ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Кафедра социологии

На правах рукописи

Кузьмина Елена Игоревна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ

Специальность 22.00.01 – Теория, методология и история социологии

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Научный руководитель:
Д. филос. н., профессор Кравченко С.А.

Москва –2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ 20

§1.1. Реалии усложняющейся социальной мобильности как вызов для исследования образовательной мобильности 20

§1.2. Образовательная мобильность как вид социальной мобильности 44

§1.3. Мобильность в предметном поле социологии образования 62

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 70

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИКАХ 73

§ 2.1. Социальные факторы образовательной мобильности 73

§2.2. Амбивалентное влияние цифрового фактора на образовательную мобильность 91

§2.3. Возможности и риски цифровизации для образовательной мобильности 104

§2.4. Социальные и образовательные эффекты цифровизации обучения: эмпирические кейсы 113

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 147

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 150

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 155

ВВЕДЕНИЕ

Анализ мобильностей трансформирует социальные науки… все социальные науки должны отражать, запечатлевать, отслеживать и исследовать движение на различные расстояния, потому что это показывает, как осуществляются, организуются и мобилизуются социальные явления

Дж. Урри, Мобильности

Актуальность темы исследования. Дискурс социальной мобильности приобретает особое значение в новейшей социологической теории. На первый взгляд, социальная мобильность как базовый компонент теорий стратификации и неравенства достаточно хорошо изучена представителями разных поколений социальных ученых[1]. Однако социальные, образовательные и технологические трансформации, происходящие ныне на глобальном и национально-локальном уровнях, генерируют *качественно новые мобильности* оказывающие рискогенные и даже метаморфозные воздействия на практики социальных перемещений[2]. Эти изменения приводят к появлению новых предметных областей в социологической теории мобильности, что требует постоянного обновления подходов к изучению социальных перемещений.

В современном обществе нового типа (постиндустриального или в другой терминологии, информационного, информационального, сетевого, сложного и цифрового), по оценкам специалистов[3], усиливается значимость

---

[1] Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. 543 с.; Барсегян В.М. Межпоколенческая образовательная мобильность молодых общественно-политических деятелей в современном российском обществе / Вестник Новосибирского государственного университета. Серия социально-экономические науки. 2014. Т. 14. № 3. С. 163-178.

[2] Кравченко С. А. Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде // Социологические исследования. 2019. № 10. С. 48-57.

[3] Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты. М.: ФНИСЦ РАН, 2019; Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная

образовательного фактора. На первый план выдвигается принцип меритократизма, то есть «социальной селекции», при которой хорошо образованные люди с накопленным человеческим капиталом[4] получают видимые преимущества для социальных перемещений и карьерного роста. Общество знаний актуализирует потребность в возобновляемом образовании посредством образовательной мобильности. В этом контексте образовательная мобильность представляется как атрибут усложняющейся социальной мобильности, так и как идеологическая парадигма, оказывающая воздействие на сознание и поведение людей в разных странах мира[5].

Потребность в социологическом переосмыслении подходов к образовательной мобильности катализируется цифровизацией образовательной сферы, которая становится новым фактором образовательных возможностей, а также исследовательским направлением изучения образовательной мобильности. Цифровые технологии активно трансформируют процесс обучения, при этом появляются новые образовательные шансы и уязвимости, метаморфорзы. По У. Беку, процесс метаморфизации «противоположен социальному изменению»[6].

Поэтому цифровизация обострила и научную дискуссию о функции образования как социального лифта[7]: являются ли образовательные институты

мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – № 1. С. 5-24.

[4] Латов Ю. В., Тихонова Н. Е. Новое общество – новый ресурс – новый класс? (К 60-летию теории человеческого капитала) // Terra Economicus. 19(2), 2021. С. 6–27.

[5] К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО URL: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000141843_rus&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_60610b64-675f-49e8-bc3d-8655a2d98958%3F_%3D141843rus.pdf&locale=ru&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000141843_rus/PDF/141843rus.pdf#%5B%7B%22num%22%3A439%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-227%2C825%2C0%5D (дата обращения: 07.10.2021).

[6] Beck U. The Metamorphosis of the World. Cambridge: Polity Press, 2016. P. 4.

