

Социальные исследования

Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам [☆]

Александра Геннадьевна Филипова ^а, Алёна Валерьевна Высоцкая ^б

^а – доктор социологических наук, профессор Департамента социальных и психологических наук, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: alexgen77@list.ru

^б – и.о. заведующего кафедрой «Информационные системы», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Комсомольский-на-Амуре государственный университет»
E-mail: al-w-buaa@rambler.ru

АННОТАЦИЯ

В статье приведены три подхода к рассмотрению образовательного неравенства: а) неравенство стартовых образовательных возможностей, б) неравенство условий образовательного процесса, в) неравенство образовательных результатов. Анализ сопровождается зарубежными или российскими исследовательскими кейсами. Обозначены четыре фактора образовательного неравенства: 1) сам ребенок (его индивидуальные особенности), 2) его семья (экономический и социальный капитал), 3) школа (материально-техническая обеспеченность, уровень преподавания, дисциплинарный климат), 4) регион проживания (уровень развития объектов социальной инфраструктуры, наличие и престижность образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования).

Ключевые слова: образовательная система, образовательное неравенство, уровни и факторы образовательного неравенства

Прохождение статьи: получена: 24.09.2018, опубликована онлайн: 02.10.2018

Правильная ссылка на статью:

Филипова А. Г., Высоцкая А. В. Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам // Социальные исследования. 2018. № 2. С. 1-17.

For citation:

Filipova A. G., Vysotskaya A. V. Educational inequality in school: from the interpretation of the concept to determinative factors. *Journal of Social Research*. 2018. No. 2. P. 1-17.

[☆] Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 16-36-60041).

1. Введение

Проблема образовательного неравенства, активно обсуждаемая советскими исследователями в плоскости доступности образования для представителей различных социальных слоев [Болотов, Ефремова, 2006; Константиновский, Вахштайн, 2006; Константиновский, 2010; Собкин, Писарский, 1998; Собкин, 1994; Руткевич, 2002], остается актуальной для российского общества. В этой связи в государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы поставлена задача выравнивания образовательных возможностей за счет следующих факторов:

- формирования гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования;
- развития инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность услуг дошкольного, общего, дополнительного образования детей;
- модернизации образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей;
- создания современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия и др. ¹

Директор Центра социально-экономического развития школы Института образования ВШЭ Сергей Косарецкий на семинаре «Образовательное неравенство: как помочь слабым стать сильнее?» обозначил три базовых основания различных национальных политик и программ по сокращению неравенства в сфере образования:

- моральный императив;
- экономическое обоснование;
- общемировой тренд.²

Россия, следуя всем трем составляющим, работает над выравниванием образовательных возможностей детей разных социальных групп, в т.ч. через введение единого государственного экзамена, создание инклюзивных школ, распространение дистанционного образования и т.п.

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013- 2020 годы. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации <http://docs.cntd.ru/document/499091784> Дата обращения: 01.09.2018

² Иванова А. В. Как помочь слабым стать сильнее? Сайт национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» <https://www.hse.ru/news/science/65917307.html> Дата обращения: 02.08.2018

2. О понятии образовательного неравенства

Необходимо обратить внимание на существование различных подходов к интерпретации самого понятия образовательного неравенства. Если отталкиваться от понимания равенства как справедливого распределения благ, возникает вопрос: что представляет собой равенство в распределении образовательных благ? Что нужно уравнивать в образовательном процессе? И здесь можно говорить о следующих составляющих:

- равенстве/неравенстве стартовых образовательных возможностей детей,
- равенстве/неравенстве образовательного процесса,
- о равенстве/неравенстве его результатов.

Для каждой составляющей характерны свои детерминанты. Чаще всего речь идет о неравном доступе к образовательным ресурсам по статусным, финансовым, территориальным причинам.

Давид Константиновский под неравенством понимает различие в вероятности реализации возможностей, предоставляемых обществом разным социальным группам. Изучая, с одной стороны, образовательные и профессиональные ориентации молодежи, а, с другой, – вероятность реализации ориентаций, исследователь приходит к представлению о существующем в обществе неравенстве в доступе к образованию. Процессы социальной селекции проявляются уже на уровне средней школы. Как отмечает Константиновский, в начале 1980-х после проведения ряда мероприятий по общедоступности среднего образования социальный состав средних школ изменился, так в отличие от 60-х годов доля детей, получивших полное среднее образование, возросла с 30 до 60%, доля детей руководителей сократилась вдвое, процент детей служащих увеличился на треть. Однако уже в 1994 году доля детей руководителей превысила 25% от общего числа выпускников средних школ, в то же время процентный состав детей рабочих и крестьян к этому времени сократился в 2,5 раза [Константиновский, 2010: 44].

