возможности вряд ли можно признать справедливой. Отсюда вполне логично предположить, что при прочих равных условиях в обществе с высоким уровнем неравенства государство вынуждено прикладывать значительно большие усилия по обеспечению принципа равных возможностей, чем в обществе с низким уровнем неравенства. Впрочем, Соренсен также признает, что абсолютизировать возможности социальной политики в данном вопросе не стоит, поскольку многие ключевые механизмы воспроизводства социального неравенства, в том числе статусные и культурные, по-прежнему сосредоточены в семьях.

Определенно сигналом к тому, что проблема воспроизводства социального неравенства через систему образования не может быть решена без участия государства, являются обстоятельства, вынуждающие детей из малообеспеченных семей рано искать возможности «подработки». Научно доказанным является тот факт, что одновременное сочетание работы и учебы, практикуемое, как правило, школьниками из семей с небольшим достатком и/или невысоким уровнем образования обоих родителей, как правило, препятствует достижению ими высоких образовательных результатов и, как следствие, способствует закреплению неравен-

<sup>3</sup> Практика, в соответствие с которой студенты или школьники в зависимости от своих способностей делятся на «потoki» с разной интенсивностью обучения.

ства в образовании [Roksa, Velez 2010]. Впрочем точно так же этому способствует и то обстоятельство, что ищущие себе «подработку» дети из более обеспеченных семей, как правило, устраиваются на более выгодную во всех отношениях офисную работу [Hirschman, Voloshin 2007]. Разумеется, что без взвешенной социальной политики в отношении семей, где дети вынуждены искать компромисс между учебой и работой, добиться реального выравнивания шансов посредством исключительно эффективной школы не удастся. Вполне возможно, что дети из бедных семей, которые сознательно (или по наитию родителей) выбирают для себя путь сочетания образования и работы, попросту недоиспользуют часть заложенного в них потенциала к образованию и тем самым не просто не реализуют своих жизненных шансов, но и серьезно обедняют рынок труда.

Однако важно понимать, что решить эту проблему сугубо методами адресных социальных трансфертов вряд ли удастся. Речь, как уже обсуждалось выше, может идти о банальном отсутствии участия родителей в судьбе детей. В некоторых случаях отсутствие этого внимания и вовсе является вынужденным. Возьмем, например, неполные семьи – явление, которое сегодня становится все более распространенным в России. В 1980-е гг. в США проводилась серия исследований, известных как *High School and Beyond Study*, на которых было убедительно показано, что источником сравнительно низких шансов детей из неполных семей являются не столько материальные лишения, сколько отсутствие систематической вовлеченности родителей (или опекунов) в процесс образования и нехватка контроля с их стороны (напр., проверка домашних заданий, занятия с ребенком и т.п.) [Astone, McLanahan 1991]. И кто бы мог подумать, но огромные риски, связанные с воспроизводством социального неравенства, заложены даже в таком казалось бы безобидном сюжете, как... летние каникулы! Достаточно мотивированные и обеспеченные семьи стремятся использовать этот период максимально эффективно, чтобы успеть «зарядить» своих детей наибольшими преимуществами, которые обеспечат им беспрепятственное и успешное прохождение школьной программы. В зависимости от объема свободного времени и денежных средств «летние» стратегии родителей в отношении детей могут варьироваться от занятий с преподавателем на дому до зарубежных поездок с образовательной целью. В то же время дети из малообеспеченных семей, как правило, лишены такой возможности в силу финансовых ограничений и/или нехватки культурного капитала (когда родители попросту не проявляют необходимой заинтересованности в организации летнего досуга детей), и тогда они попросту «проигрывают» летнее время своим сверстникам. Проблема эта настолько серьезная, что в качестве возможного ее решения некоторые западные специалисты предлагают всерьез рассмотреть предоставление малообеспеченным семьям бесплатной возможности добровольного участия в круглогодичных программах обучения [Alexander, Entwisle, Olson 1987].

Кстати, именно по обозначенной выше причине школы могут рассматриваться в качестве эффективного «уравнителя» возможностей, поскольку в течение учебного года они позволяют если не компенсировать полностью эффект механизмов и стратегий социального воспроизводства, то, по крайней мере, минимизировать его.

Здесь нам представляется уместным перейти к принципиальному вопросу, волнующему сегодня огромное количество специалистов, занимающихся проблемами образования и социального неравенства. Вопрос этот состоит в следующем:

*а способна ли в принципе современная система образования эффективно решать проблему равенства шансов?*

К сожалению, ряд исследований (в том числе уже процитированных выше) показывает, что возможности этой системы крайне ограничены. В ряде работ, напрямую касающихся оценки эффективности общеобразовательной системы, вовсе утверждается, что после учета всех мыслимых контекстных (т.е. напрямую не зависящих от школы!) факторов связь между качеством образовательных учреждений и успеваемостью школьников фиксируется как слабая или статистически не вполне убедительная [напр., *Hanushek* 1989; *Woessmann* 2005]. И, несмотря на наличие некоторых опровержений, полученных с использованием более надежной фактической базы и аналитических инструментов [напр., *Hedges, Laine, Greenwald* 1994; *Rivkin, Hanushek, Kain* 2005; *Rockoff* 2004], эффект школьной системы все же признается ничтожно малым.

В этой связи нельзя не обратить внимание на российскую практику акцентирования результатов ЕГЭ не только в качестве одного из ключевых показателей индивидуальной успешности школьников, но и его использования для оценки эффективности образовательных учреждений<sup>4</sup>. Порочность такого подхода в свете представленных выше свидетельств, а также вводимого в соответствии с новым законом «Об образовании» принципа нормативно-подушевого финансирования должна быть очевидной. Достаточно сказать, что в свое время пренебрежение этим обстоятельством в совокупности с установкой на поддержку сильных школ в американской системе образования привели к проблеме хронического недофинансирования учебных учреждений, которые не по своей воле вынуждены осуществлять свою деятельность в более сложных социальных контекстах [*Condrón, Roscigno* 2003].

Впечатление о тревожной ситуации в российской системе образования в свете растущего социального неравенства можно составить по мотивам некоторых отечественных исследований. Одним из наиболее крупных специалистов, занимающихся этой проблемой в России, является Д.Л. Константиновский. В одной из своих книг «Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му)» он тщательно проанализировал различия в образовательных стратегиях и социальном поведении молодежи в зависимости от их социального происхождения и территории проживания, а также провел сравнительный анализ тенденций в 1960-е и 1990-е гг. [*Константиновский* 1999]. По результатам этого анализа он пришел к выводу, что степень дифференциации в сфере образования за годы перестройки в России значительно возросла и, более того, продолжает увеличиваться. Это означает, что уровень образования детей в большей степени зависит от социального и материального статуса родителей и в меньшей – от усилий и способностей самих детей. При этом Д.Л. Константиновский обращает внимание на тот факт, что дифференциация является наиболее существенной именно в сфере общего образования – формируемый на этом этапе разрыв аккумулируется и приводит к более заметному расхождению жизненных траекторий во взрослой жизни. Также он подчеркивает, что ориентация на образование в современной России, его высокая ценность для населения сохраняет устойчивость, невзирая на социальные и экономические катаклизмы, произошедшие в стране за рассмотренный период.

<sup>4</sup> По словам бывшего министра образования и науки РФ А. Фурсенко, «ЕГЭ стал обязательным и полноценным инструментом внешней оценки как знаний выпускников, так и работы школ и учителей».

