

В ПОИСКАХ ИСТОЧНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Д. Л. Константиновский¹

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН.

109544, Россия, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 5, стр. 1

Для цитирования: *Константиновский Д. Л.* В поисках источника образовательного неравенства // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, № 4. С. 98–111. DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609

Аннотация. В статье обсуждаются различные подходы к исследованию источников неравенства в образовании. Отмечается, что данные о представительстве учащихся из семей с разным статусом родителей на различных уровнях образования не являются достаточными для обоснованных суждений о неравенстве. Для полноценной интерпретации требуется обращение к гораздо большему объёму информации, в первую очередь потому, что решающее значение при формировании шансов на получение образования определённого уровня и качества имеет разнообразное влияние семьи и окружения подростка в период его первичной социализации. Важен социальный опыт семьи, базирующийся на нём модели социального поведения, выработанные культурные образцы, стратегии и тактики. Вместе с тем сформированные ориентации в отношении образования не являются закреплёнными единожды и навсегда — они пластичны и могут трансформироваться, если меняется общая ситуация (например, экономическая) или производится направленное воздействие (например, педагогическое). Сформированное ранее является как бы стартовой позицией и задаёт в дальнейшем направленность и темпы возможной рефлексии на те или иные влияния. Пандемия и вызванная ею интенсификация дистанционного обучения резко повысили значимость качеств учащихся, сформированных в период первичной социализации и имеющих решающее значение для академической успешности. Сопутствующий этому рост неравенства в образовании актуализировал поиски его источников с тем, чтобы найти средства если не к преодолению его, то к уменьшению. Выравнивание возможностей выходцев из всех социальных групп особенно важно для роста человеческого потенциала.

Ключевые слова: образование; человеческий потенциал; неравенство; первичная социализация; пандемия; дистанционное обучение

Введение

Исследования неравенства, связанного с образованием, имеют весьма давнюю историю, которую можно отсчитывать от работ Э. Дюркгейма. Проблематика остаётся актуальной до сего времени; чтобы убедиться в этом, достаточно беглого взгляда на программы конгрессов и конференций Международной или Европейской социологических ассоциаций. В нашей стране такие исследования начались с первых лет возрождения отечественной социологии. Начало было положено

«сибирским проектом» В. Н. Шубкина, затем последовали работы Н. А. Аитова, В. В. Водзинской, М. Х. Титмы, Ш. Ш. Шоисматуллоева и других пионеров формировавшейся современной российской социологии. Перемены в стране привели к изменениям и в образовательной сфере: новая динамика неравенства была зафиксирована в 1990-х гг. и затем исследовалась в проектах, которые обеспечили слежение за возникновением новых тенденций в формировании образовательных траекторий российской молодёжи.

К настоящему времени накоплен значительный объём разнообразных материалов, созданы лонгитюдные базы, позволяющие рассматривать процессы в образовании на протяжении более или менее продолжительного периода. По мере создания этой информационной основы публиковались результаты, полученные исследователями, использовавшими разные методологические подходы и методики анализа данных: Д. А. Александровым, А. Б. Захаровым, Д. Ю. Куракиным, В. М. Малик, В. С. Собкиным и целым рядом других. Освоение мировых трендов в этой проблематике, как и в прочих, шло постепенно и до некоторого времени неспешно, это имело два следствия: с одной стороны, можно сожалеть, что зарубежный опыт не был вполне использован ранее или сразу же, с другой — сложившаяся ситуация позволила исследователям в большей степени сосредоточиться на собственном поиске и погрузиться в отечественные реалии, не подвергаясь (до определённой поры) соблазну втиснуть их осмысление в рамки популярных теорий. Публикации не избежали общих для социальных исследований «подростковых болезней» — эпигонства, подражания естественным наукам (или маскировки под них), подмены эрудиции обилием ссылок, но позволили выявить ряд значимых характеристик существующего неравенства в отечественном образовании и тенденций его видоизменения.

Отечественная традиция предполагает обязательные вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?», необходимости ответить на них не удастся избежать и при работе по данной проблематике. Это не означает, что исследования должны носить утилитарный характер, но обязывает к поиску источников существующего неравенства в образовании — с тем, чтобы найти также средства к его если не преодолению, то уменьшению. Попытка такого поиска предпринята в данной статье.