Французский социолог Мари Дуру-Беллат отмечает, что дети руководителей высшего звена и старших менеджеров в десять раз чаще, чем дети неквалифицированных рабочих и служащих, поступают в престижные учреждения французского бакалавриата, ссылка по: [Teese, 2007: 1-21].

До доклада Джеймса Коулмана «Equality of Educational Opportunity» равные образовательные возможности были задуманы как одинаковые уровни входных данных

для обучения. Коулман и его коллеги переопределили образовательное равенство, сосредоточившись на результатах: равенство образовательных возможностей – это равенство результатов с учетом одинакового индивидуального вклада [Coleman, 1966].

Как отмечают Адам Гаморан и Дэниэл Лонг, еще один тип неравенства может быть определен с точки зрения итогов обучения в школе для лиц с неравными условиями и способностями. В этом определении равенство возможностей в области образования – это равенство результатов с учетом разных индивидуальных вкладов. Самым ярким примером неравенства здесь выступают дети из общин, в которых говорят на языках, отличных от английского, например, на испанском или навахо [Gomoran, 2007].

Изучение зарубежных и российских исследований образовательных систем и факторов неравенства (П. Бурдье, Ж-К. Пассерон, Д. Л. Константиновский, В. С. Собкин, И. А. Прахов и др.) позволяет говорить, по меньшей мере, о четырех источниках (уровнях) образовательного неравенства:

1. сам ребенок – его индивидуальные особенности;
2. его семья – экономический и социальный капитал;
3. школа – материально-техническая обеспеченность, уровень преподавания, дисциплинарный климат;
4. регион проживания – уровень развития объектов социальной инфраструктуры, наличие и престижность образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования

[Константиновский, 2010; Косякова, Ястребов и др., 2016; Собкин, Писарский, 1998; Собкин, 1994; Baker, 2002; Bourdieu, 1989].

3. Семья как источник образовательного неравенства

Если опустить индивидуальные особенности ребенка, то в качестве первого фактора образовательного неравенства выступает семья учащегося, она определяет его стартовый образовательный потенциал. В соответствии с вышеупомянутым докладом Дж. Коулмана, «школы не имеют значения; семьи имеют значение», таким образом обозначена главенствующая роль семьи в формировании личности. Семья – это важный институт воспитания с первых дней жизни, а школа призвана помогать родителям в решении вопросов воспитания. На семейном уровне происходит дифференциация детей по признаку объема социально-культурного капитала родителей.

Такие исследователи как Ричард Тиз, Стефан Лэм и Мари Дуру-Беллат, подчеркивая важную роль семьи в раннем развитии ребенка, отмечают, что преимуществом домашнего образования является:

- упор на раннее развитие речи, вербализацию, когнитивную стимуляцию посредством структурированных (логических) игр,
- качественное взаимодействие с родителями,
- постоянное внимание к вопросам здоровья (питание, признаки болезни, надзор за потребностями, физическая активность, медицинская поддержка)

[Teese, 2007; Lamb S., Fullarton S., 2002; Duru-Bellat, 2007].

Родителями из среднего класса реализуются разные схемы «культивирования» детей, включая запланированные и контролируемые действия, обеспечивающие когнитивный и социальный рост ребенка. В то время как родители рабочего класса применяют подход, который Аннет Ларо считает «достижением естественного роста» [Lareau, 2003]: в нем больше внимания уделяется спонтанности и свободе, а также целостности мира детства как области, которая не должна рационализироваться и проектироваться.

Социологи говорят о первичных и вторичных эффектах социального происхождения: первичный эффект – это связь между социальным происхождением и учебными достижениями, а вторичные эффекты заключаются в связях социального происхождения и не учебных достижений. Вторичные эффекты проявляются в образовательном выборе, образовательных практиках, характерных для представителей определенных социальных слоев. Так, например, родители из среднего класса используют разные практики формирования образовательного потенциала детей – выбор школы и учителей, дополнительные занятия, формирование кругов общения ребенка, развивающие домашние занятия и пр.

Зарубежные и российские исследователи обращают внимание на дифференциацию родительских образовательных практик уже на уровне дошкольного обучения, см., например: [Кулич, Скопек и др., 2016; Косякова, Ястребов, 2016]. Несмотря на это, муниципальное дошкольное образование позволяет частично решить проблему социального неравенства. Компенсирующая роль дошкольного образования проявляется в том, что «...наибольшую отдачу от программ муниципального дошкольного образования, в особенности от тех программ, которые ориентированы на раннее развитие детей (до трех лет), получают дети из наименее обеспеченных и благополучных семей» [Кулич, Скопек и др., 2016].