[7] Kravchenko S.A. The Digitalization of Socium: its Side Effects on the Socialization of the Young People // Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication. Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education ISA. Moscow, Institute of Foreign Languages, RUDN University, July 24-26th 2019. – P.488-493.

реальными каналами осуществления мобильности в современном обществе или они воспроизводят существующие социальные структуры. Плюрализм мнений и усложняющиеся социальные реалии диктуют необходимость пересмотра исследовательских парадигм и методик для социальных процессов, в том числе, и для образовательной мобильности.

Таким образом, научно-практическая актуальность теоретического переосмысления образовательной мобильности в условиях усложняющейся социальной реальности обусловлена переходом к обществу знаний и цифровым реалиям, а также тем, что мобильности радикально изменяют свою природу – они метаморфизируются.

Степень разработанности проблемы. Предметная область исследований образовательной мобильности в условиях цифровизации конструируется на стыке специальных социологических теорий – социологии образования, социологии социальных структур, социальной мобильности и неравенства, социологии цифровых процессов.

Социальная мобильность является базовой категорий для теорий социальных структур и социального неравенства, объясняя, с одной стороны, степень открытости общества, а с другой – возможности социальных перемещений. Понятие мобильности подвергается перманентному пересмотру и переформатируется от традиционного понимания, заложенного П. Сорокиным, акцентирующего взаимовлияние горизонтальной и вертикальной мобильности[8], до новой парадигмы *сложных мобильностей (Дж. Урри)*, включающих виртуальные образовательные мобильности[9]. Теории мобильности *сформировались посредством индуктивного метода – путем обобщения эмпирических данных*. Как правило, теории, связанные с различными измерениями и трактовками мобильности, рождались из прикладных исследований, ориентированных на изучение общественного

[8] Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. 543 с.
[9] Урри Дж. Мобильности. М.: Праксис, 2012. 576 с.

устройства и социальной структуры, а также исследованием соответствующих социально-исторических контекстов. По словам нидерландских специалистов в сфере исследования мобильности Х.Д. ван Леувен, И. Маас, социальная мобильность как по сути своей, так и в теоретических концепциях, неотделима от социальной стратификации и неравенства и является отражением социальной структуры общества[10].

Для диссертационного исследования особую значимость имеют: 1) англо-саксонская социологическая школа изучения социальной мобильности: С. Липсет и Р. Бендикс[11], Р.Н. Хаузер и Д.Л. Фезерман[12], П. Блау и О. Дункан[13], Дж. Голдтроп[14], Дж. Урри[15] и др.; 2) французская социологическая школа, к которой можно отнести А. Дюмона[16], М. Брезара[17], Д. Берто[18], Р. Будона[19], П. Бурдье, Ж.-К. Пассерона[20,] К. Тело[21] и др.; 3) отечественные исследования социальной мобильности и стратификации – работы О.И. Шкаратана[22], Г.Е.

---

[10] Ван Леувен М.Х.Д., Маас И. Изучение социальной мобильности в прошлом. URL; http://www.fss.uu.nl/pubs/mhdvanleeuwen/2008Izuchenie.pdf (дата обращения 08.09.2021).
[11] Lipset S. M., Bendix R. Social Mobility in Industrial Society, 1959. 309 p.
[12] Featherman D., Hauser R. A Refined Model of Occupational Mobility// Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective edited by David B. Grusky, Manwai C. Ku and Szonja Szelényi. Boulder, Colo.: Westview Press. 2008. P. 426-436.
[13] Blau P., Duncan O. American occupational structure. – New York, 1967. 520 p.
[14] Goldthorpe J.H., Jackson M. Intergenerational class mobility in contemporary Britain: political concerns and empirical findings // The British Journal of Sociology. 2007. Vol. 58. № 4. P. 525–546.
[15] Урри Дж. Мобильности/ пер. с англ. А.В. Лазарева, вступ. статья Н.А. Харламова. – М.: Праксис, 2012. 576 с.
[16] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890. 520 p.
[17] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, n°3, 1950 pp. 533-566.
[18] Bertaux D. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale // Revue française de sociologie. 1969. No. 10-4. P. 448–490.
[19] Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L'axiomatique de l'inégalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000. 208 p.
[20] Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, coll. «Le sens commun», 1964. 192 p.
[21] Thélot C.Tel père, tel fils? Paris, Dunod, Bordas, 1982. 250 p.
[22]Шкаратан О.И. Тип общества, тип социальных отношений. О современной России // Мир России. 2000. № 2. С. 63-108.