Кстати, на этот нетривиальный характер устойчивости ценностных установок российских семей в отношении образования также обращает внимание в своем исследовании А.В. Очкина [Очкина 2010]. Основываясь на серии глубинных интервью, автор исследует мотивацию к получению образования, проблемы реализации и востребованности культурного капитала, а также механизмы его воспроизводства и накопления. В ходе своего анализа она приходит к выводу, что в России даже в условиях крайнего дефицита материальных ресурсов семьи с высоким уровнем культурного капитала стремятся обеспечить своим детям качественное образование. К похожим выводам, но уже на основе количественных методов, приходит в своей работе один из авторов данной статьи [Ястребов 2010]. В частности, в масштабе представительных опросов российского населения показано, что «культура образованности» в семье, проявляющийся через воспроизводство соответствующих установок на протяжении нескольких поколений, является на порядки более детерминирующим в отношении качества образования детей, чем материальное положение их родителей.

В этой связи нельзя не обратить внимание на исследование И.А. Прахова и М.М. Юдкевич, которые предприняли попытку исследовать влияние материального положения семей на результаты академической успеваемости школьников [Прахов 2012]. В этой работе делается однозначный вывод о влиянии доходов семьи на результаты ЕГЭ, а в качестве возможного механизма трансформации материальных преимуществ в преимущества при обучении приводятся различные платные формы подготовки к сдаче единого экзамена. Нам представляется, что в связи с игнорированием таких измерений неравенства, как культурный и социальный капитал семьи, эффект материального положения в этом исследовании является несколько преувеличенным, хотя результаты этого исследования, без сомнения, добавляют еще один факт в копилку аргументов о воспроизводстве социального неравенства через систему образования.

Комплексный анализ препятствий, стоящих перед российскими школьниками на пути к получению качественного образования, проводится в статье целой группы наиболее авторитетных авторов [Константиновский, Вахитайн, Куракин, Рощина 2006]. В этой работе обобщаются результаты социологических исследований, проведенных в семи регионах страны. На основе полученных данных в числе наиболее значимых барьеров авторами выделяются следующие: социокультурный (образование, сфера занятости и должность родителей), территориальный (тип населенного пункта, расстояние от места проживания до школы, доступность транспорта, количество школ в пределах доступа, уровень урбанизации), экономический (материальные ресурсы семьи, платность образования), институциональный (например, механизмы отбора при поступлении в школу), а также мотивационный и информационный барьеры.

Проблемой неравенства образовательных возможностей в России также основательно занималась Я.М. Рощина. В одной из ее последних работ [Рощина 2012] был осуществлен анализ факторов, влияющих на образовательные возможности учеников 9-х классов в Ярославской области и Республике Татарстан. Исследование было основано на данных Мониторинга образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов НИУ ВШЭ. В числе наиболее сильных детерминант, оказывающих влияние на распределение образовательных возможностей среди школьников, она отмечает род занятий (социально-профессиональный статус) и образование родителей. При этом наличие высшего образования у обоих родителей является едва ли не самым сильным фактором.

Как видно, значительные результаты, свидетельствующие о неравенстве в российской системе общего среднего образования, накоплены и в отечественной литературе. Тем не менее мы вынуждены обратить внимание на то, что ни в одной из существующих работ не предпринимается попытка непосредственно определить, в какой степени успеваемость российских школьников обусловлена 1) различными социально-экономическими факторами, характеризующими обстоятельства жизненной ситуации детей и их родителей, а в какой – 2) школой, а, точнее, ее качественными характеристиками (например, кадровым составом, материальной обеспеченностью школы, компетентностью руководителя и т.п.). На наш взгляд, решение этой задачи является принципиальным с точки зрения ответа на вопрос о том, способствует ли российская система общего среднего образования в ее нынешнем качестве выравниванию шансов детей на успешное освоение школьной программы и, наоборот, не происходит ли в ней (или помимо нее) накопление преимуществ, обусловленных происхождением. Этот сюжет, как нам представляется, является особенно актуальным в свете ведущихся сегодня дискуссий о различных моделях оценки «эффективности» образовательных учреждений и переходом на нормативно-подушевое финансирование школ.

В следующей части статьи мы обсуждаем исходные гипотезы, методологию и результаты эмпирического анализа этой проблемы по материалам Мониторинга экономики образования, осуществляемого НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром.

### **Теоретическая модель, методология и эмпирическая база исследования**

В качестве источника данных для этой работы нами был выбран Мониторинг экономики образования (далее – МЭО), который проводится с 2002 г. с целью информационной поддержки образовательной политики, обеспечения органов управления образованием России актуальной информацией об экономическом положении системы образования, формирования информационной базы, необходимой для анализа и прогноза развития сферы образования. В Мониторинге используется стратифицированная выборка, в которой стратообразующими параметрами являются такие характеристики школ, как географическое положение, типы населенных пунктов, формы собственности, размер и профиль учреждения. В рамках МЭО по школам осуществляются опросы родителей учеников, преподавателей и руководителей школ. При этом в каждой школе опрашиваются по 30 родителей учеников различных классов: по 7 респондентов – родителей учеников начальных классов (с 1 по 4 классы), по 12 – родителей учеников с 5 по 9 классы и по 11 – родителей учеников старших классов (10–11 классы).

Одним из основных преимуществ МЭО, предопределившим его использование в качестве информационной базы для решения задач, поставленных в исследовании, является то, что он содержит широкий спектр информации не только о родителях, но и о самих школах, в которых учатся дети. В данной работе используются данные за 2011 г.

В окончательную выборку МЭО в 2011 г. была включена 81 школа, при этом было опрошено 2395 родителей школьников, 947 преподавателей школ, а также 422 руководителя школ (привязку анкет руководителей не удалось осуществить

только к одной из 81 школы). С учетом заполняемости анкет по отдельным вопросам использованная в данном исследовании выборка могла изменяться в сторону незначительного уменьшения.

В работе в соответствии с исходными теоретическими представлениями, а также информационными возможностями МЭО были выделены следующие группы факторов, гипотетически оказывающие влияние на образовательные возможности (рисунок 1):

**1) Ресурсы семьи:**

- экономические, социальные и культурные.

**2) Параметры школы:**

- кадровые ресурсы;
- материальные и финансовые ресурсы;
- характеристики руководителя;
- социальный контекст (характеристики контингента);
- тип образовательного учреждения;
- территориальная принадлежность.

Схематическое изображение рассматриваемых в данной работе каналов воздействия ресурсов семьи на успеваемость школьников приведено на рисунке 1. Далее мы последовательно и коротко рассмотрим представленные на рисунке основные связи.