Семья оказывает влияние на включение ребенка в образовательный процесс, его успешность/неуспешность в нем, а также на выбор им профессиональной образовательной траектории. Здесь важны материальные и культурные ресурсы семьи – образовательные ресурсы дома, образовательная поддержка со стороны родителей, уровень их вовлеченности в школьные дела ребенка.

При этом можно отметить еще накопительный эффект, действующий в системе школьного обучения и связанный с социально-экономическими характеристиками семьи: «почти половина различий в успеваемости детей в конце первого года обучения объясняется уровнем подготовленности в начале обучения» [Mingat, 1984].

В Мониторинге экономики образования НИУ «Высшая школа экономики» представлены результаты исследования связей семейных ресурсов и выбираемых семьей образовательных стратегий. Так, подавляющее большинство семей, готовы пойти на серьезные материальные затраты, чтобы обеспечить своим детям возможность получения высшего образования (56%). При этом уровень дохода семей студентов ВУЗов в 1,5 раза превосходит соответствующий показатель для семей учащихся ПТУ. Родители с высшим образованием тратят в 1,95 раз больше денег на подготовку детей к школе, чем родители без высшего образования. На дополнительные занятия готовы нести затраты 13% родителей без высшего образования и 28% родителей с высшим образованием. При анализе семейной ситуации учащихся младших классов было выявлено, что чем более образованы и культурно развиты родители, тем чаще дети учатся в гимназии, лицее или школе с углубленным изучением предметов, в этих учебных заведениях, в свою очередь, заметно выше, чем в обычной школе доля отличников [Петренко, Галицкая и др., 2017].

4. Школа как источник образовательного неравенства

Второй фактор образовательного неравенства – это неравенство самих школ, их ресурсов. Хотя Джеймс Коулман писал о том, что различия в школьной успеваемости не объясняются материально-техническим оснащением школы, а решающее значение имеет социальное происхождение учащихся, в более поздних своих исследованиях он пришел к выводам, что различия в организации школ и их микроклимате, взаимодействие учителя и ученика, повышение качества преподавания, создание здорового социального климата в школе и практическая направленность школьного обучения могут помочь детям из бедных семей повысить свою успеваемость [Coleman, 1968; 1987].

К 1990-м годам были проведены сотни исследований производственных функций в области образования, см., например: [Greenwald, Hedges и др., 1996; Hanushek, 1994; Hanushek, Rivkin, 1996; 1997]. Несмотря на их различия, эти исследования выявили следующие закономерности:

- в некоторых случаях более высокие уровни ресурсов школ связаны с их более высокими достижениями;
- определить качественные показатели школ, которые оказывают влияния на их эффективность, очень трудно;
- более важным является эффективное использование ресурсов для достижения показателей, нежели чем сам факт наличия ресурсов.

Модели школ с фиксированными эффектами демонстрируют, что различные достижения систематически меняются в разных школах, и попытки измерить показатели эффективности школы, которые учитывают различные достижения, обычно не оправдывают себя [Gomoran, Long, 2007].

Компенсационный эффект отмечается исследователями не только относительно дошкольного, но также и школьного образования. Американский социолог Адам Гаморан заключил: «в отсутствие школьного образования неравенство было бы намного больше, чем оно есть сейчас» [Gomoran, 1996].

Зарубежные исследователи говорят о выявлении более существенных различий в пределах одной школы, нежели чем между разными школами. Так, в США «только около 20 процентов вариаций успеваемости учащихся наблюдаются между школами, а остальные 80 процентов – внутри школ» [Coleman, 1987]. В пределах школы исследователи фиксируют такие переменные, влияющие на качество образовательной подготовки детей, как квалификация учителя и размер класса. Стивен Ривкин с коллегами [Rivkin, Hanushek и др., 2005] подсчитали, что увеличение стандартного отклонения показателя «качество учителей» равноценно сокращению среднего класса на 10 учеников.

В то же время ученые отмечают иную ситуацию в развивающихся странах: «в латиноамериканских странах примерно от 40 до 60 процентов изменения успеваемости учащихся может зависеть от выбора школы» [Duru-Bellat, 2007].

Брюс Фуллер, рассмотрев 60 многофакторных исследований, пришел к выводу, что в бедных странах для повышения эффективности обучения необходимо увеличение объема школьных ресурсов [Fuller, 1987]. Позже Брюс Фуллер и Према Кларк заключили, что при фиксации данных семейного фона, существенное влияние на эффективность обучения оказывают школьные факторы: школьная инфраструктура,

размер класса, опыт и квалификация учителей, а также наличие учебных материалов [Fuller, Clarke, 1994].