Традиция исследований

Великое и продолжающее расти многообразие соображений по поводу происходящего в образовании методологически исчерпывается сущностями двух видов исследовательских подходов: один из них может быть представлен структурно-функциональным и институциональным подходами, которые рассматривают образование в первую очередь как социальный институт, его структуру, функционирование и модификацию в связи с другими институтами, а другой — такими, которые во главу угла ставят индивидов как акторов образования

и рассматривают главным образом их социальное поведение в образовательной сфере в связи с их характеристиками и факторами среды – социокультурным, поскольку он рассматривает влияние на социальное поведение социокультурных характеристик индивидов и групп, и деятельностно-активистским, так как речь идёт об их активности в сфере образования.

В отношении неравенства в образовании эти подходы вполне иллюстрируются двумя, казалось бы, альтернативными, а на самом деле взаимодополняющими интерпретациями происходящего, которые содержатся в работах французских социологов, оказавших решающее влияние на формирование традиций анализа причин образовательного неравенства. Одна интерпретация предполагает, что в образовании происходит легитимация наследования социального статуса, необходимая для воспроизводства неравенства, при этом декларирование равенства возможностей оказывается не подлинной целью системы образования, а лишь мистификацией [12; 13]. Другая предполагает, что политика в образовательной сфере действительно пытается поощрять детей к получению образования, но терпит неудачу, так как семья не проявляет соответствующего интереса [10; 11]. Таково авторитетное суждение Ж.-Л. Деруэ [2], едва ли подвергаемое сомнению. Оба утверждения имели реальные основания и были подтверждены эмпирикой; в образовании фиксируется и то, и другое, на практике они могут наблюдаться одновременно в одной и той же национальной системе образования, в одной образовательной организации.

При этом в эмпирических исследованиях (зарубежных и отечественных) обычно речь шла о неравенстве шансов на получение образования выходцев из разных социальных групп, или слоёв, или классов, количественно выраженном как неравное представительство их на разных уровнях образования, что вольно или невольно выдвигало на первый план первую интерпретацию. Другими словами, дело представлялось так, что есть, с одной стороны, группы акторов, стремящихся получить то или иное образование, а с другой – система образования, для некоторых групп ограничивающая возможности его получения, а некоторым предоставляющая преимущества. Возможно, сказывался авторитет П. Бурдьё, возможно – открывающаяся при таком подходе простота операционализации в сравнении с измерениями происходящего в семье, а может быть, сказалось обычное формирование традиции исследований, когда возникает система ссылок и каждый последующий исследователь идёт проторённой дорогой.

Нельзя исключать и того, что такой подход создавал искушение алармистски призывать к реформированию сферы образования, притом такие призывы могли на Западе соответствовать настроениям, тяготеющим к левой стороне политического спектра (что вообще не чуждо социологии, а появление книги Бурдьё и Пассерона в «мятежные» 60-е годы XIX в. было как нельзя более своевременным). Примем также во внимание, что требовать изменений в социальном институте, возможно, проще, чем предъявлять требования к обществу – последнее означало бы, по существу, требование к себе (а если к другим, то неизвестно, как

другие отнесли бы к этому, т. е. насколько активно семья готова защищать свою автономность и своеобразие), кто же захочет добровольно искать причину в себе и возлагать вину на себя? В нашей молодой, едва воскресшей социологии всё это отозвалось эхом, в чём, надо признаться, принимал участие и автор данной статьи. Возможно, повлияло и то, что результаты, приведённые в докладе Дж. Коулмана [14], были восприняты в таком же ключе, не вполне адекватно их сути, хотя на самом деле из доклада следовало, что родительская семья и окружающая школьника среда имеют решающее значение в достижении академических успехов.

«Другие». Антиподы существуют

Более пристальное внимание к происходящему позволяет увидеть, что предствительство на разных уровнях образования — лишь внешнее проявление и от-носительный (поскольку это не финал образовательной траектории) результат, фиксируемый в образовательной статистике или специальных обследованиях. На самом деле следует рассматривать не только тех, кто оказался в образовательных организациях, но и другие группы акторов.

Хорошо видны исследователям (и сравнительно легко исследуемы) те, кто намерен поступить в образовательные организации. Они хотят получить более высокий статус, чем у их родителей, стремясь к восходящей социальной мобильности или, по крайней мере, воспроизвести, наследовать его, возможности для этого они видят в образовании (или свидетельствах о нём), предпринимают ту или иную активную деятельность для получения образования (или диплома), участвуя в конкурсах, борются за места в учебных заведениях.

