

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЗОРЫ

Т. А. Чиркина

Социально-экономическое положение и выбор образовательной траектории учащимися: теоретические подходы к изучению взаимосвязи



ЧИРКИНА Татьяна Александровна — стажёр-исследователь, Международная лаборатория анализа образовательной политики, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Email: tchirkina@hse.ru

В последние десятилетия в России произошли крупные изменения в системе образования. Значительно возросло количество людей, продолжающих обучение после среднего звена школы, а также увеличились численность студентов и количество высших учебных заведений в стране. Ключевым предиктором выбора той или иной образовательной траектории является социально-экономическое положение семей учащихся. Изучению механизмов воздействия характеристик семьи на выбор траектории посвящено множество исследований. В статье рассматриваются и сравниваются основные теоретические подходы к изучению взаимосвязи между выбором траектории и объёмом различного рода капитала семьи в условиях массовизации образования. В дополнение приводятся эмпирические работы, свидетельствующие о реализации описанных теорий в различных системах образования.

Выделяются макро- и микротeorии, объясняющие причины воспроизводства неравенства на уровне государства в целом и на уровне отдельных индивидов соответственно. Макротeorии описывают условия, в результате которых неравенство сохраняется даже в случае повышения доступности образования, и называют способы преодоления неравенства. Такие теории также подходят для сравнения когорт учащихся и выявления изменений в доступности определённого уровня образования со временем. Микротeorии изучают образовательные переходы на индивидуальном уровне. Они рассматривают причины выбора той или иной траектории с точки зрения возможностей, предпочтений и ограничений учащихся и их семей. Обзор и сравнение эмпирических и теоретических работ будут полезны для будущих исследований в данной области, позволят сформулировать прогнозы и подобрать обоснованную модель взаимосвязи социально-экономического положения и выбора образовательной траектории в России.

Ключевые слова: социально-экономическое неравенство; неравенство в образовании; образовательный переход; образовательный выбор, экспансия в образовании; образовательные траектории.

¹ Статья подготовлена в ходе проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках проекта «5-100» — программы государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации.

Введение

Во второй половине XX века во многих западных странах произошла экспансия среднего образования. Среди большого количества молодых людей появилась тенденция продолжать обучение после достижения его минимального уровня. В результате таких системных изменений исследователи сосредоточили своё внимание на изучении связи количества лет обучения и характеристик семьи, поскольку эти последние относятся к ключевым факторам, обуславливающим достигаемый уровень образования [Aschaffenburg, Maas 1997; Boliver 2017; Buis 2017]. Начали разрабатываться теоретические подходы и способы изучения социально-экономического неравенства при массовизации и относительной открытости доступа различных ступеней образования. Часть из этих теорий рассматривает изменения на макроуровне, описывает процессы, происходящие в стране в целом. Одни теории объясняют причины сохранения социально-экономического неравенства при совершении образовательных переходов, называют условия, при которых конкретный уровень образования становится доступным ущемлённым ранее слоям населения. Другие теории оперируют на микроуровне: анализируют модели действия отдельных индивидов и их семей, совершающих образовательный выбор на разных ступенях. Такие теории изучают образовательные траектории учащихся, которые находятся в различных условиях и принимают решения исходя из своих ресурсов, возможностей и предпочтений. Таким образом, обе теоретические рамки с разных перспектив объясняют причины неравного доступа к тому или иному уровню образования.

Изучение доступности отдельных ступеней образования остаётся актуальным в связи с рядом изменений, произошедших в последние десятилетия в России. Во-первых, обязательное образование перестало быть девятилетним. В настоящее время учащиеся должны либо продолжить обучение в 10–11-х классах, либо перейти в профессиональное образование². Во-вторых, значительно увеличилось количество высших государственных образовательных учреждений: в 1990 г. таковых было 514, а к 2013 г. их стало 969. В соответствии с этим изменением практически вдвое увеличилось и количество студентов в стране: с 2824,5 тыс. чел. в 1990 г. до 5453,9 тыс. чел. в 2013 г.³ Всё это происходило на фоне уменьшения численности когорты выпускников, произошедшего в результате ряда демографических изменений в 1990-х гг. Таким образом, перечисленные факты свидетельствуют о том, что был отмечен рост возможностей для продолжения обучения и перехода в высшее образование одновременно с уменьшением численности кандидатов на его получение. Однако можно ли говорить о повышении доступности высшего образования? Для ответа на данный вопрос необходимо для начала обратиться к уже существующим теоретическим и эмпирическим исследованиям, описывающим релевантный опыт других стран. Это позволит подобрать корректные модели для изучения связи социально-экономического положения и достигаемого уровня образования в новых условиях.

В настоящей работе представлены обзор и сравнение основных подходов к изучению образовательных переходов с точки зрения механизмов и причин проявления социально-экономического неравенства на различных ступенях обучения. Обзор построен таким образом, что сначала приводятся макротeorии, объясняющие неравенство на уровне целого государства, а затем рассматриваются теории микроуровня, описывающие предикторы образовательного поведения индивидов. В заключительной части проводится сравнение данных теорий, а также предлагаются выводы о возможностях их применения.