В исследованиях 1982 и 1987 годов Джеймс Коулман расширил выборку, включив в нее как государственные, так и частные школы, и в результате обнаружил положительный эффект обучения в частных школах [Coleman, 1987].

Многие национальные системы, демонстрируя неравенство, связанное с развитостью региона, в своих государственных школах, выделяя дополнительный уровень институционального разделения через субсидируемые частные учреждения. Роль самих частных школ может варьироваться от элитных учреждений с очень ограниченным контингентом до школ, которые гораздо более социально смешаны и обеспечивают важный элемент гибкости и выбора, но не обязательно превосходят стандарты государственного сектора. Это относится преимущественно к католическим школам во Франции и Испании и ряде других европейских стран [Coleman, 1966].

Для России исследование частных образовательных учреждений не актуально по причине их малочисленности. Так, в нашей стране на начало 2015/2016 гг. насчитывалось 42 687 общеобразовательных организаций, в том числе, 781 частных, т.е. 1,83% [Регионы России..., 2017].

Зарубежные исследователи, такие как S. Lamb, P. Clarke, B. C. Fullarton, R. Rumberger, D. Jesson, рассматривают школы как сообщества для объединения и совместного использования ресурсов, финансовых или культурных. Механизмы социального отчуждения приводят к концентрации «отрицательных» ресурсов: «Бедные ученики в городских школах, как правило, бедны во многих отношениях, поскольку они присоединяются к группам, которые находятся в неблагоприятном положении и которые вынуждены приспособливаться. Это – группы меньшинств, дети-инвалиды, дети из бедных семей, беженцы, ученики, проживающие в ветхом жилье или те, кого исключили из других школ» И, наоборот, в успешных школах происходит интеграция разных «положительных» ресурсов: высокообразованные родители, связи, целеустремленные сверстники, учителя с высокими ожиданиями и квалификацией специалиста, гибкость ресурсов, хорошее оборудование и возможности, а также психологи, консультанты и другой вспомогательный персонал» [Lamb, Fullarton, 2002; Rumberger, Jesson и др., 2004].

В российских условиях мы также можем наблюдать действие механизмов отчуждения от образования – когда школы с высоким репутационным статусом привлекают детей социально успешных родителей. Давид Константиновский в мониторинговом исследовании по оценке доступности качественного общего полного среднего образования в школах и учреждениях начального профессионального

образования (2004–2006 гг., ИС РАН) использовал метод кластеризации, разделив школы по принципам эффективности «процессов» и по «результатов».

Результативность обучения определялась:

- долей учеников с ЕГЭ выше 70 баллов;
- средневзвешенной величиной по ЕГЭ;
- долей призеров олимпиад по школе;
- долей выпускников, поступивших в вуз.

Показатели «процесса» представлены:

- наличием у школы статуса/специализации,
- долей учителей с высшей педагогической категорией

[Константиновский, 2010].

По итогам исследования выделены 8 кластеров, отличающихся образовательными результатами учащихся и статусом школ. Например, восьмой самый успешный кластер – это элитные гимназии и лицеи, расположенные в основном, в областных центрах, выпускники которых практически всегда гарантированно поступают в высшие учебные заведения. В этих учреждениях большое число победителей и призеров олимпиад и наибольшая доля учащихся 11 класса, пользующихся дополнительными образовательными услугами на платной основе. 80 % школ, входящие в данный кластер имеют договорные отношения с ВУЗами.

Противоположные показатели демонстрирует первый кластер – это самые низкие показатели по доле учащихся с показателями ЕГЭ выше 70 баллов и количеству призеров олимпиад. В данный кластер в основном входят сельские школы с низкой материальной базой и низким уровнем обеспечения учебного процесса.

Зарубежные и российские исследователи анализируют образовательные траектории детей с разным социальным происхождением. Юлия Косякова с коллегами выделяют образовательную траекторию в российской системе образования, ведущую к получению высшего профессионального образования (две других траектории – к начальному профессиональному и среднему профессиональному), разделяя ее на: а) прямой путь через обычные школы, б) прямой путь через элитные школы, в) обходной маневр через получение среднего профессионального образования после 9 класса [Косякова, Ястребов и др., 2016].

Исследователи приходят к выводу, что «дети из более благополучных семей не только демонстрируют в среднем более высокий уровень подготовки, открывающий доступ к более престижным образовательным траекториям (первичные эффекты), но и реализуют не связанные со способностями и успеваемостью дополнительные

преимущества более высокого социального положения (вторичные эффекты), - например, через сознательный выбор и/или привилегированный доступ к образовательным учреждениям и программам соответствующего качества» [Косякова, Ястребов и др., 2016].