Одни из них успешно реализуют эти намерения: действительно поступают в образовательные организации и (не все) оканчивают их, обретая какую удалось или высокую и востребованную квалификацию. Другие желаемого не получают. Они терпят неудачу и попадают в иную группу акторов, хотя у них, как и в первой группе, налицо мотивация к достижению относительно высоких позиций в обществе посредством образования, притом, возможно, сильно выраженная, и они проявляют соответствующую активность. Обычные объяснения исследователей: так происходит, потому что система образования предъявляет определённые требования к соискателям, называемым абитуриентами, потому что есть объективно существующие барьеры — социальные, экономические, территориальные и другие, которые они не могут преодолеть, чтобы воспользоваться возможностями, теоретически или потенциально предоставляемыми всем членам общества; так сказывается неравенство, особенно ярко выявляющее себя в отношении качественного общего и высшего профессионального образования (притом получение первого неразрывно связано с доступностью второго).

Необходимо учитывать также, что есть потенциальные акторы образования. Это, в частности, те, кто занижают планку своих ожиданий (и, соответственно, не проявляют необходимой активности), поэтому не становятся реальными акто-

рами. Они хотели бы иметь возможности для восходящей мобильности, которые предоставляет образование, сознают реальное существование этих возможностей, у них есть мотивация к достижению высоких позиций в обществе посредством образования, но они полагают (прогнозируют), что не смогут преодолеть препятствия, которые видят впереди. В самом деле они не могут преодолеть их или ошибаются, считая, что не смогут, — так или иначе они отказываются от активных действий. Таков результат их восприятия реальности — осознания и принятия её: молодые люди ставят перед собой цели, исходя из собственной реалистической или прагматической (возможно, пессимистической) оценки положения вещей.

Это только одна из категорий «других» — назовём так тех, кто не принимает участия в образовании или попытках получить его. Они не соответствуют распространённому (даже общепринятому) мнению, что стремление получить образование свойственно практически каждому (даже на университетской конференции можно встретить маститого участника, который утверждает, что 90% российских школьников стремятся в вузы). Ещё одну категорию «других» составляют те, кто и не связывает свои планы с образованием, кто мыслит свою жизненную траекторию без использования возможностей, предоставляемых образованием. Могут быть иные ресурсы для мобильности, получение социальных благ может планироваться иными путями, не посредством образования или диплома, поэтому заинтересованность в получении образования может совершенно отсутствовать. Это не означает, что следует недоумевать, как же это — семья «не хочет» образования: дело в том, что она «хочет» иного; в конце концов, все семьи «хотят» разного. А может быть и совершенно иной вариант — крайний случай дефицита ресурсов. Тогда нет необходимых возможностей, а может, нет и цели подняться по социальной лестнице. Соответственно — образование не мыслится как средство для собственной мобильности, речи нет о стремлении бороться за остроконкурентные места. Так формируется ещё одна категория «других».

В поле зрения исследователей оказывается в основном вторая группа акторов, порой — первая, иногда затрагиваются те, кто потерпел неудачу, остальные оказываются вне внимания. Между тем ни одну из этих категорий нельзя назвать малочисленной или ничего не значащей для понимания происходящего в сфере образования и в связи с ней. Для полноценного исследования реальной ситуации в образовании важно принять, что образование не является безусловной ценностью для любого человека (как бы автору и, возможно, читателю этого ни хотелось).

Ценности родителей и образовательные траектории детей

Правомерно утверждать, что в любых данных, которые представляют дифференциацию образовательных траекторий в связи со статусом родителей, содержатся убедительные доказательства воздействия семьи на социальное пове-

дение в сфере образования. Можно привести и такие свидетельства, где показано именно влияние образовательных традиций, моделей образовательных и профессиональных карьер, шире — культурных образцов, существующих в семье.

Одно из таких эмпирических доказательств находим в «сибирском» исследовании, оно весьма ярко показывает роль бытующих в семье ценностей образования. Массив старшеклассников, планирующих поступить в вузы, был условно поделён исследователями на «наследников», у которых в семьях была традиция получения высшего образования (кто-то из родителей имел диплом вуза), и «неофитов», в семьях которых такая традиция отсутствовала. Те и другие хотели стать студентами. Но «наследники» интенсивно занимались дополнительно, а «неофиты» — лишь хотели [1, с. 104—144].

Значимость влияния семьи и окружения на социальное поведение в образовании (и не только) — фундамент и основной тезис блестящих работ Дж. Хекмана, направленных на выравнивание жизненных шансов выходцев из разных слоёв общества. «Обучение начинается в младенчестве, задолго до поступления в учреждение формального образования, и продолжается всю жизнь. Последние исследования в области психологии и познания показывают, что жизненно важную роль в формировании навыков играют ранние дошкольные годы, когда способности и мотивация человека формируются семьёй и неинституциональной средой. Успех или неудача на этом этапе обуславливают успех или неудачу в школе, а те, в свою очередь — успешность послешкольного образования» [8, с. 75].