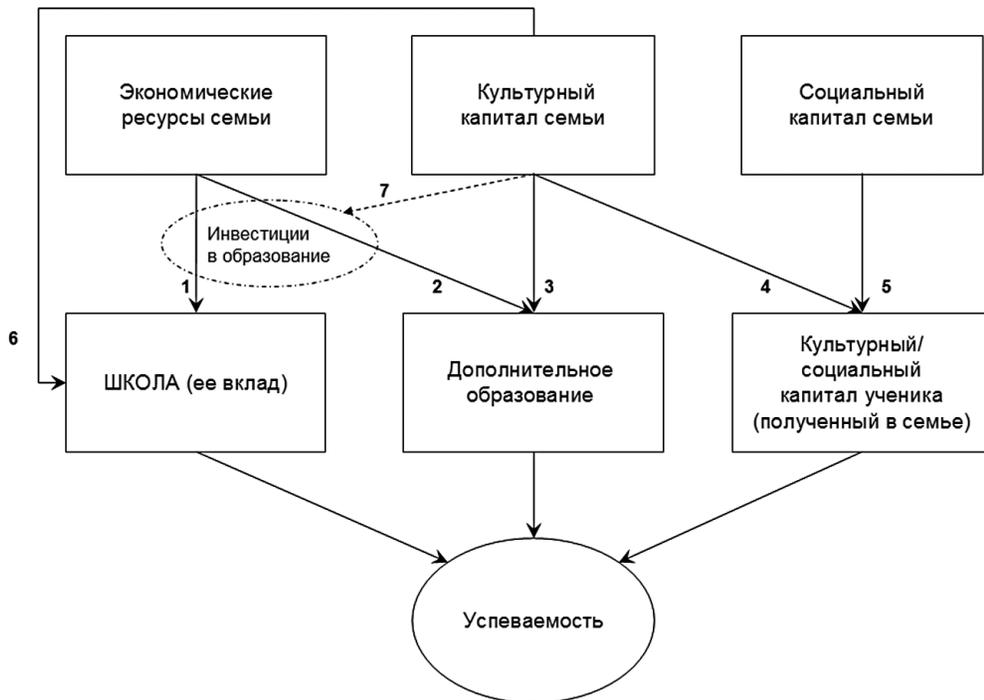


Рисунок 1. Теоретическая модель влияния различных факторов на успеваемость учеников

*Экономические ресурсы семьи.* Реализация материальных ресурсов семьи в целях повышения образовательных шансов ребенка может происходить различными способами. С одной стороны, конвертация экономических ресурсов в образовательные возможности может происходить за счет инвестиций в дополнительное образование детей: дополнительного платного обучения ребенка, различных курсов, занятий с репетиторами и т.д. (этот механизм изображен *стрелкой №1*). Кроме того, благоустроенные семьи имеют возможность выбирать наиболее эффективные образовательные учреждения для своих детей, в том числе престижные частные школы (*стрелка №2*). С другой стороны, наличие таких возможностей не гарантирует, что они будут использованы – у родителей должна быть достаточная мотивация, чтобы инвестировать материальные средства в образование своих детей, и с экономической точки зрения эта мотивация должна быть связана с востребованностью образования в стране.

*Культурные и социальные ресурсы семьи.* Воздействие культурного капитала семьи на образовательный процесс также может проявляться по-разному. Различные механизмы достаточно подробно рассмотрены в первой части статьи. К этому можно добавить социальный капитал, т.е. вовлеченность в социальные сети особого типа, которые способствуют успешности обучения, например, за счет активного взаимодействия родителей с преподавателями, родителями других детей, что повышает осведомленность об образовательных успехах школьников, их проблемах и т.п. Сразу оговоримся, что в линейке данных о родителях в МЭО мы не смогли выбрать адекватный показатель для «социального капитала», поэтому данный вид ресурсов в работе прямым образом не оценивается. Тем не менее мы сочли необходимым проиллюстрировать этот аспект на представленном рисунке (*стрелки № 4 и № 5*).

Кроме того, родители, обладающие высоким культурным капиталом, могут с большим вниманием относиться к участию своих детей в дополнительных образовательных программах, например, чаще отдавать своих детей в различные кружки и секции, способствующие развитию талантов и навыков ребенка, что в свою очередь также может положительно сказываться на их успеваемости (*стрелка № 3*). В дополнение к этому, основываясь на выводах статей ранее процитированных А.В. Очкиной и Г.А. Ястребова, можно выдвинуть гипотезу о том, что в целом в России для образовательных успехов характерна большая зависимость от культурного капитала семей, нежели от их материального положения. При этом говорится, что с учетом высокой степени коммерциализации образования материальные ресурсы во многом определяют сами возможности реализации этой стратегии. Таким образом, получается, что культурный капитал является своеобразным «катализатором» материальных возможностей семьи – чем выше ее культурный капитал, тем активнее и охотнее семья будет стремиться инвестировать имеющиеся в ее распоряжении ресурсы в образование ребенка (*стрелка № 7*).

*Школа.* На схеме, изображенной на *рисунке 1*, школа анализируется в качестве института, посредством которого реализуются ресурсы семьи. Мы можем рассматривать школу в этом качестве, поскольку, с одной стороны, она является объектом выбора (определяемого материальными возможностями семьи и территориальной доступностью), с другой – даже внутри одной школы ее потенциальные образовательные возможности могут быть использованы по-разному семьями с различным уровнем материального достатка и культурного капитала. К этому также можно добавить практику отбора учеников наиболее успешными школами, осуществляемая путем проведения вступительных испытаний, собеседований и т.д.

**Выбор модели.** Как мы уже отметили в первой части статьи, сама по себе успеваемость учеников (будь это текущие оценки или результаты ЕГЭ) не может служить показателем эффективности образовательных учреждений<sup>5</sup>, поскольку она не учитывает другие возможные факторы, влияющие на успешность обучения. В этом, собственно говоря, и состоит основной смысл представленной на рисунке 1 схемы. Поэтому для анализа одновременных связей, возникающих между интересующим нас зависимым показателем, с одной стороны, и перечисленными выше факторами (характеристики семей и школ), с другой, мы будем использовать множественную линейную регрессию.

Однако ввиду иерархической структуры используемых данных (а именно, наличия данных по ученикам и данных по школам, в которых эти ученики учатся) в данной работе применяется двухуровневая линейная регрессионная модель, в которой на первом уровне анализа выступают данные, характеризующие учеников и их семей, на втором – данные, характеризующие школы.

Общий вид модели первого уровня в векторной форме выглядит следующим образом:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + V_{nj} \times (\text{ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕНИКОВ И ИХ СЕМЕЙ}) + r_{ij}$$

где  $Y_{ij}$  – средняя успеваемость  $i$ -го ученика в  $j$ -й школе,  $\beta_{0j}$  – некоторый фиксированный (т.е. не зависящий от характеристик учеников, семей и школ) уровень успеваемости, с которым суммируются все другие эффекты,  $V_{nj}$  – вектор, состоящий из  $n$  параметров, отражающих степень связи соответствующих характеристик учеников и их семей с успеваемостью ( $n$  – общее число включаемых в модель характеристик учеников и их семей),  $r_{ij}$  – остаток, характеризующий случайный разброс успеваемости между учениками, который не может быть объяснен с помощью включаемых в модель факторов (т.е. рассматривается как случайный эффект).

Модель второго уровня выглядит следующим образом:

$$\beta_{0j} = \gamma_0 + C_0 \times (\text{ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛ}) + \mu_{0j}$$

$$\beta_{zj} = \gamma_z + C_z \times (\text{ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛ}) + \mu_{zj}$$

для всех  $z = 1, 2, \dots, n$

где  $\beta_{0j}$  и  $\beta_{zj}$  – параметры из модели первого уровня (элементы вектора  $V_{nj}$ );  $\gamma_0$  – средняя успеваемость в  $j$ -й школе;  $C_0$  – вектор параметров, отражающих связь показателя образовательных успехов с соответствующими характеристиками школ;  $\gamma_z$  – вектор параметров, характеризующих фиксированный уровень связи между переменными, измеренными на индивидуальном уровне для каждого ученика, и средней успеваемостью в разных школах;  $C_z$  – набор векторов эффектов

<sup>5</sup> Разумеется, эффективность образовательных учреждений не сводится к одной лишь успеваемости, и даже в том случае, если к ее оценке выбран такой ограниченный подход.