Мари Дуру-Белат на примере французской системы образования демонстрирует кумулятивный вклад школы в образовательное неравенство при поступлении на уровень бакалавриата, раскладывая 55 балльную разницу по уровням школьного обучения: «около 10 баллов уже накоплены до поступления в начальную школу, в начальной школе - еще 10 баллов и еще 35 баллов - добавляются за четыре года обучения в средней школе» [Duru-Bellat, 2007].

Рослин Арлин Микельсон в своем исследовании фокусируется на образовательных траекториях американской средней школы, выделяя два детерминирующих фактора – расу и обучение в начальной школе. Так, по мнению автора, чернокожие студенты с большей вероятностью будут продвигаться по низким уровням образовательной системы в соответствии со своими достижениями, семейным происхождением и индивидуальными особенностями. Было выявлено, что чем дольше ученик обучается в расово сегрегированной школе, тем более низкие оценки он получает. Также была выявлена взаимосвязь между временем, проведенным в начальной школе, и последующими результатами обучения в средней школе. Эффекты образовательного неравенства, переходящего в эффекты социального неравенства, и наоборот, начинают проявляться на все более ранних ступенях обучения [Mickelson, 2007].

Итальянский исследователь Риккардо Фини, изучая результаты PISA (Programme for International Student Assessment) 15-летних итальянцев, отмечает, что «дисциплинарный климат положительно коррелирует с уровнем грамотности чтения, а также с уровнем достижений в математике и естественных науках» [Fini, 2007]. Однако исследователь также говорит об отсутствии значимых статистических связей между уровнем взаимопонимания между учеником и учителем и ориентацией студентов на достижение высоких показателей в учебе. В статье Р. Фини образовательное неравенство рассматривается на примере трех типов образовательных учреждений (Vocational school, Technical school, Academic high school). Как отмечает автор, разница в достижениях учащихся этих трех видов образовательных организаций гипотетически может быть нейтрализована, если удастся «добиться равенства возможностей для детей с разным семейным окружением (полнота семьи, уровень образования родителей и членов семьи, профессиональный статус, а также поведенческие ориентации по отношению к детям) и школьной среды (социальный состав студенчества, отношение

преподавателей к студентам). В заключении исследователь приходит к выводу о том, что «дифференциация типов школ вносит решающий вклад в поддержание высокого уровня социальной стратификации и низкого уровня мобильности между поколениями» [Fini, 2007].

5. Регион как фактор образовательного неравенства

Еще один уровень воспроизводства образовательного неравенства – уровень региона. Как уже отмечалось ранее, «школьные эффекты» выявленные в развитых странах совсем не применимы к школам развивающихся стран.

В Латинской Америке неравномерное распределение доходов привело к формированию слоя населения, позволяющего себе обучение в дорогостоящих образовательных учреждениях, начиная со средней школы [Cornia, 2005]. Население фактически стратифицировано по уровню образования. Новое развитие получили «элитарные подготовительные» учреждения образования (в том числе, конфессиональные школы). Они стали своего рода социальными лифтами, позволяющими представителям среднего класса и их детям переместиться из бедных в относительно богатые страны.

Регион является одним из основных факторов стратификации образовательных возможностей в Китае. Так, в западной части Китая только 5,1% детей имеют внеурочные занятия, в то время, как в восточной части они есть у 12,8 % детей, а в средней части у 12,1%. Также значительно разнятся расходы семьи на образование, так, например, расходы на ребенка в Шанхае в семь раз превышают аналогичные расходы в провинции Ганьсу. Стефан Лэмб и Жень Го описывают эффекты неравенства, действующие в одной из самых густонаселенных провинций Китая – Юньнань [Lamb, Guo, 2007].

Фини предлагает дифференцировать районы Италии для того, чтобы сравнивать результаты PISA с другими странами Организации экономического сотрудничества и развития. Так, северо-восточные регионы Италии превосходят США по высокому уровню грамотности чтения (уровень 4 или 5). Противоположная ситуация наблюдается в регионах юга, где более трети студентов демонстрируют недостаточный уровень компетентности. Молодые люди из прибрежных районов, в частности, сталкиваются с двумя типами академических трудностей: ранним окончанием школы и отсутствием квалификации на базовом уровне. Успеваемость 15-летних по материалам PISA дифференцируется по типу средней школы и по месту жительства [Fini, 2007].