Конечно, речь идёт не только о прямом, легко фиксируемом влиянии, проявляющемся в советах, настоятельных требованиях, другом вербальном или ином непосредственном воздействии (например, с использованием финансовых рычагов). Влияние может носить латентный характер, но иметь большой эффект. Хотя несомненно, что с семьёй конкурируют сверстники, социальные сети, другие агенты влияния, но у них нет таких мощных инструментов воздействия, как у семьи. Примем во внимание, например, социальный опыт семьи, базирующиеся на нём модели поведения, выработанные в прошлых ситуациях, хранящиеся в запаснике родительской памяти и время от времени, при необходимости, доставаемые из неё стратегии и тактики, сконструированные на основе впечатлений, вынесенных из разного рода перипетий, имевших место на протяжении, может быть, десятков лет. Оттуда и берут начало такие выводы, как «надо учиться, а то всю жизнь будешь “принеси-подай”». Там же — источник иных соображений: «потратишь два года в старших классах, а в институт, может, и не поступишь», «получишь университетский диплом, а где работа по специальности?», «лучше синица в руках». Именно их имел в виду Будон (в интерпретации Деруэ): у семьи нет гарантии, что подросток получит необходимые дипломы и вслед за этим соответствующие социальные блага. Притом так же, как мутирует образовательное неравенство в связи с переменами экономического, политического, в целом социального характера, меняется и значимость влияния семьи на ориентации, связанные с образованием. Значимость эта, можно с уверенностью утверждать,

резко увеличивается с изменениями требований к работнику, которые предъявляет современный рынок труда: выросла ценность некогнитивных навыков, а они возвращаются именно во время первичной социализации.

Пластичность ориентаций, связанных с образованием

Ориентации в отношении образования, сформированные в семье и под воздействием различных влияний вне (помимо) семьи, не являются закреплёнными единожды и навсегда, это и не стигма – они могут трансформироваться, если меняется характер воздействий.

Эти ориентации не могут не меняться, когда происходят значительные изменения социальной ситуации, например, так или иначе связанные с рынком труда. Яркий пример – падение интереса семей к образованию, уменьшение доли получающих его в конце 1980-х – начале 1990-х гг., когда многие категории квалифицированных работников перестали быть востребованными [15, с. 28–33]. Другая иллюстрация, следующая ниже, основана на сравнении данных 1990-х и 2000-х гг. В таблице 1 приведена информация о доле старшеклассников школ, планировавших поступить в вузы в 1994 и 2013 гг. (данные левых столбцов для каждого года, о правых речь впереди).

Таблица 1

Личные планы старшеклассников и реальное поступление в вузы выпускников средних школ Новосибирской области, распределение по статусу родителей, 1994 и 2013 гг., %

Группы	Годы					
	1994			2013		
	Планировали	Поступили	Поступили/планировали	Планировали	Поступили	Поступили/планировали
Дети администраторов	89,9	74,5	82,9	93,1	93,0	99,9
Дети специалистов	84,2	75,9	90,1	91,7	86,9	94,8
Дети служащих	74,8	57,6	77,0	86,8	75,8	87,3
Дети рабочих	44,6	35,1	80,9	82,4	60,7	73,7

Источник: [4, с. 201–206].

Как видно из данных таблицы 1, в 1994 г. абсолютное большинство детей администраторов (руководителей разного ранга) и специалистов (работников с высшим образованием, не занимающих руководящих должностей) устремились в вузы. Большинство детей служащих (работников со средним профессиональным и общим образованием) также планировало стать студентами, в то же время, по данным исследования, каждый четвёртый здесь ориентировался на поступление в образовательные организации среднего профессионального

образования. Дети рабочих были группой, отличающейся от других планами на будущее: на поступление вузы нацелились меньше половины, остальные наметили для себя обучение в СПО (до 40%), профессиональные курсы, выход на рынок труда.

Через два десятилетия, как показывает таблица, произошли значительные перемены. Причины объективны: изменения на рынке труда в ходе демографических процессов и в сфере образования. Работодатели стали предпочитать работников с вузовскими дипломами, этому соответствовала массовизация высшего образования, в то же время сократилась численность выпускников средних школ и потому (а также и по другим причинам), соответственно, уменьшилась конкуренция при поступлении в вузы. Результат: доли планировавших поступить в вузы выросли во всех группах, а особенно там, где доля была наиболее низка, — в группе детей рабочих (едва не вдвое), притом эти доли стали близки по величине.