² См.: URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/voprosy_i_otvety/federalnyy-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federacii-ustanavlivaet-obyazatelnost

³ По данным Росстата; см.: URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm

Макротеоории и их эмпирические свидетельства

Теория максимально поддерживаемого неравенства

Ряд исследований показали, что, несмотря на рост с 1950-х гг. вовлечённости учащихся в среднее образование, во многих западных странах неравенство сохранялось [Boliver 2011; McCoy, Byrne 2011]. Учащиеся из разных социальных классов были непропорционально представлены на данной ступени, преимущества по-прежнему получали представители привилегированных групп. На уровне системы образования в целом ответ на вопрос о том, почему это происходит, предлагает теория максимально поддерживаемого неравенства (МПН) (*Maximally Maintained Inequality* — MMI) [Raftery, Hout 1993]. Согласно этой теории, неравенство на конкретной ступени обучения будет сохраняться до тех пор, пока количество доступных мест на ней не станет достаточным для удовлетворения запроса населения. Тем не менее это количество должно превышать число учеников из семей с высоким социально-экономическим положением (СЭП); в противном случае места достанутся в первую очередь им, и неравенство на данной ступени будет сохраняться, пока все представители данной группы не удовлетворят свой запрос. Однако если ситуация с достаточным количеством мест будет достигнута и некоторая ступень образования станет доступной всем, социально-экономическое неравенство начнёт проявлять себя уже на следующей, более высокой ступени образования.

В зарубежных исследованиях находится множество эмпирических подтверждений теории максимально поддерживаемого неравенства. Например, в Великобритании исследователи пришли к выводу, что число учащихся с разным семейным капиталом в старшей школе растёт [Jackson et al. 2007; Boliver 2011], это на первый взгляд может свидетельствовать о повышении доступности образования. Однако В. Боливер, изучив данные учащихся из Соединённого Королевства за 1960–1995 гг., обнаружила, что, несмотря на изменения на уровне старшей школы, неравенство проявляет себя на следующей ступени — в высшем образовании [Boliver 2011]. В частности, учащиеся из семей с низким социально-экономическим положением имеют относительно меньше шансов на получение высшего образования в целом. Более того, поскольку учебные заведения различаются по качеству обучения, самые элитарные из них стремятся привлечь главным образом школьников с высоким культурным, социальным и экономическим капиталом. Барьеры для доступа в такие университеты представляются практически непреодолимыми для учащихся с неблагоприятным социальным происхождением [Jerrim, Chmielewski, Parker 2015].

Теория эффективно поддерживаемого неравенства

Вышеизложенная теория была дополнена С. Лукасом, который воплотил свои идеи в теории эффективно поддерживаемого неравенства (ЭПН) (*Effectively Maintained Inequality* — EMI) [Lucas 2009]. Лукас показал, что, даже если некоторая ступень образования стала доступной всем социальным классам (например, старшие классы в школе перестали быть прерогативой обеспеченных и образованных семей), неравенство будет продолжать воспроизводиться внутри этой ступени за счёт дифференциации по качеству получаемого на ней образования. Например, проанализировав данные американских школьников, обучающихся в выпускных классах, автор заметил, что учащиеся из семей с большим культурным, образовательным капиталом являются основной аудиторией более академических курсов, которые, в свою очередь, обуславливают дальнейшее решение об образовании и его типе [Lucas 2001].

Сравнивая две макротеоории, можно заметить, что если теория МПН ссылается на неравенство, воспроизводимое в результате количественного ограничения доступности образования (например, количество мест на уровне высшего образования, финансируемых государством, недостаточно для представителей всех социальных классов), то теория ЭПН принимает во внимание и качественный аспект

доступности. Лукас не исключает неравенство за счёт, например, недостаточного количества мест на той или иной ступени образования, однако подчёркивает, что, даже если эта ступень становится открытой, неравенство может продолжать сохраняться внутри неё по доступу к качеству получаемого образования. В результате теория Лукаса получила большую популярность, поскольку является более полной.

Теория эффективно поддерживаемого неравенства подтверждена на данных различных стран и когорт. Так, Д. Байрн и С. Маккоу анализировали изменение различий в рамках одного уровня образования на данных трёх когорт в Ирландии (с середины 1970 г. до середины 1980 г.; с середины 1980 г. до середины 1990 г.; с середины 1990 г. до середины 2010 г.). Авторам удалось отследить, что со временем вероятность выбора академической траектории по сравнению с неакадемической для учащихся из семей с разным социально-экономическим положением стала одинаковой. Однако для каждой из трёх когорт неравенство перешло на следующую ступень. В старшем звене школьники с благоприятным социально-экономическим положением имели более высокие шансы перейти на академический трек по сравнению с учащимися из менее привилегированных семей [McCoy, Vugne 2011].

На данных США М. Эндрю исследовала, как иерархия институтов высшего образования формирует новый тип социального неравенства [Andrew 2017]. При переходе из старшего звена школы в бакалавриат учащиеся с высокими образовательными результатами имеют одинаково высокие шансы на поступление независимо от СЭП семьи. Однако учащиеся с большим семейным капиталом вероятнее поступят в высокоселективный университет и закончат его, чем учащиеся из менее привилегированных семей, даже при одинаковой успеваемости. В таком случае особенно ярко неравенство проявляется среди учащихся с низкой успеваемостью, поскольку представители высоких социальных классов, несмотря на такие результаты, имеют больше шансов поступить в более селективные вузы по сравнению с учащимися из менее обеспеченных семей.

Ещё одним наглядным примером может служить ситуация в Корее, где, как и в России, высок процент выпускников старшей школы, которые поступают в высшие учебные заведения (более 70%) [Yun, Park 2017]. При изучении образовательных траекторий, начиная с девятого класса, оказалось, что, несмотря на преимущества учеников с высоким СЭП, большинство их сверстников с низким СЭП также выбирают обучение в старшем звене школы, а не переход в профессиональное образование. Однако тип высшего учебного заведения, в который затем поступают учащиеся, связан не только с СЭП, но и с типом школы, которую они закончили. Таким образом, результаты говорят о том, что экспансия высшего образования привела, с одной стороны, к повышению доступности этой ступени, а с другой — к появлению нового типа неравенства, вызванного дифференциацией институтов и закрытостью доступа для поступления в привилегированные институты.