В нашей стране региональные особенности (региональная экономика, социальная инфраструктура, образовательная среда) также неизбежно сказываются на образовательных возможностях детей. В 1998 году Владимиром Собкиным и Петром Писарским, на основе методов кластерного анализа, 76 российских регионов были сгруппированы в 18 эмпирически выделенных типов. Результаты факторного анализа позволили установить статистическую связь между культурными, демографическими, экономическими и образовательными параметрами, в частности:

- связь уровня развития углубленных форм обучения с развитием социокультурных потребностей населения и с развитием в регионе системы высшего образования;
- связь неблагоприятных условий учительского труда (его высокая интенсивность) с неблагоприятием общей демографической ситуации в регионе;
- связь социальной привлекательности региона с качеством школьного образования;
- связь высокого отсева учащихся из старшего звена школы не только с плохой укомплектованностью системы школьного образования педагогическими кадрами, но и с неблагоприятной ситуацией, сложившейся на рынке труда, с высоким уровнем безработицы в регионе;
- связь высокой напряженности учительского труда с общим низким уровнем материальной обеспеченности населения в регионе и др.

[Собкин, Писарский, 1998].

Исследовательский коллектив международной лаборатории анализа образовательной политики НИУ ВШЭ, изучив динамику баллов ЕГЭ по регионам за 2009–2014 гг., пришел к выводу, что «экономические и образовательные характеристики регионов определяют баллы ЕГЭ на 64 процента по русскому языку и на 53 процента – по математике»³.

Таким образом, можно говорить, по меньшей мере, о трех интерпретациях образовательного неравенства:

1. неравенство стартовых образовательных возможностей;
2. неравенство условий протекания образовательного процесса;
3. неравенство образовательных результатов.

³ Адамович К. А., Захаров А. Б., Лазарева О. В. Как отличаются баллы ЕГЭ по регионам: результаты школьников и региональное неравенство. Сайт НИУ «Высшая школа экономики» <https://ioe.hse.ru/lepa/news/206295646.html> Дата обращения: 02.08.2018

Выше была изложена теоретическая вводная часть исследования, за которой последует прикладная часть. В ходе эмпирического исследования будет изучена распространённость интерпретаций образовательного неравенства, а также уточнено их наполнение с позиции взрослых (учителей) и детей (учеников). Отдельно, с привлечением данных региональной статистики, будет анализироваться влияние регионального фактора.

Ссылки

Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Система оценки качества российского образования // Педагогика. 2006. №1. С. 22–31.

Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Михайлова Я. М. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006, №2. 186-202.

Константиновский Д. Л. Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2010, №5. С. 40-65.

Косякова Ю. А., Ястребов Г. А., Янбарисова Д. М., Куракин Д. Ю. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016, №5 (19). С. 76-97

Кулич Н., Скопек Я., Тривенти М., Дэмрих Й., Блосфельд Х.-П. Слишком высокие ожидания? Результаты международного мультидисциплинарного исследования роли раннего воспитания и образования в социальном неравенстве // Журнал Социологии и социальной антропологии. 2016, №5 (19). С.15-38.

Петренко Е. С., Галицкая Е. Г., Петренко К. В. Образовательные траектории детей и взрослых: семейные стимулы и издержки. Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2007.

Регионы России. Социально-экономические показатели. Стат. сб. М.: Федеральная служба государственной статистики. 2017. Доступно онлайн:
http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1138623506156 Дата обращения: 06.09.2018 г.

Собкин В. С., Писарский П. С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том 4. Выпуск 5. М.: Центр социологии образования РАО, 1998.

Собкин В.С. Социология образования. Труды по социологии образования. Том 2. Выпуск 3. Под ред. М.: Центр социологии образования РАО, 1994.

Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002.

Ястребов Г.А., Косякова Ю. А. Дошкольное образование и услуги по уходу за детьми в постсоветской России: социальная политика и социальное неравенство» // Журнал Социологии и социальной антропологии, 2016, №5 (19). С.39-53.

Baker D.P., Goesling B., LeTendre G.K. Socioeconomic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science achievement // Comparative Education Review. 2002, vol. 46. no. 3, pp. 291-312.

Bourdieu P. La Noblesse d'État. Grandes Écoles et Esprit de Corps. Collection Le sens commun, 1989.