Зборовского и В.А. Мансурова[23], Н.Е. Тихоновой[24], Т.И. Заславской[25], Л.А. Беляевой[26], З.Т. Голенковой[27], М.Ф. Черныша[28] и др., в которых анализируются особенности стратификации и мобильности в современном российском обществе.

Как в зарубежной, так и в отечественной социологии актуализируется исследование образовательного фактора как одной из детерминант социальной мобильности: образование дает шансы на социальную мобильность, однако при этом может и воспроизводить усложняющиеся неравенства. Концептуальную рамку данного направления задают исследования П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона[29], П. Блау и О. Дункана[30] Дж. Голдтропа и Э. Букоди[31], а также российских ученых: М.Н. Руткевича[32], М.Ф.

---

[23] Зборовский Г.Е, Мансуров В.А. Переосмысливая неравенство // Социологические исследования. 2006. №7.

[24] Тихонова Н.Е. Малообеспеченные в современной России: специфика уровня и образа жизни// Социологические исследования. 2009. № 10. С. 29 – 40.

[25] Заславская Т.И. Современное Российское общество. Социальные механизмы трансформации. М.: Дело, 2004. 400 с.

[26] Беляева Л.А. Материальное неравенство в России. Реальность и тенденции. URL: http://2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-11/belyaeva.pdf (дата обращения 08.09.2021).

[27] Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д., Орехова И.М., Горина Т.И. Новые слои в социальной структуре российского общества// Модернизация социальной структуры российского общества / Отв. ред. З.Т. Голенкова. - М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 97-123.

[28] Черныш М.Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе: Монография. — М.: Гардарики, 2005. 254 с.

[29] Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, coll. «Le sens commun», 1964. 192 p.

[30] Blau P., Duncan O. American occupational structure. - New York, 1967. 520 p.

[31] Bukodi E, Goldthorpe J. H., Zhao Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England. Br J Sociol. 2021; P. 1–24.

[32] Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России. Социологические исследования. 1996. № 11. С. 3-17.

Черныша, Д.Л. Константиновского[33], М. Г. Бурлуцкой[34], Ю.Б. Епихиной[35], В. В. Семеновой[36], Я. М. Рощиной[37].

Влияние информационного и цифрового фактора на социальную структуру и неравенства исследуется в теориях Я. Ван Дейка[38], М. Кастельса[39], М. Рагнедда и М. Руиу[40], С. Парк[41], С.А. Кравченко[42], Д. Е. Добринской и Т. С. Мартыненко[43].

Несмотря на имеющийся большой массив работ по смежным социологическим дисциплинам, прямо или косвенно имеющим отношение к теме диссертации, процессы цифровизации ставят новые исследовательские вопросы, актуализируют необходимость обновления концептуальной рамки исследования образовательной мобильности.

Теоретическая и методологическая основа исследования. В основе диссертационного исследования лежат классические и современные подходы

---

[33] Константиновский Д.Л. Новая молодежь в новой реальности образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106-162; Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

[34] Бурлуцкая М.Г. Проблемы измерения социальной мобильности// Рубеж. № 12, 1998. С. 144 - 157.

[35] Епихина Ю.Б. Образовательная мобильность и первое место работы // Научный результат. Социология и управление. 2017. Т.3, № 4. С. 13-28.

[36] Семенова В. В. Субъективная социальная мобильность: возможности качественного подхода // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 84-93.

[37] Roshchina Y. Intergeneration Educational Mobility in Russia and USSR. Proceedings of the Asian Conference on Education 2012 Conference, Osaka: The International Academic Forum, 2012. P. 1406-1426.

[38] Van Dijk J. The digital divide. Wiley, 2020. 208 p. URL: https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf (дата обращения 28.10.2021).

[39] Castells M. The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture — John Wiley & Sons, 2000. 566 p.