взаимодействия, отражающих различную чувствительность успеваемости к соответствующей характеристике индивидуального уровня (индексируется с помощью  $z$ ) в зависимости от тех или иных характеристик  $j$ -й школы;  $\mu_{0j}$  – остаток, характеризующий дисперсию успеваемости учеников между школами при статистическом контроле всех прочих факторов;  $\mu_{zj}$  – остатки, позволяющие зафиксировать различную степень связи между успеваемостью и характеристиками индивидуального уровня для разных школ, которая не может быть объяснена с помощью наблюдаемых характеристик этих школ.

Параметры моделей на обоих уровнях оцениваются одновременно. Такая спецификация модели позволяет не только оценить непосредственную связь между зависимой переменной и различными характеристиками учеников (их семей) и школ (вектор параметров  $C_0$  и  $Y_z$  для всех  $z = 1, 2, \dots, n$ ), но также рассчитать степень чувствительности зависимой переменной к различным факторам индивидуального уровня в зависимости от характеристик школы (вектор  $C_z$ ). Кроме того, данная модель учитывает случайные эффекты, т.е. позволяет оценить существенность остаточной, не объясненной в модели дисперсии зависимого показателя ( $r_{ij}$ ,  $\mu_{0j}$ , и  $\mu_{zj}$ ).

*Выбор объясняемого (условно зависимого) показателя.* Анкета родителей в МЭО содержит вопрос «Какие оценки ваш ребенок преимущественно получает в данной школе в этом учебном году?». Для конструирования численных значений успеваемости школьников мы произвели перекодировку исходных вариантов ответа в соответствии с таблицей 1.

Таблица 1. Конструирование зависимой переменной

Содержание ответа в анкете родителей МЭО	Численное значение
Бывают неудовлетворительные оценки («двойки»)	2.5
Чаще удовлетворительные оценки («тройки»)	3
В основном хорошие оценки («четверки»)	4
Только хорошо и отлично («четверки» и «пятерки»)	4.5
Только отличные оценки («пятерки»)	5

Разумеется, мы осознаем ограничения такого подхода – приблизительность этих оценок и их субъективность. К тому же нельзя не признать относительную природу текущих оценок – в разных школах детей аттестуют по-разному: в лицее и гимназии могут быть одни требования, тогда как в обычных школах – другие, и потому одни и те же оценки в различных учебных учреждениях могут на самом деле скрывать существенный разрыв в качестве подготовки обучающихся. И в этой связи оценки ЕГЭ или ГИА как стандартизированных экзаменов были бы куда более предпочтительными. Тем не менее для целей нашего анализа

используемая аппроксимация вполне может считаться приемлемой, тем более, что никакой другой объективной информации на этот счет анкета МЭО не располагает. Аналогичное решение применяется, например, для оценки широко известного «минцеровского уравнения» заработной платы, в котором количество лет обучения аппроксимируется на основе информации о достигнутом формальном уровне образования (напр., [Нестерова, Сабирьянова 1998]).

## Результаты анализа

Начнем с некоторой описательной статистики. В *таблице 2* представлены основные характеристики распределения учеников, попавших в выборку МЭО, по успеваемости.

Таблица 2. Характеристики распределения успеваемости между учениками

среднее значение	4.12
стандартное отклонение	0.54
коэффициент вариации (стандартное отклонение /среднее значение)	0.125
минимум	2.5
нижний квартиль	4.0
медиана	4.0
верхний квартиль	4.5
максимум	5.0
n (число учеников)	2317

Первое, на что следует обратить внимание – это то, что значительная часть ответов родителей об успеваемости своих детей концентрируется вокруг значения, соответствующего «четверкам» (о чем, в частности, свидетельствуют значения нижнего квартиля и медианы). Напомним, что данные МЭО не предусматривают каких-либо других способов измерения успеваемости школьников, кроме как с помощью субъективной оценки их родителей. Более того, эта оценка производится на основе ограниченного, дискретного набора значений, и, судя по всему, именно с этими обстоятельствами связана относительно невысокая дифференцируемость ответов. Тем не менее определенная вариация в ответах все же наблюдается и ниже мы попытаемся ответить на вопрос, с чем она связана.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к результатам регрессионного анализа. Напомним, что регрессия (в том числе и многоуровневая модель, описанная выше) оценивает связь между объясняемой переменной (в нашем случае – успеваемость школьников) и набором объясняющих переменных, эффект каждой из которых интерпретируется как самостоятельный вклад в изменение объясняемого показателя. Оговоримся, однако, что регрессионные модели (включая многоуровневую регрессию) не идентифицируют причинно-следственные связи в том смысле, что независимые переменные «вливают» на зависимые. Речь идет только о наличии и характере статистической связи, которая может объясняться в том числе и характеристиками, не представленными в модели.

В *таблице 3* приведены результаты анализа базовой модели, позволяющей оценить дисперсию успеваемости без учета потенциально связанных с ними факторов. Мы делим эту дисперсию на две части: часть, которая связана с различиями между семьями школьников (внутригрупповая дисперсия), и часть, которая связана с различиями между школами (межгрупповая дисперсия). Эти показатели в дальнейшем можно использовать для определения объяснительной силы отдельных групп переменных, отражающих обеспеченность семей различными типами ресурсов, и образовательных учреждений, в которых обучаются дети, с другой. По мере включения в модель таких переменных мы ожидаем значительного снижения дисперсии остатков на обоих уровнях.

Результаты, представленные в *таблице 3*, позволяют уже на этом этапе зафиксировать, что на школы приходится немногим более 10% различий в индивидуальных показателях успеваемости (об этом свидетельствует отношение межгрупповой дисперсии к общей дисперсии). Поскольку базовая модель не содержит предикторов (объясняющих переменных), константа является ни чем иным как средним значением успеваемости для всех школьников рассматриваемой выборки.

Таблица 3. Результаты оценки базовой модели (без предикторов)

Параметры модели	Фиксированные эффекты	Случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	4.12*** (0.02)	–
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.26 (0.08)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.03 (0.01)

*Примечание:* в скобках приведены стандартные отклонения значений;

\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном.

Теперь рассмотрим, в какой степени различия в успеваемости между школьниками могут быть объяснены за счет различий в уровне материальной обеспеченности семей (*таблица 4*). В качестве индикатора последней нами была выбрана ее субъективная оценка, полученная на основе стандартно употребляемого в этих

случаях вопроса «Как бы Вы охарактеризовали материальное положение Вашей семьи?». Альтернативным вариантом оценки в этом случае могло быть использование сведений о доходе, однако оно представляется более проблематичным в силу 1) значительного числа пропущенных ответов и 2) необходимости приводить соответствующие данные к сопоставимым показателям (поскольку покупательная способность одной и той же суммы денег может значительно различаться для разных регионов и даже муниципальных районов, охваченных выборкой исследования).

В соответствии с распределением ответов на выше приведенные вопросы семьи были сгруппированы в три взаимоисключающие категории: *малообеспеченные* (критерий достатка: с трудом могут позволить себе покупку одежды); *среднеобеспеченные* (критерий достатка: с трудом могут позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящего отпуска); *наиболее обеспеченные* (все остальные).

Таблица 4. Параметры регрессии, отражающие связь индивидуальной успеваемости школьников с уровнем материального положения семьи

Параметры модели	Фиксированные эффекты	Случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	3.74*** (0.11)	–
Пол (мужской)	–0.20*** (0.02)	0.0
Возраст	–0.03*** (0.004)	0.0
Материальное положение (Более обеспеченные)	0.28*** (0.10)	0.02 (0.01)
Материальное положение (Самые обеспеченные)	0.40*** (0.09)	0.002 (0.006)
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.24 (0.01)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.0 (0.01)

Примечание: в скобках приведены стандартные отклонения значений;

\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном.