- Coleman J. S. Equality of educational opportunity. Washington: National Center for Educational Statistics (DHEW/OE), 1966. Available online: <https://eric.ed.gov/?id=Ed012275> (Accessed: 2018-09.10).
- Coleman J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity // *Harvard Educational Review*. 1968, Vol. 38, no. 1, pp. 7-22.
- Coleman J. S. Families and Schools // *Educational Researcher*, 1987, vol .16, no.6. pp. 32-68.
- Cornia G. A. Inequality, Growth, and Poverty: An Overview of Changes over the Last Two Decades // *Inequality, Growth, and Poverty in an Era of Liberalisation and Globalisation*. 2005.
- Duru-Bellat M. Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues // *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no. 1, pp. 1-20.
- Fini R. School Achievement in Italy An Empirical View // *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no. 1, pp. 157-175.
- Fuller B., Clarke P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions, and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy // *Review of Educational Research*. 1994, no. 64. vol.1, 119-157.
- Fuller B. What school factors raise achievement in the developing world? // *Review of Educational Research*, 1987, no. 57, pp. 255-292.
- Gomoran A., Long D. A. Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective // *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 1, no.1, pp. 23-47.
- Gomoran A. Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools // *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1996, vol. 18, no. 1, pp. 1-18.
- Greenwald R., Hedges L. V., Laine R. D. The effect of school resources on student achievement // *Review of Educational Research*, 1996, vol. 66. No. 3, pp. 361-396.
- Hanushek E. A. Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs. Washington, DC: Brookings Institution. 1994.
- Hanushek E. A., Rivkin, S. G. Understanding the twentieth-century growth in U.S. school spending // *Journal of Human Resources*, 1997, vol. 32, no. 1, pp. 35-68.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., Taylor, L. L. Aggregation and the estimated effects of school resources // *Review of Economics and Statistics*, 1996, vol. 78, no. 4. pp. 611-27.
- Lamb S., Fullarton S. Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS // *Australian Journal of Education*. 2002, vol.46, no. 2, pp. 154-171.
- Lamb S., Guo Z. Transforming School Education in China to a Mass System: Progress and Challenges // *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no.1, pp. 295-314.
- Lareau A. Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Mickelson R.A. First- and Second-Generation School Segregation and the Maintenance of Educational Inequality // *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no.1, pp. 21-37.
- Mingat A. Les acquisitions scolaires au CP: Les origines des differences? *Revue Française de Pédagogie, Année*. 1984. No. 69, pp. 49-62.
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica Journal of the econometric society*. 2005, vol. 73, no. 2, pp. 417-458.
- Rumberger R., Jesson D., Teese, R. School performance in Australia: results from analyses of school effectiveness. *Report for the Victorian Department of Premier and Cabinet*. Melbourne, Victoria, 2004.
- Teese R. Time and Space in the Reproduction of Educational Inequality. *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 1, no.1, pp. 1-21.

Educational inequality in school: from the interpretation of the concept to determinative factors

Aleksandra G. Filipova *, Alena V. Vysotskaya **

* – *doctor of sociological Sciences, Professor of the Department of social and psychological Sciences, Far Eastern Federal University*
E-mail: alexgen77@list.ru

** – *doctor of sociological Sciences, Professor of the Department of social and psychological Sciences, Far Eastern Federal University*
E-mail: alexgen77@list.ru

Abstract

The article presents three approaches to the consideration of educational inequality: the inequality of starting educational opportunities, the inequality of the conditions of the educational process, and the inequality of educational results. Each interpretation is accompanied by foreign or Russian research cases. Four sources (level) of educational inequality are identified—the child himself (his individual characteristics), his family (economic and social capital), school (material and technical security, level of teaching, disciplinary climate), region of residence (level of development of social infrastructure facilities, availability and the prestige of educational institutions of secondary professional and higher education).

Keywords: educational system, educational inequality, levels and factors of educational inequality

References

Bolotov V. A., Efremova N. F. System for assessing the quality of Russian education. *Pedagogika*. 2006. no 1, pp. 22–31. (In Russ.)

Konstantinovskii D. L., Vakhshain V. S., Kurakin D. Yu., Mikhailova Ya. M. Access to quality general education in Russia: opportunities and limitations. *Voprosy obrazovaniya*. 2006, no.2, pp. 186-201. (In Russ.)