[40] Ragnedda M., Ruiu M. Digital Capital. A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide. Emerald Publishing. 2020. 136 p.

[41] Park S. Digital Capital. Palgrave Macmillan, London. 2017. 247 p.

[42] Kravchenko S. The Digitalization of Education: the Formation of Socio-Digital Human Capital // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues Proceedings. 2020. Volume 7. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). P. 616-626.

[43] Добринская Д. Е., Мартыненко Т. С. Возможно ли цифровое равенство? (о книге Я. ван Дейка «Цифровой разрыв») // Социологические исследования. – 2020. – № 10. С. 158-164.

к социальной мобильности. Особое внимание уделяется французским теориям социальной мобильности, которые менее известны российскому научному сообществу и фокусируются на исследовании социальной мобильности и значимости образовательной детерминанты, – работам М. Брезара[44], Д. Берто[45], Р. Будона[46], П. Бурдье, Ж.-К. Пассерона[47], К. Тело[48].

Методологически текст данной диссертации опирается на три группы теоретических подходов, которые позволяют обозначить концептуальную рамку изучения образовательной мобильности в условиях цифровизации обучения. Первая группа – теоретические подходы, определяющие общие методологические принципы исследования социальной мобильности (в том числе, работы П. Сорокина[49], А. Дюмона[50], М. Вебера[51], Р. Дарендорфа[52], З. Баумана[53]).

Ко второй группе относятся работы, связанные с образовательной мобильностью как видом социальной мобильности (работы М. Брезара[54], Д.

---

[44] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, n°3, 1950. P. 533-566.
[45] Bertaux D. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale // Revue française de sociologie. 1969. No. 10-4. P. 448–490.
[46] Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L'axiomatique de l'inégalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000.
[47] Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, coll. «Le sens commun», 1964.
[48] Thélot C. Tel père, tel fils? Paris, Dunod, Bordas, 1982, 250 p.
[49] Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
[50] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890.
[51] Вебер М. Основные понятия стратификации. - Социологические исследования, 1994, №5. - с. 147-156.
[52] Даредорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы/ Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. 288 с.
[53] Бауман З. Текучая современность/ пер. с англ. под ред. Ю.В.Асочкова. – СПб.: Питер, 2008. 240 с.
[54] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, n°3, 1950. P. 533-566.

Берто[55], Р. Будона[56], П. Бурдье, Ж.-К. Пассерона[57], К. Тело[58], Дж. Голдтропа[59], Дж. Нельсена[60], Ф. Брауна[61], М.Н. Руткевича[62], М.Ф. Черныша[63], Ю.Б. Епихиной[64], Д.Л. Константиновского[65]).

Третья – актуальные теоретические разработки и эмпирические исследования по проблемам цифровизации образования (в частности, исследования И.Р. Гасликовой, Г.Г. Ковалевой[66], С.А. Кравченко[67], Г.А. Мавлютовой[68], С. Жозлейн[69], Я. Ван Дейка[70] и др.).

---

[55] Bertaux D. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale // Revue française de sociologie. 1969. No. 10-4. P. 448–490.

[56] Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L'axiomatique de l'inégalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000.

[57] Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, coll. «Le sens commun», 1964.

[58] Thélot C. Tel père, tel fils? Paris, Dunod, Bordas, 1982, 250 p.

[59] Bukodi E., Goldthorpe J. Social Mobility and Education in Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 260 p.

[60] Neelsen J. P. Education and Social Mobility Comparative Education Review. Vol. 19, No. 1, Politics/Education.1975. P. 129-143.

[61] Brown Ph., Reay D., Vincent C. Education and social mobility. British Journal of Sociology of Education, Volume 34, 2013 - Issue 5-6: Education and social mobility. P. 637-643.

[62] Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России. Социологические исследования. 1996. № 11. С. 3-17.

[63] Черныш М.Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе: Монография. — М.: Гардарики, 2005.

[64] Черныш М.Ф., Епихина Ю.Б. Многомерная социальная мобильность в современной России: монография / [Ю. Б. Епихина и др.]. М.: Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. 111 с.

[65] Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

[66] Гасликова И.Р., Ковалева Г.Г. Показатели использования информационных технологий в образовании// Вопросы образования. 2005. №3. С. 302-330.