В таблице 4 представлены результаты регрессионной модели, позволяющие установить, как с результатами успеваемости связаны уровень материального положения семей и половозрастные характеристики школьников. Интерпретировать коэффициенты при переменных, которые фиксируют принадлежность семей к числу среднеобеспеченных или наиболее обеспеченных, следует как разницу в успеваемости, на которую дети из соответствующих семей «опережают» детей из малообеспеченных семей. И, как видно, разница эта не только имеет место, но и оказывается довольно устойчивой, о чем свидетельствует высокая статистическая значимость соответствующих коэффициентов.

Также можно обратить внимание на то, что успеваемость устойчиво различается для девушек и молодых людей, причем не в пользу последних. Однако в этом нет ничего удивительного, поскольку мальчики действительно, как правило, менее прилежны в обучении, чем девочки. Кроме того, результаты статистического анализа свидетельствуют о слабо ощутимой, но в то же время устойчивой разнице в успеваемости, которая связана с возрастом школьников – старшеклассники в среднем демонстрируют меньшую успеваемость, чем ученики из младших классов.

Хотелось бы также обратить внимание на ту часть *таблицы 4*, в которой приведены «случайные эффекты», которые представлены дисперсией соответствующих коэффициентов между группами наблюдений (в нашем случае – школ). Чем выше дисперсия, тем сильнее между школами могут различаться коэффициенты, отражающие связь успеваемости с индивидуальными характеристиками и характеристиками семей. Здесь и далее эти различия рассматриваются как «случайные», потому что они не связываются с какими-либо из наблюдаемых характеристик школ (этот сюжет будет рассмотрен чуть ниже). Анализ случайных эффектов в целом свидетельствует о том, что закономерности, связывающие индивидуальную успеваемость с характеристиками школьников и семей, по всей видимости, являются одинаковыми для всех школ (об этом свидетельствуют нулевые или близкие к тому значения соответствующих параметров).

В целом по сравнению с базовой моделью, представленной в *таблице 3*, модель в *таблице 4*, которая включает в себя некоторые индивидуальные характеристики учащихся, позволяет дополнительно объяснить около 8% различий в успеваемости. Причем, что характерно, часть этих различий, выпадающая на долю самих образовательных учреждений (остаточная межгрупповая дисперсия), становится ничтожно малой. В связи с этим можно предположить, что разница в успеваемости между школами в значительной степени обусловлена различиями по составу обучающегося в них контингента (в данном случае – характеристиками материального положения семей школьников).

В *таблице 5* представлены результаты оценки аналогичной модели. Как и в прежней модели, здесь также контролируются половозрастные различия в успеваемости, причем оценки для этих параметров остаются практически идентичными.

Однако в этот раз в качестве основания дифференциации семей приняты параметры «культурного капитала», а именно – образования родителей и такого характерного (и широко используемого в социологических исследованиях) маркера культурных различий, как размер домашней библиотеки. Различия по этим признакам, как видно, также устойчиво связаны с различиями в успеваемости: дети из семей с более образованными родителями и/или семей, в которых потенциально сформирован специфический этос интеллигентности, в среднем действительно учатся лучше других детей – об этом свидетельствуют статистически значимые положительные коэффициенты при соответствующих переменных (напомним, в качестве базовой группы для сравнения выступают семьи, наиболее депривированные в рассмотренных выше отношениях). Обнаруженные закономерности целиком согласуются с нашими исходными теоретическими представлениями. Более того, параметры случайных эффектов свидетельствуют о том, что они являются неизменными для всех образовательных учреждений, попавших в выборку.

Модель, представленная в *таблице 5*, как и предыдущая модель, объясняющая различия в успеваемости с помощью характеристик материального положения семей, позволяет снизить общую дисперсию объясняемого показателя приблизительно на 8%.

И точно так же, как и в предыдущем случае, межгрупповая дисперсия, выпадающая на долю образовательных учреждений, снижается практически до нулевой – т.е. опять, мы, по всей видимости, фиксируем значительные различия в контингенте учащихся между школами, однако на этот раз по характеристикам «культурного капитала».

**Таблица 5. Параметры регрессии, отражающие связь индивидуальной успеваемости школьников с уровнем культурного капитала семьи**

Параметры модели	Фиксированные эффекты	Случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	3.94*** (0.06)	–
Пол (мужской)	–0.20*** (0.02)	0.0
Возраст	–0.02*** (0.004)	0.0
Домашняя библиотека (250–500 книг)	0.05* (0.03)	0.0
Домашняя библиотека (свыше 500 книг)	0.15*** (0.03)	0.0
Один из родителей имеет высшее образование	0.17*** (0.03)	0.0
Оба родителя имеют высшее образование	0.05* (0.03)	0.0
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.24 (0.01)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.001 (0.007)

*Примечание:* в скобках приведены стандартные отклонения значений;  
\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном.

Теперь рассмотрим, как дифференцированы показатели успеваемости школьников в зависимости от статуса занятости родителей. Материалы опроса МЭО позволяют операционализировать этот признак, по крайней мере, на основе следующих фактов: 1) наличия работы у одного или обоих родителей ученика и 2) наличие у одного или обоих родителей руководящей должности.

В *таблице 6* представлены результаты регрессирования показателей успеваемости по этим признакам и, как видно, в целом гипотеза об их связи с показателями успеваемости подтверждается. Другими словами, относительно более высокое социальное благополучие семей, которое также может быть выражено в определенной форме занятости родителей, потенциально ассоциировано с высокими показателями успеваемости школьников. При этом, что любопытно, концентрация рассматриваемых признаков (т.е. их присутствие у обоих родителей одновременно) не имеет столь существенного значения.

Таблица 6. Параметры регрессии, отражающие связь индивидуальной успеваемости школьников со статусом занятости родителей

Параметры модели	Фиксированные эффекты	Случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	3.81*** (0.09)	–
Пол (мужской)	–0.20*** (0.02)	0.0
Возраст	–0.02*** (0.004)	0.0
Наличие работы хотя бы у одного из родителей	0.26*** (0.07)	0.0
Наличие работы у обоих родителей	0.04 (0.03)	0.01 (0.006)
Наличие руководящей должности у одного из родителей	0.10*** (0.03)	0.0
Наличие руководящей должности у обоих родителей	–0.08 (0.06)	0.02 (0.02)
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.24 (0.01)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.006 (0.01)

*Примечание:* в скобках приведены стандартные отклонения значений;  
\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном.

Выше мы рассматривали связь между показателями успеваемости и различными характеристиками социально-экономического положения семей по отдельности, не интегрируя их в единую модель. В *таблице 7* представлены результаты одновременного включения во множественную регрессию всего перечня рассмотренных выше показателей. Это шаг необходим, поскольку нам важно установить устойчивость, с которой указанные признаки связаны с показателями успеваемости, и оценить их параллельное, т.е. независимое, влияние.

В целом в *таблице 7* находят отражение практически все отмеченные ранее закономерности. Исключение составляют лишь два характерных признака: 1) наличие руководящей должности у родителей и 2) один из маркеров «культурного капитала» семьи – наличие в семье библиотеки объемом от 250 до 500 книг. Однако это никоим образом не влияет на общее заключение из представленного выше анализа: успехи детей в школе крайне чувствительны к социально-экономическому положению семей. По всей видимости, представленный набор признаков уже является избыточным в том смысле, что позволяет исчерпывающим образом охарактеризовать ключевые различия между семьями школьников, попавшими в выборку МЭО. Так, например, сложно представить себя родителя, занимающего руководящую должность, но не имеющего при этом высшего образования. С другой стороны, можно также представить, что с определенного порога размер

домашней библиотеки перестает быть настолько исключительным признаком, чтобы служить в качестве основания для выделения семей с особым типом культуры.