Не только изменения общей социальной ситуации могут воздействовать на ориентации в отношении образования. «Школьная социально-экономическая композиция является одним из ключевых факторов формирования неравенства» [3, с. 85]; другими словами, образовательное неравенство зависит от характеристик той или иной школы. Эти характеристики определяются в значительной мере тем, каковы учителя и администрация, и не только их формальным и фактическим квалификационным уровнем. Исследование кейсов нескольких школ, работающих в неблагоприятных условиях (ресурсы ограничены, контингент учащихся — дети из малообеспеченных и неполных семей) продемонстрировало, что можно, активно работая с учащимися и родителями, создать у них запрос на образование, повысить их ожидания, связанные с перспективами социальной мобильности [5]. В результате образовательные планы школьников росли, выпускники получали возможность построить эффективную образовательную траекторию. Это показывает, что ориентации могут изменяться и при целевом воздействии на них (даже локальном). Такой опыт лишний раз подтверждает, что «неравенство живёт в головах»: это верно для понимания и того, как оно осмысливается, и того, как оно преодолевается.

Пластичность ориентаций в отношении образования (как и других ориентаций) не отменяет значимости влияния семьи в период не только первичной социализации, но и вторичной. Сформированное семьёй является как бы стартовой позицией в дальнейшем формировании ориентаций в течение всей жизни. Более того, следует предположить, что именно это в значительной степени задаёт в будущем направленность и темпы возможной рефлексии на те или иные воздействия.

Приведённые примеры пластичности ориентаций в отношении образования, конечно, являются лишь иллюстрациями, для доказательств их недостаточно, но они могут быть приняты в качестве укрепляющих убеждения тех, кто верит в возможности и будущее образования (к коим принадлежит и автор). Хекманом показана возможность воздействия и на материалах, относящихся

к дошкольному возрасту, и к более позднему, он приводит анализ программ дошкольного образования детей из неблагополучных семей (прежде всего, программы «Хайскоуп Перри [7] и других), показывая их большую или меньшую (не только экономическую) полезность. И всё же наиболее эффективно влияние в ранние годы. Целесообразность программ для подростков несомненна, но «чем раньше начинается вмешательство, тем оно эффективнее» [9, с. 37], «чем позже в течение жизни индивида мы пытаемся исправить последствия недостаточных вложений в детстве и юности, тем дороже обходятся эти попытки» [8, с. 75]. При этом Хекман подчёркивает, что направленность программ для дошкольников должна предусматривать стимулирование как когнитивного, так и некогнитивного развития, прежде всего – формирование у ребёнка социальных навыков и мотивации.

Не там искали?

Нет оснований утверждать, что интерпретация, принадлежащая Бурдье и Пассерону, о неравенстве, происходящем вследствие несовершенства (скорее, именно несовершенства, а не злонамеренности) системы образования, неверна или со временем потеряла актуальность. Данные двух правых столбцов для каждого года в таблице 1 ещё раз подтверждают, что шансы на получение высшего образования продолжают быть различными для выходцев из разных социальных групп. Даже в благоприятной ситуации (в данном случае – 2013 г.) они остаются дифференцированными. Это наблюдение справедливо и для показателя поступления в вузы, и для соотношения между долями планировавших и поступивших. (Отметим, что данные об этом соотношении могут также служить поводом для дискуссии о степени реализма разных групп молодёжи при формировании ими образовательной траектории).

Не забывая об интерпретации, принадлежащей Бурдье и Пассерону, отдадим должное интерпретации Будона, указывающей на роль семьи в формировании образовательной карьеры молодого человека. Она не перечёркивает первую, не отменяет необходимости совершенствования сферы образования, но обращает внимание исследователей на важнейший источник проблемы неравенства. Приходится констатировать, что эта интерпретация пребывала преимущественно в тени, хотя предоставляла возможности проникнуть в суть неравенства в образовании, получить доступ к изучению его происхождения¹.

¹ Нельзя не заметить, что выдающиеся работы Будона позволили его последователям также уходить в сторону от наиболее значимого в этой проблематике. Побочным результатом его идей о первичном и вторичном неравенстве в образовании стали публикации, посвящённые этим эффектам (автор просит разрешения не делать ссылки на конкретные статьи из соображений профкорректности, по аналогии с политкорректностью, по отношению к коллегам), впрочем, весьма целесообразные для понимания того, как формируется дифференциация в образовании.