На данных Германии Ф. Вейз и С. Шиндлер изучали образовательные переходы в старшее звено школы и высшее образование. Реализация теории эффективно поддерживаемого неравенства была найдена на обоих этих образовательных уровнях. Система среднего школьного образования крайне разрознена в Германии, в результате чего можно обнаружить, что школьники из семей с разным количеством ресурсов выбирают разные типы школы (академический и неакадемический трек), а также школы с разным статусом. При переходе же в высшее образование авторы исследования обнаружили социально-экономическое неравенство относительно доступности только наиболее престижных университетов страны. В результате, как и в предыдущем примере, был сделан вывод о начале формирования процесса неравенства по качественному типу заведений на данной ступени [Weiss, Schindler 2017].

Таким образом, современные работы показывают, что теории максимально и эффективно поддерживаемого неравенства реализуются в странах с совершенно различными системами образования. Однако

можно выделить общую черту: главным образом эти работы указывают на возникновение нового типа неравенства на ступени высшего образования. В последние десятилетия обучение в университете становится доступной опцией для многих учащихся, в том числе с низким социальным происхождением. Одновременно с этим закрепляется дифференциация вузов по уровню селективности и связанному с ней качеству обучения. Вузы, которые отличаются высоким статусом, доступны в основном учащимся с высоким СЭП, тогда как процент учащихся с неблагоприятным социальным происхождением в таких заведениях низкий, даже среди учащихся с высокими академическими результатами.

Микротеории и их эмпирические свидетельства

Теория рационального действия

Обратимся к рассмотрению теорий, которые объясняют воспроизводство социального неравенства на различных ступенях образования с позиции индивидов. Такие подходы исследуют поведение отдельных учащихся с учётом их личностных характеристик, возможностей и доступности социально-экономических ресурсов. Одной из первых является теория рационального действия (*Rational Action Theory*) [Goldthorpe 1996], на основе которой Р. Брин и Дж. Голдторп предложили свою модель для изучения образовательных переходов. В контексте образования теорию рационального действия можно трактовать следующим образом: у актора есть цель — повышение образовательного уровня, и он выбирает среди доступных средств наиболее оптимальные, учитывая свои издержки и потенциальные выгоды. При этом он знает о своих возможностях и понимает ограничения. Другими словами, нормы и ценности воспринимаются индивидом, однако их соблюдение или несоблюдение остаётся его сознательным выбором. В то же время допускаются гипотезы о неполноте информации, которой располагает индивид. Например, Дж. Голдторп утверждал, что образовательные решения, принимаемые учащимися, носят рациональный характер [Goldthorpe 1996], и отмечал, что школьникам с разным социальным происхождением неодинаково выгодно выбирать академическую траекторию по сравнению с профессиональным образованием, которое позволяет относительно быстро приобрести прикладные низкоквалифицированные навыки и не требует столь высоких затрат [Goldthorpe 1996].

В целом основная причина сохранения неравенства, по мнению Голдторпа, состоит в том, что баланс между издержками и выгодами постепенно меняется, тогда как относительность этого баланса между различными социальными классами остаётся прежней. Другими словами, различные реформы, в результате которых та или иная ступень образования становится более доступной, не приводят к тому, что издержки для семей с разным количеством ресурсов становятся одинаковыми. Благодаря большому объёму капитала для семей с высоким СЭП получение образования остаётся связанным с меньшим количеством издержек.

Опираясь на теорию рационального действия, Голдторп и Брин в своей модели описали три основных механизма воспроизводства неравенства при переходе с одной ступени образования на другую: избегание рисков; субъективная оценка успеха; использование ресурсов [Breen, Goldthorpe 1997]. Остановимся на них подробнее.

Избегание рисков

Начнём с механизма, известного как избегание рисков. Он основан на предположении о том, что семьи учащихся стремятся к тому, чтобы их дети заняли позицию в социальной иерархии не ниже той, на которой располагаются родители, или, другими словами, их выбор направлен на избегание нисходящей социальной мобильности. При этом их стремления ограничены ресурсами и субъективными оценками шансов на успех, которые различаются в зависимости от социального происхождения. Например, до

завершения определённой ступени образования учащиеся перейдут на рынок труда только в том случае, если оцениваемая ими вероятность восходящей мобильности будет выше, чем при выборе продолжения обучения. Однако данное явление представляется крайне редким. Такой неординарный случай получил название «Гамбит Гейтса» [Lucas 2009] в честь Билла Гейтса, который бросил обучение в университете, добившись при этом успешной карьеры. Тем не менее гораздо чаще дети из обеспеченных и образованных семей предпочитают законченное обучение.