Что характерно, эта модель, в отличие от предыдущих, позволяет объяснить до 16% вариации в показателях успеваемости и, таким образом, существенно лучше описывает связанные с ними различия, чем все модели, рассмотренные выше.

**Таблица 7. Параметры регрессии, отражающие связь индивидуальной успеваемости школьников с уровнем культурного капитала и материального положения семьи**

Параметры модели	Фиксированные эффекты	Случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	3.51 (0.12)***	–
Пол (мужской)	–0.20 (0.02)***	0.0
Возраст	–0.02 (0.004)***	0.0
Материальное положение (Более обеспеченные)	0.19 (0.10)**	0.01 (0.01)
Материальное положение (Самые обеспеченные)	0.28 (0.09)***	0.0
Домашняя библиотека (250–500 книг)	0.04 (0.03)	0.0
Домашняя библиотека (свыше 500 книг)	0.13 (0.03)***	0.0
Один из родителей имеет высшее образование	0.14 (0.03)***	0.0
Оба родителя имеют высшее образование	0.18 (0.03)***	0.001 (0.006)
Наличие работы хотя бы у одного из родителей	0.19 (0.08)**	0.02 (0.01)
Наличие работы у обоих родителей	0.19 (0.07)***	0.006 (0.005)
Наличие руководящей должности у одного из родителей	0.03 (0.03)	0.0
Наличие руководящей должности у обоих родителей	–0.05 (0.06)	0.03 (0.02)
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.22 (0.01)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	–	0.0 (0.0)

*Примечание:* в скобках приведены стандартные отклонения значений;

\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном.

Таблица 8. Параметры регрессии, отражающие связь индивидуальной успеваемости школьников с ресурсами семьи и качественными характеристиками образовательных учреждений

Параметры модели	Фиксированные и случайные эффекты
КОНСТАНТА (фиксированный, т.е. не связанный с предикторами модели уровень средней успеваемости)	3.38 (0.17) ***
Пол, возраст, значимые характеристики социально-экономического положения семей (таблица 7)	...
КАДРОВЫЕ РЕСУРСЫ	
Отношение количества учителей в школе к количеству учеников (человек)	0.007 (0.005)
Процент учителей с высшей квалификационной категорией	-0.0 (0.0)
МАТЕРИАЛЬНЫЕ И ФИНАНСОВЫЕ РЕСУРСЫ	
Средний уровень заработной платы учителей (рублей)	0.0 (0.0)
ХАРАКТЕРИСТИКИ РУКОВОДИТЕЛЯ	
Стаж руководителя школы в должности (лет)	0.008 (0.02)
ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНТИНГЕНТА	
Процент беженцев, вынужденных переселенцев	-0.01* (0.007)
Процент иммигрантов с неродным русским языком	0.0 (0.007)
СТАТУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	
Общая численность контингента	-0.0 (0.0)
Частная школа <sup>1</sup>	0.01 (0.09)
Лицей, гимназия или школа с углубленным изучением отдельных предметов	0.11* (0.07)
ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ РАСПОЛОЖЕННОСТЬ	
Город более 1 млн чел. <sup>2</sup>	-0.10 (0.10)
Город от 100 тыс. до 1 млн чел. (областной центр) <sup>2</sup>	0.06 (0.07)
Город до 100 тыс. чел. (не областной центр) <sup>2</sup>	0.10 (0.09)
ОСТАТОЧНАЯ ВНУТРИГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	0.23 (0.008)
ОСТАТОЧНАЯ МЕЖГРУППОВАЯ ДИСПЕРСИЯ	0.0 (0.0)

Примечание: в скобках приведены стандартные отклонения значений;

\* – значимо на 90%-ном уровне; \*\* – на 95%-ном; \*\*\* – на 99%-ном;

<sup>1</sup> – в качестве базы для сравнения берутся государственные школы;

<sup>2</sup> – в качестве базы для сравнения берутся сельские школы

Наконец, проанализировав то, как успеваемость российских школьников обусловлена различными социально-экономическими обстоятельствами, мы хотели бы перейти к ответу на вопрос о том, какой вклад в неравенство образовательных возможностей вносят сами школы, а точнее, качественные различия между ними (проявляющиеся, например, в различном кадровом составе, материальной обеспеченности учреждений, компетентности руководителя и т.п.). Для этого мы расширили нашу двухуровневую регрессионную модель, включив в нее (помимо характеристик социально-экономического положения семей школьников) соответствующие характеристики образовательных учреждений. Результаты итоговых расчетов представлены в *таблице 8*, там же можно ознакомиться с перечнем показателей образовательных учреждений, которые были доступны по материалам МЭО.

В *таблицу 8* (по соображениям экономии печатного пространства) не включен перечень характеристик социально-экономического положения семей. Тем не менее при расчетах мы закладывали весь вектор признаков, оказавшихся статистически значимыми на предыдущем этапе оценки (*таблица 7*). Указанный вектор признаков используется в данном случае как контрольный, т.е. такой, который позволяет условно блокировать все характеристики семей и учеников на одном уровне и понять, какую дополнительную часть различий в успеваемости удастся объяснить с помощью наблюдаемых различий между образовательными учреждениями.

Что же показывают результаты анализа? Пожалуй, лучшей характеристикой этих результатов являются оценки внутри- и межгрупповой дисперсии, которые едва ли существенно отличаются от оценок, полученных в предыдущей модели. По большому счету это означает, что различия в успеваемости школьников практически никак не связаны с различиями между школами – по крайней мере, теми из них, которые удалось зафиксировать в нашем исследовании, основываясь на материалах МЭО (основным источником служила анкета руководителя образовательного учреждения). Нетрудно убедиться в том, что перечень этих характеристик достаточно широк. Так, например, индивидуальные показатели успеваемости никак не связаны с кадровыми, материальными или финансовыми ресурсами школы, равно как и с территориальной принадлежностью образовательного учреждения, а точнее, является ли школа сельской или городской (с дифференциацией поселений по численности населения). Об этом свидетельствуют статистически незначимые и в абсолютном выражении ничтожно малые коэффициенты при соответствующих переменных в представленной в *таблице 8* модели.

Впрочем, для двух признаков слабая, едва заметная связь все же прослеживается – это доля беженцев в структуре контингента школы и тип образовательного учреждения, который фиксирует принадлежит ли школа к специализированным учебным заведениям (лицеям, гимназиям или школам с углубленным изучением отдельных предметов). Тем не менее она является крайне неустойчивой, что, по крайней мере, на материалах этого исследования (и весьма ограниченной выборки образовательных учреждений, принимающих участие в МЭО) не дает серьезных оснований полагать, что она отражает реально существующую закономерность. Скорее, речь идет о некотором статистическом артефакте, поскольку в ряде дальнейших итераций с последовательным включением/исключением переменных из модели данные связи то теряли, то вновь обретали статистическую значимость.

В связи с этим, как уже было сказано, единственным содержательным выводом из выше проведенного анализа является то, что индивидуальные успехи никак не связаны с характеристиками образовательных учреждений и в то же время значительно различаются для школьников из семей с различным социально-экономическим статусом.