Направленность на анализ неравенства в образовании как следствия несовершенства системы образования (точнее, её определённых свойств) обуславливает склонность к рассмотрению индивида как объекта происходящего в этой сфере: он взаимодействует с институтом образования, диктующим определённые условия успешности либо неуспешности (барьеры и пр.), вследствие чего, с некоторой вероятностью, получается тот или иной результат взаимодействия. Направленность же на анализ неравенства в образовании как следствия специфики сформировавшихся к определённому моменту характеристик индивида предполагает рассмотрение индивида как субъекта того, что происходит: значимость приобретают присущие ему ценности, ориентации, мотивация к получению образования или диплома, её интенсивность и др.

Заключение

Неравенство в образовании, складывающееся в связи со спецификой объективно существующего неравного распределения ресурсов (как в институциональной, территориальной и других структурах, так и среди акторов образования), в то же время в значительной степени определяется разным восприятием акторами возможностей, как предоставляемых образованием, так и собственных; это восприятие обуславливает выбор образовательной траектории (или отказ от неё). Неравенство в образовании претерпевает перемены при экономических, политических, в целом социальных изменениях, так и вследствие направленных воздействий по формированию моделей поведения акторов.

Трактовка происходящего лишь как воспроизводства неравенства вследствие несовершенства или «неправильного устройства» системы образования оказывается, таким образом, однобокой, не отражающей сути происходящего. Поиск истоков неравенства исключительно или преимущественно в этом направлении обнаруживает свою ограниченность. Повсеместно встречающийся в исследованиях отсыл к социально-экономическому статусу (СЭС) родительской семьи оказывается не только не единственно возможным, но — условным, лишь символом, сигналом, обозначающим слишком многое и разнообразное, стоящее за ним, целый мир, требующий внимания к себе. Более того, обозначение СЭС маскирует значимые причины неравенства, скрывая то, что таится за ним. Расширения (за счёт доступных показателей) употребляемого в эмпирических исследованиях набора значений материального положения, уровня образования родителей молодых людей и т. п. оказывается мало, хотя бы бытие и продолжало по-прежнему определять сознание. Трактовка существующего неравенства требует, как видно, обращения к гораздо большему объёму информации, к тому же не всегда доступной имеющемуся арсеналу исследовательских средств. Итог сводится к тому, что обе интерпретации, описанные выше, необходимы для понимания неравенства в образовании, при этом следует прибегнуть к более широкому понятию неравенства, рассматривать нечто более значимое: неравенство, *связанное*, так или иначе, с образованием тем или иным образом, напрямую или опосредованно, тесно или отчасти.

Такая трактовка открывает важнейшее измерение неравенства в образовании, связанное с проблемой сохранения и умножения человеческого потенциала. Проблема эта приобрела критическую значимость в современном мире. Постоянный рост человеческого потенциала является необходимым условием инновационного развития, а он непосредственно связан со вкладом выпускников образовательных учреждений в национальную экономику. Возникающие в связи с этим требования современности настолько серьёзны, что не принимать их во внимание невозможно: от учёта их зависит, какое место страна будет занимать в завтрашнем мире. Обсуждая возможности выравнивания шансов в сфере образования для выходцев из всех социальных групп, мы подразумеваем, что тема обсуждения – будущее страны. Демографическая специфика современности придаёт проблеме особенную актуальность. Стало быть, определиться с пониманием, что важно в формировании образовательного неравенства, оказывается не узкопрофессиональной научной задачей.

У автора нет намерения «поставить все точки над *i*», но есть ощущение необходимости обратиться к обсуждению темы, обозначенной в названии статьи. Пандемия и вызванная ею интенсификация дистанционного обучения вызвали множество дискуссий относительно технического обеспечения: наличия интернета, владения планшетами, разработки платформ и т. п. Меньше внимания досталось главному, тому, что заботит родителей и преподавателей (и будет продолжать заботить в то прекрасное завтра, когда пандемия станет воспоминанием): мотивация учащихся. Именно от неё – во всех случаях – зависят успех образования и успешность обучаемых. Ответ ребёнка, подростка, молодого человека на новые вызовы определяется во многом ценностями образования, наличествующими в семье, социальным опытом предшествующих поколений, устоявшимися моделями поведения, нормами... – словом, всем тем, что формировало личность в период первичной социализации и продолжает оказывать огромное влияние на протяжении всей жизни.

Отцы и матери, бабушки и дедушки нынешних школьников и студентов вряд ли читают научные журналы, в этом смысле не должно быть иллюзий. Но существует некоторая надежда: «Как только эти исследования станут частью экономического мейнстрима, общественный дискурс по вопросам формирования навыков существенным образом изменится» [8, с. 74]¹. Надежды на семьи при этом неотрывны от упования на администраторов всех уровней (системы образования и не только) – развитие дошкольного образования и других инициатив, нацеленных на помощь молодёжи, является фундаментом будущего нашей страны.