[67] Кравченко С.А. Цифровизация образования: риски дегуманизации // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов [Электронный ресурс]: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. – Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 3179-3184.

[68] Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 3 (32). С. 5-7.

[69] Ghozlane, S., Deville, A., Dumez, H. Enseignement supérieur: mythes et réalités de la revolution digitale // Gérer & Comprendre. 2016. № 126. P. 28-38.

[70] Van Dijk J. The digital divide. Wiley, 2020. 208 p. URL: https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf (дата обращения: 18.10.2021).

Эмпирическая и информационная база исследования. В качестве информационной базы были использованы данные Росстата, исторические материалы из Центрального исторического архива Москвы (ЦИАМ).

Эмпирическую базу исследования составили:

- результаты опроса студентов, проведенного в рамках исследования «Ненамеренные последствия цифровизации для институтов социально-образовательной сферы: обоснование гуманистического подхода к научно-технологическому развитию России» при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (конкурс 2020 года), НШ-2615.2020.6 – 400 респондентов, выборка целевая, анкетирование в формате онлайн-опроса, 2020 год);

- результаты онлайн фокус-групп с преподавателями высшей школы (5 фокус-групп по 7 человек в каждой, группы гетерогенны по возрасту, полу, педагогическому стажу, региону) в рамках исследования «Ненамеренные последствия цифровизации для институтов социально-образовательной сферы: обоснование гуманистического подхода к научно-технологическому развитию России» при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (конкурс 2020 года), НШ-2615.2020.6, 2021 год. Полевые работы проведены в мае 2021 года Институтом сравнительных социальный исследований (ЦЕССИ).

Цель диссертационного исследования – предложить теоретико-методологическую рамку социологического исследования образовательной мобильности в условиях цифровизации высшего образования.

Для достижения цели исследования поставлены и решены следующие задачи:

- систематизировать теории образовательной мобильности, показать различия в подходах к исследованию образовательной мобильности как виду социальной мобильности;

- концептуально обновить понятийный аппарат для социологического изучения образовательной мобильности, сделав его релевантным усложняющимся социально-образовательным реалиям;

- выделить значимые исследовательские измерения усложняющейся образовательной мобильности;

- охарактеризовать параметры процесса цифровизации применительно к сфере высшего образования;

- проанализировать влияние цифрового фактора как детерминанты, оказывающей амбивалентное влияние на образовательную мобильность;

- разработать систему показателей для исследования влияния цифровизации на образовательную мобильность;

- проверить на эмпирическом кейсе гипотезу о влиянии цифровизации образовательных институтов на характер образовательной мобильности.

Объект исследования: образовательная мобильность в усложняющихся социальных реалиях.

Предмет исследования: усложняющаяся образовательная мобильность в условиях цифровизации обучения сквозь призму теоретических подходов и практик исследования.

Практическая значимость работы. Положения и выводы, представленные в диссертации, могут найти применение:

– при анализе современных процессов образовательной мобильности и социальной структуры российского общества;

– при подготовке учебных программ по курсам социальной мобильности и неравенства;

– при разработке рекомендаций по осуществлению цифровизации институтов высшего образования.

Новизна исследования:

- проанализированы теоретико-методологические подходы, формирующие концептуальный каркас для системного исследования усложняющейся образовательной мобильности;
- обновлен категориальный аппарат изучения образовательной мобильности с учетом усложняющихся цифровых реалий, введено и определено понятие усложняющейся образовательной мобильности;
- предложена концептуальная рамка исследования образовательной мобильности с учетом возможных комбинаций видов нисходящей и восходящей образовательной мобильности;
- определены новые факторы дифференциации обучающихся, связанные с цифровым капиталом и образовательной мобильностью;
- эмпирически апробирован подход к изучению образовательной мобильности в условиях цифровизации образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социологическая теория мобильности генерируется исследовательскими практиками и развивается по двум осевым направлениям. Первое – обусловлено скоростью социальных процессов, усложнением общественной системы и предполагает «переоткрытие» классических подходов к мобильности в контексте цифровизации социальных отношений. Второе – связано с выделением различных видов социальной мобильности: профессиональной, образовательной, семейной, гендерной, территориальной, жилищной, субъективной и др.