- Konstantinovskii D. L. Inequality in education: the Russian situation. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2010, no.5, pp. 40-65. (In Russ.)
- Kosyakova Yu. A., Yastrebov G. A., Yanbarisova D. M., Kurakin D. Yu. Reproduction of social inequality in the Russian educational system. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. 2016, vol. XIX, no.5, pp. 76-97 (In Russ.)
- Kulich N., Skopek Ya., Triventi M., Demrikh I., Blossfel'd Kh.-P. Too high expectations? The results of an international multidisciplinary study of the role of early education and education in social inequality. *Zhurnal Sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. 2016, vol. XIX, №5, pp.15-38. (In Russ.)
- Petrenko E. S. Galitskaya E. G.. Petrenko K. V. Obrazovatelnyye trayektorii detey i vzroslykh: semeynnye stimuly i izderzhki. Informatsionnyy byulleten [*Educational trajectories of children and adults: family incentives and costs. News bulletin*]. Moscow, GU-HSE. 2007. (In Russ.)
- Sobkin V.S., Pisarskii P.S. *Tipy regional'nykh obrazovatel'nykh situatsii v Rossiiskoi Federatsii. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Types of regional educational situations in the Russian Federation. Proceedings of the Sociology of Education] vol. 4. No. 5. Moscow, Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 1998. (In Russ.)
- Sobkin V. S. *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of Education. Proceedings of the Sociology of Education]. vol.2. no 3. In ed V. S. Sobkina. Moscow, Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 1994. (In Russ.)
- Rutkevich M. N. *Sotsiologiya obrazovaniya i molodezhi: Izbrannoe (1965–2002)* [Sociology of Education and Youth: Favorites]. Moscow, Gardariki, 2002. (In Russ.)
- Yastrebov G.A., Kosyakova Yu. Preschool education and childcare services in post-Soviet Russia: social policy and social inequality. *Zhurnal Sotsiologii i sotsial'noi antropologii*, 2016, vol. XIX, №5, pp.39-53. (In Russ.)
- Baker D.P., Goesling B., LeTendre G.K. Socioeconomic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on Mathematics and Science achievement. *Comparative Education Review*. 2002, vol. 46. no. 3, pp. 291-312.
- Bourdieu P. La Noblesse d’État. Grandes Écoles et Esprit de Corps. Collection Le sens commun, 1989.
- Coleman J. S. Equality of educational opportunity. Washington: National Center for Educational Statistics (DHEW/OE), 1966. Available online: <https://eric.ed.gov/?id=Ed012275> (Accessed: 2018-09.10).
- Coleman J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*. 1968, vol. 38, no. 1, pp. 7-22.
- Coleman J. S. Families and Schools. *Educational Researcher*. 1987, [vol.16, no.6](#), pp. 32-68.
- Cornia, G. A. Inequality, Growth, and Poverty: An Overview of Changes over the Last Two Decades. *Inequality, Growth, and Poverty in an Era of Liberalisation and Globalisation*. 2005.
- Duru-Bellat M. Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues. *International Studies in Educational Inequality*. 2007, vol. 2, no.1 pp. 1–20.
- Fini R. School Achievement in Italy An Empirical View. *International Studies in Educational Inequality*. 2007, vol. 2, no.1, pp. 157–175.
- Fuller B., Clarke P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions, and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*. 1994, no 64. vol.1, 119-157.
- Fuller B. What school factors raise achievement in the developing world?. *Review of Educational Research*. 1987, no.57, pp. 255-292.
- Gomoran A., Long D. A. Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective. *International Studies in Educational Inequality*. 2007, vol. 1, no.1, pp. 23–47.
- Gomoran A. Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1996, vol. 18 no. 1, pp. 1-18.

- Greenwald R., Hedges L.V., Laine R.D. The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*. 1996, vol. no.66. vol.3, pp. 361–396.
- Hanushek E. A. *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*, Washington, DC: Brookings Institution. 1994.
- Hanushek E. A., Rivkin, S. G. Understanding the twentieth-century growth in U.S. school spending. *Journal of Human Resources*. 1997, vol. 32. no.1, pp. 35–68.
- Hanushek E.A., Rivkin S.G., Taylor, L.L. Aggregation and the estimated effects of school resources. *Review of Economics and Statistics*. 1996, vol. 78 no.4. pp. 611–27
- Lamb S., Fullarton S. Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS. *Australian Journal of Education*. 2002, vol.46, no. 2, pp. 154-171.
- Lamb S., Guo Z. Transforming School Education in China to a Mass System: Progress and Challenges. *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no.1, pp. 295-314.
- Lareau A. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Mickelson R.A. First- and Second-Generation School Segregation and the Maintenance of Educational Inequality. *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 2, no.1, pp. 21-37.
- Mingat A. Les acquisitions scolaires au CP: Les origines des differences?. *Revue Française de Pédagogie, Année*. 1984. no. 69, pp. 49-62.
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica Journal of the econometric society*. 2005, vol. 73 no. 2, pp. 417-458.
- Rumberger R., Jesson D., Teese, R. School performance in Australia: results from analyses of school effectiveness. *Report for the Victorian Department of Premier and Cabinet*. Melbourne, Victoria, 2004.
- Teese R. Time and Space in the Reproduction of Educational Inequality. *International Studies in Educational Inequality*, 2007, vol. 1, no.1 pp. 1–21.

Received: 2018-09-24. Published online: 2018-10-02