И наконец, о главной надежде – молодых людях. Это надежда на то, что они не станут полагать себя лишь продуктом воспитания, результатом разного рода воздействий и ждать, что их сформируют должным образом. Но будут работать над собой, сознавая, что жизненная карьера – результат усилий, а обра-

¹ Можно предположить, что «процесс пошёл»: книга Д. Саскинд и коллег [6] о ментальном развитии детей моментально была раскуплена.

зование — её необходимый компонент и условие успеха, понимая, что главная ответственность — на них самих, что образование не дают, а берут. Может быть, это не надежда, а уверенность?

Список литературы

1. *Вознесенская Е. Д.* Доступность высшего образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения / Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чердниченко, О. Я. Дымарская // *Доступность высшего образования в России* / Отв. ред. С. В. Шишкин ; Независимый институт социальной политики. М., 2004. С. 104–144.
2. *Деруэ Ж.-Л.* Социология образования: в поисках общества / Ж.-Л. Деруэ ; пер. С. В. Нелюбова // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1999. Спец. выпуск. С. 179–190.
3. *Керша Ю. Д.* Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // *Вопросы образования*. 2020. № 4. С. 85–112. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-85-112.
4. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи: 50 лет исследования / Д. Л. Константиновский, М. А. Абрамова [и др.]. М. : ЦСП и М, 2015. 231 с.
5. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / Сост. М. А. Пинская [и др.] ; под общ. ред. М. А. Пинской [и др.]. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. 192 с.
6. *Саскинд Д.* Тридцать миллионов слов. Развиваем мозг малыша, просто беседуя с ним / Д. Саскинд, Б. Саскинд, Л. Левинтер-Саскинд ; пер. А. Богданова, М. Гескина. М. : ООО Манн, Иванов и Фербер, 2018. 288 с.
7. *Хекман Дж.* Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскоуп Перри» / Дж. Хекман, С. Мун, Р. Пинто, П. Савельев, А. Явиц // *Финансы и бизнес*. 2010. № 3. С. 39–51.
8. *Хекман Дж.* Политика стимулирования человеческого капитала / Дж. Хекман ; пер. с англ. Е. Покатович // *Вопросы образования*. 2011. № 3. С. 73–137.
9. *Хекман Дж.* Равные условия для всех детей: стратегия, которая работает. М. : Издательство «Мозаика-Синтез» ; Изд-во Московского университета, 2019. 88 с.
10. *Boudon R.* Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society. N.Y. : John Wiley & Sons, 1974. 220 p.
11. *Boudon R.* L'Inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris : Armand Colin, 1973. 237 p.
12. *Bourdieu P.* Les héritiers: les étudiants et la culture / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. Paris : de Minuit, 1964. 183 p.
13. *Bourdieu P.* La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. Paris : de Minuit, 1970. 280 p.
14. Equality of educational opportunity / J. Coleman [et al.]. Washington : U.S. Government Printing Office, 1966, 746 p.

15. *Konstantinovskii D. L., Khokhlushkina F. A.* The formation of the social behavior of young people in the sphere of education. *Russian Education and Society*. 2000. № 42 (2). P. 26–58.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Константиновский Давид Львович — доктор социологических наук, главный научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия.
E-mail: scan21@mail.ru
AuthorID РИНЦ: 77331

Дата поступления в редакцию: 09.08.2021. Принята к печати: 10.09.2021.

DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609

Searching of the Source of Educational Inequality David L. Konstantinovskiy¹

¹Institute of Sociology of FCTAS RAS.

5, b.1, Bol'shaja Andron'evskaja str., Moscow, Russia, 109544

For citation: Konstantinovskiy D. L. (2021). Searching of the source of educational inequality. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*. Vol. 9, № 4. P. 98–111. DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609

Abstract. Various approaches to investigating the sources of inequality in education are discussed in the paper. It is noted that data on the representation of students from families with various parental status at levels of education do not give a full picture of what is happening. Full-fledged interpretation requires to turn to a much larger amount of information, primarily because an influence of the family and the environment during the period of primary socialization is of decisive importance for the formation of chances in the educational sphere. The social experience of the family, the models of social behavior based on it, the developed cultural patterns, strategies, and tactics are important. At the same time, the orientations towards education are not fixed once and for all; they can be transformed if the general situation changes (for example, economic) or a directed influence is made (for example, pedagogical). The formed orientations are, as it were, a starting position and later sets the direction and speed of possible reflection on certain influences. The pandemic and the resulting intensification of distance learning have sharply increased the importance of motivation and other students' qualities, formed during the period of primary socialization: they are critical for academic success. The accompanying growth of inequality in education has actualized the search for its sources to find means to overcome or at least reduce it. Equalization of opportunities for young people from all social groups is especially important for the growth of human potential.