2. Концептуальная рамка социологического изучения образовательной мобильности формируется на базе следующих теоретических интерпретаций образовательной мобильности. Во-первых, образовательная мобильность трактуется как способ изменения или сохранения социального статуса посредством получения определенного образовательного статуса. Во-вторых, образовательная мобильность соотносится с открытостью системы высшего образования и определяется как наличие возможности преодоления неравного

доступа к качественному образованию, обеспечения равенства образовательных шансов для разных слоев населения. Эти два теоретических положения формируют базовую методологию изучения усложняющейся образовательной мобильности в эпоху цифровизации.

3. Концептуальная рамка изучения разновекторных образовательных перемещений включает две основные переменные:

- уровень образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);

- статус вуза (который определяется по месту вуза в национальных и мировых рейтингах).

При анализе восходящей и нисходящей образовательной мобильности следует учитывать возможные комбинации видов образовательных перемещений:

- повышение уровня образования, повышение статуса вуза;

- повышение уровня образования, понижение статуса вуза;

- повышение уровня образования, статус вуза остается прежним;

- уровень образования остается прежним, статус вуза повышается;

- уровень образования остается прежним, статус вуза понижается.

4. Цифровизация образовательной сферы становится новым фактором, а также актуальным исследовательским направлением в изучении образовательной мобильности. Исследовательские практики цифровизации образовательной сферы задают векторы изучения образовательной мобильности в новых социально-технологических условиях, обогащая понятийный тезаурус социологии мобильности новыми концептуальными понятиями: цифровая образовательная мобильность, цифровой капитал, цифровые образовательные неравенства, усложняющаяся образовательная мобильность.

5. Методология исследования цифровизации образовательной системы предполагает изучение новых цифровых контекстов и концептов, в частности, концепций цифрового разрыва, цифрового капитала, цифрового неравенства. Исследование цифрового капитала реализуется с учетом амбивалентных

последствий процесса цифровизации образования и посредством базовых измерений – доступа к технологиям и объема цифровых компетенций. Так, цифровой капитал в различных социальных условиях (в частности, зависящих от структурных трансформаций) может стать как триггером образовательной мобильности и карьерного роста, так и фактором, формирующим новые – цифровые – неравенства и негативные побочные эффекты, связанные с дегуманизацией социализации и образования. Цифровой фактор видится новой переменной, влияющей на образовательные шансы и социальную дифференциацию молодых людей.

6. Влияние цифрового фактора на образовательную мобильность воспринимается участниками образовательного процесса – студентами и преподавателями – неоднозначно в контексте его амбивалентных последствий. С одной стороны, цифровой фактор стимулирует развитие образовательной мобильности, увеличивая жизненные шансы на повышение социо-образовательного статуса посредством цифрового обучения – снятия временных и территориальных барьеров, увеличения выбора курсов, преподавателей, методик трансляции информации, предоставляя возможности построения индивидуальных образовательных стратегий. С другой стороны, цифровизация не всегда может нивелировать традиционные неравенства – экономическое, социальное, территориальное – а иногда даже усугубляет их, поскольку формирует «цифровые» барьеры первого, второго и третьего уровня. Цифровизация образования становится фактором новых образовательных неравенств и дегуманизации – дифференциации вузов и дальнейшей дифференциации студентов, когда все цифровое может восприниматься как массовый продукт, тогда как «живое» образование превращается в привилегию элиты. Выдвинута гипотеза, что новая ось дифференциации студентов связана с накоплением образовательного капитала и выражается в различии степени принятия цифровизации образовательной среды, успешности адаптации к условиям цифровой жизни. Анализ социального и научного дискурсов, образовавшихся вокруг проблем

цифровизации образования, позволяет отметить, что цифровизация становится амбивалентным фактором, влияющим на систему образования в целом и образовательную мобильность, в частности.