Различия в образовательных достижениях и ожидаемых успехах

Следующий механизм объясняет, каким образом учащиеся с разным объёмом семейного капитала оценивают свои шансы на успех, а именно шансы завершить следующую ступень образования с высокими результатами. Эта субъективная оценка успешности является одним из главных параметров в теории Брина—Голдторпа. В целом чем выше значение субъективной оценки, тем больше шансов на то, что учащийся продолжит обучение. Эта оценка, в свою очередь, зависит от образовательных результатов, продемонстрированных на предыдущем этапе обучения. Изначально авторы предполагали, что зависимость одинакова для всех социальных классов. Другими словами, при одинаковых образовательных достижениях учащиеся из семей с разным количеством ресурсов будут одинаково оценивать свои шансы на успешное окончание следующего уровня обучения. Однако затем Брин дополнил эту модель, предположив, что ранее продемонстрированные результаты, кроме способностей учащихся, зависят от усилий, которые были направлены на достижение этих результатов [Breen 1999]. Как следствие, низкие достижения могут не остановить учащихся от перехода на следующую ступень, если за ними стоит мнение о недостаточном количестве прилагаемых усилий для достижения высоких результатов. При этом, как показала экспериментальная работа [Iatridis, Fousiani 2009], высокие и низкие образовательные результаты по-разному воспринимаются среди групп с низким и высоким социально-экономическим положением. В частности, низкие результаты для учащихся из семей с высоким СЭП рассматриваются как результат недостаточного количества усилий со стороны этих учащихся, в то же время низкие результаты в группах с низким СЭП чаще воспринимаются семьями как недостаток способностей у учащегося.

Другой важный аспект, относящийся к оценке успеха, — информация. Если низкие или высокие образовательные достижения дают чёткий сигнал родителям, то средние результаты могут давать неясное представление о будущих перспективах [Bernardi, Sebolla-Boado 2014]. Более того, если школьник демонстрирует среднюю успеваемость и при этом родители обладают относительно низким уровнем культурного, социального и экономического статуса, бывает более сложно оценить успеваемость на следующих ступенях образования, особенно когда дело касается ступеней, на которых сами родители не обучались. Например, встаёт вопрос о получении высшего образования среднеуспевающих детей из семей, где родители не обучались в вузах. В этом случае не исключена недооценка возможностей таких учащихся успешно закончить обучение, и тогда выбор будет сделан в пользу среднего профессионального образования. Оценка успешного окончания следующей ступени зависит от субъективного представления о минимально необходимом уровне достижений на следующей ступени и от его сопоставления с текущими академическими результатами. В то же время родители с большим культурным и образовательным капиталом могут более чётко оценить этот минимальный уровень и чаще делают выбор в пользу более перспективных направлений.

Использование ресурсов

Под ресурсами в теории Брина—Голдторпа главным образом подразумеваются экономические средства, благодаря которым обеспечивается образование. Теория предполагает, что затраты на обучение могут быть следующими:

- прямыми (оплата обучения, учебников и другие расходы);
- непрямыми (упущенные денежные средства, которые могли быть заработаны при выходе на рынок труда вместо обучения).

Однако сюда же можно отнести культурные и социальные ресурсы, позволяющие некоторым семьям получить преимущества. Например, родители с высоким уровнем культурного и образовательного капитала, как правило, в большей степени вовлечены в образовательный процесс своих детей, в результате чего дети демонстрируют более высокую успеваемость [Sirin 2005]. Кроме того, знание о том, как функционирует та или иная ступень образования, наряду с социальными связями повышает шансы образовательного перехода [Hoxby, Avery 2012].

При действии этого механизма может проявляться так называемый компенсаторный эффект: особенно ярко неравенство проявляется при переходе на следующую ступень образования среди учащихся с низкой успеваемостью и различным уровнем СЭП. Например, в исследовании образовательной мобильности во Франции [Bernardi, Sebolla-Boado 2014] было показано, что представители более высоких социальных классов обеспечивают своим детям переход от одной ступени образования к другой даже в случаях низкой успеваемости. Дополнительные занятия, платное обучение, социальные связи и многие другие практики, которые доступны учащимся с высоким СЭП, компенсируют низкие академические результаты и позволяют заметно выделиться среди сверстников с такой же низкой успеваемостью, но с недостатком ресурсов. В дополнение к этому авторы исследования отмечают, что среди высокоуспевающих школьников неравенство выражено в меньшей степени.

Проверяя теорию Бриана и Голдторпа о субъективных рисках, оценках и ожиданиях на данных Германии, В. Штоке изучил факторы образовательного перехода в среднее звено школы [Stocké 2007]. Тип такой школы в большой степени определяет дальнейшую образовательную и профессиональную траекторию учащихся. Значимым оказался эффект ожиданий относительно школы: если родители уверены, что их дети, обучаясь в этой школе, смогут достичь по крайней мере такого же социально-экономического положения, что и они, то ученики с большой вероятностью выбирали эти школы. Кроме того, в целом семьи по-разному оценивают затраты и выгоды от обучения в том или ином типе средней школы. Оценка успешности обучения в большой степени обусловлена социально-экономическим положением семьи учащихся, предыдущими образовательными результатами ученика и типом начальной школы. Однако, как отмечает автор исследования, последние два фактора напрямую связаны с семейными характеристиками. Наконец, результаты анализа идут вразрез с теоретическими предпосылками, предложенными Брином и Голдторпом. Семьи неодинаково обеспокоены тем, чтобы их дети достигли по крайней мере того же социального статуса, это характерно только для представителей наиболее высокооплачиваемых и престижных профессий.

Брин и его коллеги протестировали теорию относительных рисков и временных издержек на данных Дании [Breen, Werfhorst, Jæger 2014]. Обозначенные конструкты выступали медиаторами для связи между социальным происхождением и выбором образования. Авторы обнаружили, что учащиеся, которые ожидают получения большей по сравнению с возможными заработками в настоящем времени, выгоды в будущем более склонны продолжать обучение. Кроме того, менее склонные к рискам учащиеся чаще выбирают неакадемический трек или вовсе отказываются от среднего образования: затраты на академическое среднее образование и более длительная учебная карьера превышают ожидаемые доходы в будущем. Выбор менее рискованного, надёжного, но в то же время менее выгодного профессионального образования становится приоритетным. Авторы отмечают, что, во-первых, подобные результаты зависят от экономики страны, поскольку высокая относительная отдача от высшего образования отмечается не везде. Во-вторых, полученные результаты не относятся к учащимся из семей с высоким социально-экономическим положением, которые при любых обстоятельствах склонны продолжать обучение: для них образование имеет и самостоятельную ценность.