## Заключение

В данной статье мы затронули проблему образовательного неравенства в современной России. Взяв за основу материалы Мониторинга экономики образования, осуществляемого НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром, мы предприняли попытку оценить связь между успеваемостью российских школьников и социально-экономическим положением их родителей. Конкретно, мы хотели показать, способствует ли российская система общего среднего образования в ее нынешнем качестве выравниванию шансов детей на успешное освоение школьной программы и, наоборот, не происходит ли в ней (или помимо нее) накопление преимуществ, обусловленных социальным происхождением.

Для решения этой исследовательской задачи и анализа доступных нам материалов мы использовали двухуровневую регрессионную модель, где на первом уровне в качестве единиц наблюдения рассматривались школьники и их семьи, а на втором – образовательные учреждения, в которых эти школьники обучаются. Результаты проведенного нами анализа позволяют констатировать, что различия в успеваемости детей, действительно, отчасти связаны с различиями в социально-экономическом положении семей. Дети из более благополучных семей, для которых характерны более высокий уровень материального достатка, высокий уровень образования родителей, устойчивое положение на рынке труда и т.п., устойчиво демонстрируют более значимые успехи в учебе, чем дети из социально менее благополучных семей.

В то же время, как показывают результаты анализа, индивидуальные успехи крайне слабо связаны с характеристиками образовательных учреждений, в которых обучаются дети. Это обстоятельство указывает, как минимум, на две потенциальных проблемы в российской системе образования. Во-первых, на фоне существенных различий между образовательными учреждениями в кадровом и материально-техническом обеспечении это можно рассматривать как свидетельство сравнительно невысокой эффективности российской системы общего среднего образования в решении проблемы равенства шансов. Ведь если результаты обучения практически никак не связаны с различиями между образовательными учреждениями, то остается непонятным, как в принципе российская школа может воздействовать на ситуацию, чтобы каким-либо образом компенсировать систематический разрыв в успеваемости между детьми из наиболее обеспеченных и наиболее обездоленных семей.

Во-вторых, рассмотренные в этой статье сюжеты представляются особенно актуальными в свете ведущихся в настоящее время дискуссий о различных моделях оценки «эффективности» образовательных учреждений, публикацией всевозможных рейтингов и переходом на нормативно-подушевое финансирование школ. В чем видится основная проблема? Большинство существующих рейтингов

и систем оценки строится исключительно на показателях «выпуска», таких как результаты национального тестирования (ЕГЭ и ГИА), количество победителей олимпиад и конкурсов и т.п., при этом они не учитывают некоторые важные обстоятельства, в которых формируются данные результаты – в частности, социальный состав учащихся, который, как мы показали, может существенным образом сказываться на результатах обучения. В свою очередь как для родителей (при системе нормативно-подушевого финансирования, когда средства следуют за ребенком), так и для лиц, занимающихся управлением в сфере образования, подобного рода оценки могут служить источником искаженных сигналов, и деньги последуют не в те школы, где они реально нужны (например, в школы, работающие в сложных социальных контекстах), а в те учебные заведения, которые и без того осуществляют свою деятельность в максимально благоприятных условиях и с максимально благополучным контингентом. Представляется, что это еще больше раскрутит маховик неравенства в том случае, если необходимые меры (такие как разработка инструментов оценки деятельности школ с учетом социального контекста) не будут приняты.

В завершение хотелось бы еще раз коротко прокомментировать одно существенное ограничение, связанное с проведенным в этой работе эмпирическим анализом. Оно связано с относительностью и субъективностью показателя, используемого для оценки успеваемости школьников. Вполне возможно, что недооценка эффектов, связанных с различиями образовательных учреждений, обусловлена именно с природой этого показателя. Ведь в разных школах детей оценивают по-разному: в лицее и гимназии могут быть одни требования, тогда как в обычных школах – другие, и потому одни и те же оценки в различных учебных учреждениях могут на самом деле скрывать существенный разрыв в качестве подготовки обучающихся. В этой связи мы хотели бы признать, что для подобного рода исследований оценки ЕГЭ или ГИА (и других стандартизированных экзаменов вроде PISA, PIRLS, TIMSS) по-прежнему остаются наиболее предпочтительными, поскольку обеспечивают возможность более тонких количественных сопоставлений между образовательными учреждениями.

## Литература

- Константиновский Д.Л. (1999) Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Эдиториал УРСС.
- Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. (2006) Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. № 2.
- Нестерова Д., Сабирьянова К. (1998) Инвестиции в человеческий капитал в переходный период в России. Научный доклад №99/04. EERC. Декабрь 1998.
- Очкина А.В. (2010) Культурный капитал семьи как фактор социального поведения и социальной мобильности (на материалах исследования в провинциальном российском городе) // Общественные науки и современность. № 1.
- Прахов И.А., Юдкевич М.М. (2012) Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. № 1.
- Рощина Я.М. (2012) Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. № 1.

- Уровень и образ жизни населения России в 1989–2009 гг. (2011) Доклад к XII-й международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. М.: НИУ ВШЭ.
- Ястребов Г.А. (1) (2009) Воспроизводство социально-профессиональных групп в современной России // Мир России. № 2.
- Ястребов Г.А. (2) (2010) Инвестиции в человеческий капитал (эффект культурной преемственности vs эффект дохода) // Общественные науки и современность. № 2.
- Ястребов Г.А. (2011) Характер стратификации российского общества в сравнительном контексте: от «высоких» теорий к грустной реальности // Вестник общественного мнения. № 4(106).
- Alexander K.L., Entwisle D.R., Thompson M.S. (1987) School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In // *American Sociological Review*, no 52(5).
- Aschaffenburg K., Maas I. (1997) Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction // *American Sociological Review*, no 62(4).
- Astone N.M., McLanahan S.S. (1991) Family Structure, Parental Practices and High School Completion // *American Sociological Review*, no 56(3).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Calarco J.M. (2011) “I Need Help!” Social Class and Children’s Help-Seeking in Elementary School // *American Sociological Review*, no 76(6).
- Condron D.J., Roseigno V.J. (2003) Disparities within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District // *Sociology of Education*, no 76(1).
- Coleman J.S. (1966) Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI.
- Coleman J.S. et al. (1979) *Equality of Educational Opportunity*. N.Y.: Arno Press.
- Crosnoe R. (2009) Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools // *American Sociological Review*, no 74(5).
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000) Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective // *Sociology of Education*, no 73(2).
- DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students // *American Sociological Review*, no 47.
- Entwisle D.R., Alexander K.L., Olson L.S. (2005) First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story // *American Journal of Sociology*, no 110(5).
- Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., Treiman D. (2010) Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations // *Research in Social Stratification and Mobility*, no 28.
- Hanushek E.A. (1989) The Impact of Differential Expenditures on School Performance // *Educational Researcher*, no 18.
- Hedges L.V., Laine R.D., Greenwald R. (1994) Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes // *Educational Researcher*, no 23(3).
- Hirschman C., Voloshin I. (2007) The Structure of Teenage Employment: Social Background and the Jobs Held by High School Seniors // *Research in Social Stratification and Mobility*, no 25.
- Lareu A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital // *Sociology of Education*, no 60(2).
- Lucas S.R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // *American Journal of Sociology*, no 106(6).
- Mayer S.E. (2001) How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children’s Educational Attainment? // *American Journal of Sociology*, no 107(1).
- Raftery A.E., Hout M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75 // *Sociology of Education*, no 66(1).
- Riehl C. (2001) Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education // *Sociology of Education*. Special Issue “Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21<sup>st</sup> Century”, no 74.

- Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // *Econometrica*, no 73(2).
- Rockoff J.E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data // *American Economic Review*, no 94(2).
- Roksa J., Velez M. (2010) When Studying Schooling Is Not Enough: Incorporating Employment in Models of Educational Transitions // *Research in Social Stratification and Mobility*, no 28.
- Shavit Y., Blossfeld H.P. (Eds.) (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Sørensen A. (2006) Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity // *Research in Social Stratification and Mobility*, no 24.
- Useem E.L. (1992) Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement // *Sociology of Education*, no 65(4).
- Woessmann L. (2005) Educational Production in Europe // *Economic Policy*, no 20(43).

---

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN NATIONAL AND WORLD CONTEXTS

---

### **Schools and Socioeconomic Standing of Russian Families as Competing Factors in Promoting Social Inequality in Russia**

A. UVAROV\*, G. YASTREBOV\*\*

\***Alexey Uvarov** – Post-Graduate Student, Faculty of Economics, National Research University “Higher School of Economics”. Address: 20, Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: alexisouvarov@gmail.com.

\*\***Gordey Yastrebov** – Senior Lecturer, Subdepartment of Economic Methodology and History, National Research University “Higher School of Economics”. Address: 3, B. Trekhsvyatitel’skii per., Moscow, 123022, Russian Federation. E-mail: gordey.yastrebov@gmail.com.

#### **Abstract**

This article is yet another attempt to address the issue of educational inequality in contemporary Russia. By drawing on the data from Monitoring of education markets and organizations (MEMO), which was carried out by National Research University Higher School of Economics and Levada-Center in 2011, we evaluate the relationship between academic performance of Russian schoolchildren and the socioeconomic standing of their parents. And although the problem itself is not so novel, our research is one of the few robust attempts to establish this relationship in Russia. Our aim is to understand whether current system of general secondary education in Russia promotes the equalization of chances in terms of successful completion of school curriculum among children with different social background, or it happens the other way around, i.e. leading to perpetuation of social advantage for the more privileged social groups. To explicate this relationship we make use of hierarchical regression models, where at first level we consider the differences between schoolchildren and their families, while at the second we distinguish between different educational institutions. Our findings suggest that substantial part of differences in individual academic performance, indeed, results from inequality of socioeconomic standing between families. At the same time the differences in academic performance are poorly related to school resources, even though the educational institutions in our sample feature substantial inequality with respect to the qualification of teachers and access to finance. We believe, that this circumstance indicates of the relatively low capacity of Russian schools to effectively promote equality of chances.

**Keywords:** general secondary education, Russian schools, educational inequality, social inequality, socioeconomic standing, academic performance, equality of chances

## References

- Alexander K.L., Entwisle D.R., Thompson M.S. (1987) School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In. *American Sociological Review*, no 52(5).
- Aschaffenburg K., Maas I. (1997) Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, no 62(4).
- Astone N.M., McLanahan S.S. (1991) Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, no 56(3).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- Calarco J.M. (2011) "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, no 76(6).
- Condron D.J., Roscigno V.J. (2003) Disparities within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District. *Sociology of Education*, no 76(1).
- Coleman J.S. (1966) *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study*, Ann Arbor, MI.
- Coleman J.S. et al. (1979) *Equality of Educational Opportunity*, N.Y.: Arno Press.
- Crosnoe R. (2009) Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools. *American Sociological Review*, no 74(5).
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000) Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, no 73(2).
- DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, no 47.
- Entwisle D.R., Alexander K.L., Olson L.S. (2005) First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, no 110(5).
- Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., Treiman D. (2010) Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, no 28.
- Hanushek E.A. (1989) The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, no 18.
- Hedges L.V., Laine R.D., Greenwald R. (1994) Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes. *Educational Researcher*, no 23(3).
- Hirschman C., Voloshin I. (2007) The Structure of Teenage Employment: Social Background and the Jobs Held by High School Seniors. *Research in Social Stratification and Mobility*, no 25.
- HSE (2011) *Uroven' i obrazzhizni naseleniya Rossii v 1989–2009 gg. Doklad k XII mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [Living Standard and Lifestyles of Russian Population in 1989–2009. Paper for International Conference on Economic and Social Development, Moscow: HSE.
- Konstantinovskiy D.L. (1999) *Dinamika neravenstva. Rossiiskaya molodezh' v menyayushhemsya obshchestve: orientatsii i puti v sfere obrazovaniya (ot 1960-kh godov k 2000-mu)* [The Dynamics of Inequality: Orientations and Pathways in Education System (from 1960s to 2000s)], Moscow: Editorial URSS.
- Konstantinovskiy D.L., Vakhshain V.S., Kurakin D.Y., Roschina Y.M. (2006) Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnosti i ogranicheniya [Access to Quality Education in Russia: Opportunities and Constraints]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2.

- Lareu A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, no 60(2).
- Lucas S.R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, no 106(6).
- Mayer S.E. (2001) How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children's Educational Attainment?. *American Journal of Sociology*, no 107(1).
- Nesterova D., Sabiryanova K. (1998) *Investitsii v chelovecheskii kapital v perekhodnyi period v Rossii. Nauchnyi doklad №99/04. EERC* [Investments into Human Capital During Transition Period in Russia. Research paper. №99/04. EERC].
- Ochkina A.V. (2010) Kul'turnyi kapital sem'i kak faktor sotsial'nogo povedeniya i sotsial'noi mobil'nosti (na materialakh issledovaniya v provintsial'nom rossiiskom gorode) [Family's Cultural Capital as a Factor of Social Behavior and Social Mobility (based on surveys in a provincial Russian town)]. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*, no 1.
- Prakhov I.A., Yudkevich M.M. (2012) Vliyanie dokhoda domokhozyaistv na rezul'taty EGEH i vybor vuza [The Influence of Household Income on Academic Performance and the Choice of University]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1.
- Raftery A.E., Hout M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. *Sociology of Education*, no 66(1).
- Riehl C. (2001) Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education. *Sociology of Education*. Special Issue "Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21<sup>st</sup> Century", no 74.
- Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, no 73(2).
- Rockoff J.E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, no 94(2).
- Roksa J., Velez M. (2010) When Studying Schooling Is Not Enough: Incorporating Employment in Models of Educational Transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, no 28.
- Roschina Y.M. (2012) Semejniy kapital kak faktor obrazovatel'nykh vozmozhnostei rossiiskikh shkol'nikov [Family Capital as a Factor of Learning Opportunities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1.
- Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds.) (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder: Westview Press.
- Sørensen A. (2006) Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity. *Research in Social Stratification and Mobility*, no 24.
- Useem E.L. (1992) Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement. *Sociology of Education*, no 65(4).
- Woessmann L. (2005) Educational Production in Europe. *Economic Policy*, no 20(43).
- Yastrebov G.A. (2009) Vosproizvodstvo sotsial'no-professional'nykh grupp v sovremennoi Rossii [Reproduction of Socio-Occupational Groupings in Contemporary Russia]. *Mir Rossii*, no 2.
- Yastrebov G.A. (2010) Investitsii v chelovecheskii kapital (ehffekt kul'turnoi preemstvennosti vs effekt dokhoda) [Investments in Human Capital (Cultural Transition vs Income Effect)]. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*, no 2.
- Yastrebov G.A. (2011) Kharakter stratifikatsii rossiiskogo obshchestva v sravnitel'nom kontekste: ot «vysokikh» teorii k grustnoi real'nosti [The Character of Social Stratification in Russia in Comparative Context]. *Vestnik obschestvennogo mneniya*, no 4(106).