Keywords: education; human potential; inequality; primary socialization; pandemic; distance learning

REFERENCES

1. Voznesenskaya Ye. D., Cherednichenko G. A., Dymarskaya O. Ya. (2004). Dostupnost' vysshego obrazovaniya kak sotsial'naya problema (differentsiatsiya dostupa k vysshemu obrazovaniyu i otnosheniye k ney naseleniya. [Accessibility of higher education as a social problem (differentiation of access to higher education and the attitude of the population towards it)]. *Dostupnost' vysshego obrazovaniya v Rossii*. Ed. by S. V Shishkin. M. : Nezavisimyy institut sotsial'noy politiki publ. P. 104–144. (In Russ.).

2. Derue Zh.-L. (1999). Sotsiologiya obrazovaniya: v poiskakh obshchestva. [Sociology of education: in search of society]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*. Spets. vypusk. P. 179–190. (In Russ.).
3. Kersha Yu. D. (2020). Sotsial'no-ekonomicheskaya kompozitsiya shkoly kak faktor vosproizvodstva neravenstva v obrazovanii. [Socio-economic composition of the school as a factor of reproduction of inequality in education]. *Voprosy obrazovaniya*. № 4. P. 85–112. (In Russ.).
4. *Novyye smysly v obrazovatel'nykh strategiyyakh molodezhi: 50 let issledovaniya*. (2015). [New meanings in young people's educational strategies: 50 years of research]. D. L. Konstantinovskiy, M. A. Abramova i dr. M.: TSSP i M publ. 232 p. (In Russ.).
5. Poverkh bar'yerov: istorii shkol, rabotayushchikh v slozhnykh sotsial'nykh usloviyakh. Kniga dlya shkol'nykh administratorov i dlya tekhn, kto upravlyayet shkolami na munitsipal'nom i regional'nom urovnyakh. (2019). [Over the barriers: stories of schools operating in difficult social conditions. A book for school administrators and for those who manage schools at the municipal and regional levels]. Sost. M. A. Pinskaya. M.: Rybakov fond publ. 192 p. (In Russ.).
6. Saskind D., Saskind B., Saskind L. L. (2018). *Tritsats' millionov slov. Razvivayem mozg malyshe, prosto beseduya s nim*. [Thirty million words. We develop the baby's brain by simply talking to him]. M.: «Mann, Ivanov i Ferber» publ. 288 p. (In Russ.).
7. Khekman Dzh., Mun S., Pinto R., Savel'yev P. A., Yavits A. (2010). Ekonomicheskaya otdacha ot doshkol'nogo obrazovaniya detey iz neblagopoluchnykh semey: uroki programmy «Khayskoupp Perri». [The economic impact of preschool education for children from disadvantaged families: lessons from the Highscope Perry program]. *Finansy i biznes*. № 3. P. 39–51. (In Russ.).
8. Khekman Dzh. (2011). Politika stimulirovaniya chelovecheskogo kapitala. [Policy of stimulating human capital]. *Voprosy obrazovaniya*. № 3. P. 73–137. (In Russ.).
9. Khekman Dzh. Dzh. (2019). Ravnyye usloviya dlya vsekh detey: strateiya, kotoraya rabotayet. [Equal conditions for all children: a strategy that works]. M.: Izdatel'stvo «Mozaika-Sintez»; Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta publ. 88 p. (In Russ.).
10. Boudon R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in western society*. N.Y.: Wiley, 220 p.
11. Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin. 237 p.
12. Bourdieu P. and Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : de Minuit. 280 p.
13. Bourdieu P. and Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris : de Minuit. 183 p.
14. Coleman J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office. 746 pp.
15. Konstantinovskii D. L., Khokhlushkina F. A. (2000). The formation of the social behavior of young people in the sphere of education. *Russian Education and Society*. № 42 (2). P. 26–58.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Konstantinovskiy David L'vovich, Doctor of Sociology, Main Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia.

E-mail: scan21@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3316-0644

ResearcherID: B-5176-2016

Scopus Author ID: 6506500177

The article was submitted on August 09, 2021. Accepted on September 10, 2021.