Первичные и вторичные эффекты семьи

Ещё один подход к изучению неравенства при совершении образовательных переходов на уровне учащихся был предложен Р. Будоном ещё в 1970-х гг. [Boudon 1974], однако популярность он начал обретать относительно недавно. Ниже рассмотрим основы этой теории, а затем способы её применения в эмпирических исследованиях.

Р. Будон во второй половине XX века, основываясь на статистических данных Франции, написал книгу «Неравенство шансов», в которой освещал проблемы социального неравенства, воспроизводимого системой образования, а именно зависимость социальной мобильности от уровня образования. В момент написания книги во Франции возросло количество школьников в классах начальной и основной школ, а также количество студентов с разным социальным происхождением в вузах. Тем не менее обучение в вузе для студентов из семей рабочих и служащих обходилось дорого, а спрос на высококвалифицированную рабочую силу был меньше предложения. В результате обучение не приносило сопоставимых выгод для разных классов. Автор исследования пришёл к выводу, что для детей, получивших образование выше того уровня, который имеют их родители, шансы на вертикальную мобильность тем не менее не становятся выше независимо от их социального класса (см. подробнее: [Филиппов 1990])

Чтобы объяснить, почему представители разных социальных классов при равной успеваемости и одинаковых возможностях получения высшего образования тем не менее по-разному используют свои возможности, Будон использует понятия «первичные эффекты» и «вторичные эффекты». Первичные эффекты относятся к тому, как социальное происхождение участвует в объяснении успеваемости школьников. Так, Будон заметил, что школьники из более обеспеченных и образованных семей характеризуются более высокими оценками по сравнению с менее обеспеченными учащимися. Вторичные эффекты выражаются в том, как социальное происхождение обуславливает в целом принятие решения об образовании в ситуации выбора образовательного трека [Boudon 1974]. В частности, автор заметил, что даже при одинаковой успеваемости школьники из семей с большим количеством капитала более склонны продолжать обучение на следующей ступени.

Можно выделить два подхода для изучения первичных и вторичных эффектов в эмпирических исследованиях. Первый заключается в разложении эффекта СЭП на два типа: непрямой (первичный), проходящий через успеваемость, и прямой (вторичный), действующий непосредственно на образовательный выбор (продолжить обучение или выйти на рынок труда). Такая техника была предложена Р. Брином, К. Карлсоном и А. Холмом. Она принимает во внимание бинарный характер зависимой переменной в модели, что позволяет исследователю точно рассчитать интересующие эффекты [Breen, Karlson, Holm 2013]. При таком подходе исследователи сравнивают между собой относительную силу двух эффектов и делают выводы о главных механизмах воспроизводства неравенства.

Второй подход заключается в изучении преимущественно вторичного эффекта — например, когда в анализе предикторами образовательного перехода выступают образовательные результаты и характеристики семьи. В этом случае непрямой эффект СЭП не учитывается в чистом виде, поскольку сами по себе образовательные результаты подвержены воздействию ряда других факторов и в модели при расчётах поправка на них не делается.

Теория первичных и вторичных эффектов часто встречается в современных исследованиях, посвящённых образовательному неравенству. Например, Дж. Джеррим и его коллеги [Jerrim, Chmielewski, Parker 2015] изучали поступление в вузы в трёх странах — в Англии, США и Австралии. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что, во-первых, дети из более обеспеченных и образованных семей показывают более высокую успеваемость и благодаря этому имеют больше шансов на поступле-

ние в университет. Во-вторых, даже при прочих равных социально-экономическое положение воздействует на выбор траектории учащимися, и школьники из семей с высоким социально-экономическим положением чаще выбирают поступление в элитные университеты [Hearn 1988; Jerrim, Chmielewski, Parker 2015].

Сходные выводы можно найти в статье авторов из Чехии [Simonová, Soukup 2015]. Для этой страны, как и для России, характерна модернизация высшего образования. В исследовании неравенства во время поступления в вуз была обнаружена взаимосвязь между социально-экономическим положением семьи учащегося и его успеваемостью. Школьники из более привилегированных семей, как правило, обучаются в старших классах специализированных школ, нацеленных на подготовку учеников к поступлению в вуз. Изначально в такие школы попадают ученики из семей с высоким социальным и культурным капиталом, имеющие соответствующую мотивацию и высокие показатели успеваемости. Более того, вторичный эффект, который выражается в настрое на поступление, имеет силу, соизмеримую с первичными эффектами.

На российских данных вторичные эффекты рассматривались при выборе траектории учащимися после девятого класса [Бессуднов, Малик 2016]. Авторы показали, что родители принимают активное участие в образовательном выборе детей. Даже при одинаковой успеваемости со сверстниками в десятый класс чаще переходят те учащиеся, чьи родители имеют высшее образование.