7. В отличие от образовательной мобильности традиционного типа, *усложняющаяся образовательная мобильность* обладает следующими *сущностными характеристиками*: 1) образование становится вариативным и поливариантным, образовательная сфера посредством цифровизации индивидуализирует обучение; 2) процесс обучения делокализован в пространстве и осуществляется во «вневременном времени»; 3) обучаемыми являются «социо-цифровые сущности», изначально усвоившие в ходе социализации навыки обретения знания, ценностей и норм в виртуальном пространстве; 4) последствия данного типа образовательной мобильности амбивалентны: с одной стороны, перед обучившимися открываются жизненные шансы, трудовые и карьерные возможности, доступные на глобальном уровне, а с другой, – воспроизводятся новые неравенства, разрывается преемственность передачи знания от поколения к поколению, подвергаются «нормальной травме» локальные, домашние жизненные миры, усиливается дифференциация между вузами и регионами страны.

Апробация результатов исследования. Положения работы были представлены на всероссийских и международных конференциях: 11th ESA Conference, Torino, Italy, 2013; Ломоносов-2014, Москва, 2014; XVIII ISA World Congress of Sociology, 2014, Yokohama, Japan; X Международная научная конференция «Сорокинские чтения», Москва, 2016; IX Конгресс Европейского общества семейных отношений (ESFR) «Семьи сквозь призму разнообразия», Порту, Португалия, 2018; Всероссийская научная конференция XIV Ковалевские чтения «Цифровое общество — новый формат социальной реальности: структуры, процессы и тенденции развития», 2020 год; XV Международная научная конференция «Сорокинские чтения», 2021 год; XV ESA Conference, 2021 год; Ковалевские чтения – 2021; Международная конференция «Бренное и вечное: мифологии и социальные

технологии цифровой цивилизации – 2021», Новгород, 2021; IV Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Социальная динамика населения и устойчивое развитие», Москва, 2021.

Также результаты диссертационного исследования, опубликованные в изданиях ВАК, SCOPUS, WoS, РИНЦ и других изданиях:

Kuzmina E. The youth in Russia: inequalities and living choices. / E. Kuzmina // ESA 2013, Torino. Crisis, Critique and Change. 11th European Sociological Association Conference. Abstract Book. – Torino, 2013.

Кузьмина Е.И. Социальные неравенства и жизненные выборы молодежи/ Е.И. Кузьмина // Вестник МГИМО-Университета. - 2013. - № 6. – С. 230-233.

Kuzmina E. Russian youth: mobilities, inequalities and life chances/ E. Kuzmina // Facing an Unequal World: Challenges for Russian Sociology. XVIII ISA World Congress of Sociology «Facing an Unequal World: Challenges for Global Sociology» (13-19 July 2014, Yokohama, Japan). Abstract book. – Yokohama, 2014.

Кузьмина Е.И. Семьи сквозь призму разнообразия (о IX Конгрессе Европейского общества семейных отношений) / А.В. Носкова, Е.И. Кузьмина // Социологические исследования. – 2019. – № 3. – С. 153-155.

Кузьмина Е. И. Социальная мобильность в трудах ведущих социологов Франции XX в. / А.В. Носкова, Е.И. Кузьмина // Социологические исследования. – 2019. – № 4. – С. 99-108.

Кузьмина Е.И. Ненамеренные последствия цифровизации образования как исследовательская проблема/ Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина// В сборнике: Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Отв. редактор В.А. Мансуров. 2020. С. 3106-3113.

Кузьмина Е.И. Неравенство цифровой образовательной среды в восприятии студентов/ Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина// В книге: Цифровое

общество – новый формат социальной реальности: структуры, процессы и тенденции развития. материалы Всероссийской научной конференции. Отв. редакторы: Н.Г. Скворцов, Ю.В. Асочаков. 2020. С. 398-399.

Kuzmina E. Methodological approach to studying unintended consequences of digitalization in education/ D. Goloukhova, E. Kuzmina// В сборнике: Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research. XXIII International Conference named after professor L.N. Kogan. Yekaterinburg, 2020. С. 645-650.

Кузьмина Е.И. Жилищная мобильность в жизненном цикле городской семьи / А.В. Носкова, Е.И. Кузьмина // Стратегические задачи демографического развития: приоритеты и региональные особенности: Десятые Валентеевские чтения. – 2020. – С. 702 – 706.