В исследованиях встречаются свидетельства того, что первичные и вторичные эффекты усиливают и дополняют друг друга, то есть взаимодействуют. Например, в испанском исследовании образовательной мобильности Ф. Бернарди и Х. Цеболла-Боадо показано, что представители более высоких социальных классов обеспечивают своим детям переход от одной ступени образования к другой даже в случае невысокой успеваемости [Bernardi, Sebolla-Boado 2013]. Этот так называемый компенсаторный эффект проявляется в образовательном неравенстве среди школьников с низкими академическими результатами, поскольку в таких случаях только у привилегированных социальных классов имеется реальная возможность продолжать обучение, повышать уровень образования. Благодаря различным социальным, культурным, экономическим ресурсам семьи школьников способны компенсировать низкую успеваемость — например, организовать дополнительные занятия, повысить мотивацию и обеспечить дальнейшее восходящее движение.

Изучая переход английских школьников в возрасте 16 лет в старшую школу, которая во многом определяет, пройдет ли учащийся в университет после её окончания, М. Джексон и её коллеги обнаружили, что вторичные эффекты усиливают действие первичных [Jackson et al. 2007]. Даже при одинаковой успеваемости школьники из более обеспеченных и образованных семей скорее поступают в специальные школы, чем их менее обеспеченные ровесники. Культурный и социальный капиталы играют важную роль при выборе траектории. Школьники из уязвимых слоёв населения страдают от их дефицита, в результате чего снижается вероятность выбора академического трека. М. Джексон и её коллеги также подчёркивают, что социальная политика властей не всегда приводит к нужным результатам, то есть выделение только материальных ресурсов для обучения малообеспеченных школьников не является достаточным. Авторы исследования делают акцент на важности развития вторичных эффектов в разных социальных группах. Например, работа с успевающими школьниками, помощь в подаче на гранты на оплату обучения, объяснение дополнительных возможностей — пути преодоления образовательного неравенства, которые не должны игнорироваться.

Брин и Джонсон изучали данные образовательных траекторий школьников из Швеции, принимая во внимание качество предыдущей ступени образования [Breen, Jonsson 2000]. Авторы обнаружили воздействие социального происхождения на выбор типа старшей школы учениками, что, в свою очередь,

во многом обуславливает их дальнейшую мобильность. Учащиеся из верхних социальных классов ориентируются в первую очередь на школы, предполагающие в дальнейшем поступление в университет, то есть настрой на продолжение обучения в вузе обусловлен семейным контекстом.

Таким образом, результаты эмпирических исследований свидетельствуют о том, что одновременное изучение первичных и вторичных эффектов позволяет полноценно оценить силу действия социально-экономических ресурсов семьи при совершении образовательных переходов. Кроме того, понимание, какой именно механизм вносит больший вклад при переходе, поможет выработать систему мер для эффективной компенсации недостающих ресурсов учащихся с неблагоприятным социальным происхождением.

Заключение

В настоящее время ряд образовательных реформ, а также социально-демографических изменений в России привели к увеличению численности учащихся как на ступени старшего звена школьного обучения, так и в высшем образовании. С одной стороны, подобные сдвиги способны положительно сказаться на доступности образования и повысить процент учащихся с низким СЭП, решивших продолжить обучение. С другой стороны, увеличение вовлечённости в образование может произойти в первую очередь за счёт учащихся из семей с высоким уровнем социального, культурного и экономического капитала.

Обратившись к исследованиям изменений в других странах, которые также претерпевали увеличение численности учащихся на различных ступенях образования, можно извлечь полезные уроки. В частности можно использовать теоретические рамки, дополнив их особенностями российских реалий и опыта, а также выбрать подходящую модель, которая позволит наиболее точно оценить роль социально-экономического положения учащихся при выборе образовательной траектории. С практической точки зрения, изучение релевантных исследований позволит спрогнозировать часть исходов, сформулировать предположения о том, каким образом должна выстраиваться образовательная политика и какие задачи следует считать первостепенными.

Описанные в настоящей работе теоретические и эмпирические исследования дают возможность судить о том, каким именно образом выпускники принимают решение о продолжении обучения, какие факторы обуславливают их выбор и какие меры необходимо принять, чтобы уравнивать шансы на более выгодные образовательные траектории высокоуспевающих учеников с разным социальным происхождением. По результатам обзора заключим, что изучение происходит, как правило, с одной из нескольких перспектив. Во-первых, выбор учащегося можно оценить с точки зрения его (её) выгод, издержек, ценностей и других характеристик, обусловленных социальным происхождением. Во-вторых, следует обратить внимание на то, как неравенство проявляется на макроуровне в зависимости от количества мест на конкретной ступени образования и претендентов с различным социально-экономическим положением, претендующих на эти места. Данные подходы не исключают друг друга, а помогают комплексно взглянуть на проблему неравенства в образовании.

Макротеоии описывают процессы на уровне системы образования в целом, они не исследуют поведение индивидов как самостоятельных акторов, принимающих решения в этой системе. Такие подходы не предназначены для объяснения выбора учащихся и их семьи или для определения того, почему в одних и тех же условиях семьи порой делают разный выбор. Однако макротеоии подходят для сравнения образовательных траекторий нескольких поколений и, соответственно, требуют данных нескольких когорт. Именно макротеоии дают возможность ответить на вопрос, действительно ли определённый уровень образования стал по сравнению с предыдущим поколением доступнее учащимся с разным социальным происхождением.

Теории рационального действия, избегания рисков, а также теория первичных и вторичных эффектов позволяют глубже понять причины действия учащихся, поскольку относятся к уровню индивидов. Опираясь на модели, предложенные в рамках этих теорий, можно выделить и сравнить механизмы воздействия различных ресурсов семей учеников, а также предсказать поведение индивидов. Микро-теории подходят для изучения образовательного выбора на данных, относящихся к определённому промежутку времени. Такие теории не нацелены на объяснение изменений, изучение динамики, но способны объяснить выбор отдельных индивидов.

В зависимости от целей, которые преследует то или иное исследование, в качестве теоретической рамки могут быть выбраны макро- или микротеории. Ещё одной тактикой исследования является комбинирование этих теорий для более комплексного изучения вопросов как об изменении доступности образования, так и о том, каким именно образом в каждом случае индивиды делают выбор.

Литература

- Бессуднов А. Р., Малик В.М. 2016. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы. *Вопросы образования*. 1: 135–167.
- Филиппов Ф. Ф. 1990. Социологический анализ проблем образования. В кн.: *Франция глазами французских социологов*. М.: Наука; 232–241.
- Aschaffenburg K., Maas I. 1997. Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*. 62 (4): 573–587.
- Andrew M. 2017. Effectively Maintained Inequality in US Postsecondary Progress: The Importance of Institutional Reach. *American Behavioral Scientist*. 61 (1): 30–48.
- Bernardi F., Cebolla-Boado H. 2013. Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*. 30 (2): 207–217.
- Bernardi F., Cebolla-Boado H. 2014. Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de investigaciones sociológicas*. 146: 3–22.
- Boliver V. 2011. Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education. *Higher Education*. 61 (3): 229–242.
- Boliver V. 2017. Misplaced Optimism: How Higher Education Reproduces Rather than Reduces Social Inequality. *British Journal of Sociology of Education*. 38 (3): 423–432.
- Boudon R. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Breen R. 1999. Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning. *Rationality and Society*. 11 (4): 463–479.
- Breen R., Goldthorpe J. H. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*. 9 (3): 275–305.
- Breen R., Karlson K. B., Holm A. 2013. Total, Direct, and Indirect Effects in Logit and Probit Models. *Sociological Methods & Research*. 42 (2): 164–191.

- Breen R., Jonsson J. O. 2000. Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*. 65 (5): 754–772.
- Breen R., Werfhorst H. G. van de, Jæger M. M. 2014. Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-Making. *European Sociological Review*. 30 (2): 258–270.
- Byun S. Y., Park H. 2017. When Different Types of Education Matter: Effectively Maintained Inequality of Educational Opportunity in Korea. *American Behavioral Scientist*. 61 (1): 94–113.
- Buis M. L. 2017. Not All Transitions Are Equal: The Relationship Between Effects on Passing Steps in a Sequential Process and Effects on the Final Outcome. *Sociological Methods & Research*. 46 (3): 649–680.
- Erikson R., Jonsson J. O. 1996. *Can Education Be Equalized?: The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Goldthorpe J. H. 1996. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*. 47 (3): 481–505.
- Gamoran A., Mare R. D. 1989. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*. 94 (5): 1146–1183.
- Hearn J. C. 1988. Attendance at Higher-Cost Colleges: Ascribed, Socioeconomic, and Academic Influences on Student Enrollment Patterns. *Economics of Education Review*. 7 (1): 65–76.
- Hoxby C. M., Avery C. 2012. The Missing “One-Offs”: The Hidden Supply of High-Achieving, Low-Income Students. *NBER Working Paper Series*. Working Paper 18586. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jackson M. et al. 2007. Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*. 50 (3): 211–229.
- Jerrim J., Chmielewski A. K., Parker P. 2015. Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges: A Cross-Country Comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*. 42: 20–32.
- Iatridis T., Fousiani K. 2009. Effects of Status and Outcome on Attributions and Just-World Beliefs: How the Social Distribution of Success and Failure May be Rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*. 45 (2): 415–420.
- Lucas S. R. 2001. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. 106 (6): 1642–1690.
- Lucas S. R. 2009. Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment: A Formal Analysis. *Rationality and Society*. 21 (4): 459–511.
- McCoy S., Byrne D. 2011. ‘The Sooner the Better I Could Get Out of There’: Barriers to Higher Education Access in Ireland. *Irish Educational Studies*. 30 (2): 141–157.

- Raftery A. E., Hout M. 1993. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–1975. *Sociology of Education*. 66 (1): 41–62.
- Simonová N., Soukup P. 2015. Impact of Primary and Secondary Social Origin Factors on the Transition to University in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*. 36 (5): 707–728.
- Sirin S. R. 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*. 75 (3): 417–453.
- Stocké V. 2007. Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen—Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*. 23 (4): 505–519.
- Weiss F., Schindler S. 2017. EMI in Germany: Qualitative Differentiation in a Tracked Education System. *American Behavioral Scientist*. 61 (1): 74–93.

PROFESSIONAL REVIEWS

Tatiana Chirkina

Review of Theoretical Approaches to the Study of the Relationship between Students' Socio-Economic Status and Educational Choice

CHIRKINA, Tatiana —

Research Assistant,
International Laboratory for
Educational Policy Analysis,
Institute of Education, National
Research University "Higher
School of Economics",
Address: 20 Myasnitskaya str.,
Moscow, 101000, Russian
Federation.

Abstract

Major changes have happened in the Russian educational system in recent decades. The number of people who continue studying after finishing secondary school has increased significantly, as well as the number of universities and students. The key predictor of educational trajectory is the socio-economic status (SES) of the students' families. A lot of research has been devoted to studying family influence on educational trajectory choice. This article considers the main theoretical approaches to studying the relationship between trajectory choice and student SES in the context of higher education expansion. In addition, empirical studies are analyzed, to test the implementation of the described theories in various education systems.

Macro- and micro-theories are identified to explain the reasons for the reproduction of inequality at state and individual levels respectively. Macro-theories describe conditions when inequality persists despite increasing access to education and tell us how to overcome inequalities. These theories are used for comparing students' cohorts and identifying changes in accessibility to a certain level of education over time. Micro-theories study educational transitions at the individual level and consider the reasons for choosing a trajectory in terms of students' opportunities, preferences, and limitations. The current review of both empirical and theoretical studies will be useful for future research in this area to make predictions and determine a valid model of the relationship between SES and the choice of educational trajectory in Russia.

Keywords: socio-economic inequality; inequality in education; educational transition; educational choice; educational expansion; educational trajectories.

Acknowledgements

The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (NRU HSE) and supported by a subsidy from the Russian Academic Excellence Project '5-100.'

References

- Aschaffenburg K., Maas I. (1997) Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, vol. 62, no 4, pp. 573–587.
- Andrew M. (2017) Effectively Maintained Inequality in US Postsecondary Progress: The Importance of Institutional Reach. *American Behavioral Scientist*, vol. 61, no 1, pp. 30–48.

- Bernardi F., Cebolla-Boado H. (2013) Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, vol. 30, no 2, pp. 207–217.
- Bernardi F., Cebolla-Boado H. (2014) Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, vol. 146, pp. 3–22.
- Bessudnov A. R., Malik V.M. (2016) Sotsialno-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatelnoy traektorii posle okonchaniya 9-go klassa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, no 1, pp. 135–167 (in Russian).
- Boliver V. (2011) Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education. *Higher Education*, vol. 61, no 3, pp. 229–242.
- Boliver V. (2017) Misplaced Optimism: How Higher Education Reproduces Rather than Reduces Social Inequality. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, no 3, pp. 423–432.
- Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Breen R. (1999) Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning. *Rationality and Society*, vol. 11, no 4, pp. 463–479.
- Breen R., Goldthorpe J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, vol. 9, no 3, pp. 275–305.
- Breen R., Karlson K. B., Holm A. (2013) Total, Direct, and Indirect Effects in Logit and Probit Models. *Sociological Methods & Research*, vol. 42, no 2, pp. 164–191.
- Breen R., Jonsson J. O. (2000) Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, vol. 65, no 5, pp. 754–772.
- Breen R., van de Werfhorst H. G., Jæger M. M. (2014) Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-Making. *European Sociological Review*, vol. 30, no 2, pp. 258–270.
- Byun S. Y., Park H. (2017) When Different Types of Education Matter: Effectively Maintained Inequality of Educational Opportunity in Korea. *American Behavioral Scientist*, vol. 61, no 1, pp. 94–113.
- Buis M. L. (2017) Not All Transitions Are Equal: The Relationship Between Effects on Passing Steps in a Sequential Process and Effects on the Final Outcome. *Sociological Methods & Research*, vol. 46, no 3, pp. 649–680.
- Erikson R., Jonsson J. O. (1996) *Can Education be Equalized?: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Colo: Westview Press.
- Filippov F. F. (1990) Sotsiologicheskii analiz problem obrazovaniya [Sociological Analysis of Education Problems]. *Frantsiya glazami frantsuzskikh sotsiologov* [France through the Eyes of French Sociologists], Moscow: Nauka, pp. 232–241 (in Russian).

- Goldthorpe J. H. (1996) Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, vol. 47, no 3, pp. 481–505.
- Gamoran A., Mare R. D. (1989) Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, vol. 94, no 5, pp. 1146–1183.
- Hearn J. C. (1988) Attendance at Higher-Cost Colleges: Ascribed, Socioeconomic, and Academic Influences on Student Enrollment Patterns. *Economics of Education Review*, vol. 7, no 1, pp. 65–76.
- Hoxby C. M., Avery C. (2012) The Missing “One-Offs”: The Hidden Supply of High-Achieving, Low Income Students. *NBER Working Paper Series*. Working Paper 18586, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J. H., Yaish M. (2007) Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, vol. 50, no 3, pp. 211–229.
- Jerrim J., Chmielewski A. K., Parker P. (2015) Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges: A Cross-Country Comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 42, pp. 20–32.
- Iatridis T., Fousiani K. (2009) Effects of Status and Outcome on Attributions and Just-World Beliefs: How the Social Distribution of Success and Failure may be Rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 45, no 2, pp. 415–420.
- Lucas S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no 6, pp. 1642–1690.
- Lucas S. R. (2009) Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment: A Formal Analysis. *Rationality and Society*, vol. 21, no 4, pp. 459–511.
- McCoy S., Byrne D. (2011) “The Sooner the Better I Could Get Out of There”: Barriers to Higher Education Access in Ireland. *Irish Educational Studies*, vol. 30, no 2, pp. 141–157.
- Raftery A. E., Hout M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–1975. *Sociology of Education*, vol. 66, no 1, pp. 41–62.
- Simonová N., Soukup P. (2015) Impact of Primary and Secondary Social Origin Factors on the Transition to University in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 36, no 5, pp. 707–728.
- Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453.
- Stocké V. (2007) Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen—Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, vol. 23, no 4, pp. 505–519.
- Weiss F., Schindler S. (2017) EMI in Germany: Qualitative Differentiation in a Tracked Education System. *American Behavioral Scientist*, vol. 61, no 1, pp. 74–93.

Received: November 20, 2017

Citation: Chirkina T. (2018) Sotsial'no-ekonomicheskoe polozhenie i vybor obrazovatel'noy traektorii uchashchimisya: teoreticheskie podkhody k izucheniyu vzaimosvyazi [Review of Theoretical Approaches to the Study of the Relationship between Students' Socio-Economic Status and Educational Choice]. *Journal of Economic Sociology = Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 19, no 3, pp. 109–125. doi: [10.17323/1726-3247-2018-3-109-125](https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-3-109-125)