Кузьмина Е.И. Педагогическая деятельность в онлайн-среде: оценка новых возможностей и проблемных зон преподавателями социально-гуманитарных дисциплин/ А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина // В книге: Социолог: образование и профессиональные траектории: материалы Всероссийской научной конференции XV Ковалевские чтения 25-27 ноября 2021 года. Отв. редакторы: Н.Г. Скворцов, Ю.В. Асочаков. – 2021. – С. 350 – 351.

Кузьмина Е.И. Неравенства в образовании и перспективы цифрового обучения в оценках студентов/ А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина// Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 62. С. 29 – 39.

Kuzmina E.I. Digital competence of university teachers: self-perception of skills in online-environment/ A.V. Noskova, D.V. Goloukhova, E.I. Kuzmina// European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Volume 120 - International Scientific Conference «PERISHABLE AND ETERNAL: Mythologies and Social Technologies of Digital Civilization-2021» (PERAET 2021) – 2021. – P. 856 – 863.

Кузьмина Е.И Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования/ А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина, Д.В. Галицкая // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No 1. С. 159–168.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, разделенных на семь параграфов, заключения и списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

§1.1. Реалии усложняющейся социальной мобильности как вызов для исследования образовательной мобильности

Социальная мобильность относится к ключевым темам социологического дискурса. Это понятие широко используется в современных социальных науках для характеристики параметров социальной структуры общества, определяющих ее усложнение. Так, влиятельный отечественный социолог, специалист в области социальной мобильности и изучения социальной структуры общества М.Ф. Черныш отмечает, что «мобильность, если рассматривать ее расширительно – это изменение жизненного опыта и смена одной ценностной парадигмы другой»[71].

Социологическая теория мобильности генерировалась исследовательскими практиками, накапливалась посредством обобщения богатых эмпирических данных. Эволюция социологической теории мобильности шла по пути выделения различных видов социальной мобильности: профессиональной, семейной, образовательной. В изучении этих видов мобильности используются теоретические конструкты из общей теории мобильности, а также накладывается специфика конкретного предметного поля. Иными словами, методология исследований мобильности основана на использовании философского принципа соединения общего (основных методологических векторов, обосновывающих концепцию мобильности) и особенного (связанного с конкретным предметным полем и оказывающим влияние на функционирование конкретного вида мобильности).

Рассмотрим положения, образующие общую концептуальную рамку исследования любых видов мобильности, а также выделим реперные точки,

---

[71] Семенова В. В., Черныш М. Ф., Сушко П. Е. Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты: [монография] / [В. В. Семенова и др.]; отв. ред. В. В. Семенова, М. Ф. Черныш, П. Е. Сушко. ФНИСЦ РАН. — М.: ФНИСЦ РАН. 2019. С. 49.

значимые для понимания образовательной мобильности как вида социальной мобильности.

Основания теории мобильности – П. Сорокин и А. Дюмон

Теория социальной мобильности заложена Питиримом Сорокиным и Арсеном Дюмоном. Они поставили исследовательские вопросы о влиянии социальной мобильности на развитие человека и общества, а также обозначили возможные методологические направления в изучении этой темы.

Сначала кратко охарактеризуем вклад П. Сорокина в теорию социальной мобильности с позиции основных методологических измерений, применимых для изучения мобильности. Интегральная теория П. Сорокина стала классической для теоретических и эмпирических исследований в области социального неравенства и мобильности, позволяя как опираться на систему теоретико-методологических координат, заложенных ученым, так и полемизировать с ним, рассматривая феномен мобильности в более узком – прикладном значении. П. Сорокин в своих работах отталкивался от исследования социальной структуры и стратификации. Соответственно, его теория мобильности является составляющей теории социальной стратификации и неравенства.

За точку отсчета в «мобильной теории» берется работа Питирима Сорокина «Социальная мобильность», выпущенная в 1927 году и впоследствии переизданная под названием «Социальная и культурная мобильность»[72].

Эвристический потенциал теории П. Сорокина для исследования социальной мобильности и ее видов заложен, главным образом, в следующих основных методологических линиях:

- во-первых, в разработке понятия социальной мобильности и смежных категорий, раскрывающих и объясняющих взаимообусловленность горизонтально-образовательной и вертикально-статусной мобильности;

[72] Sorokin P. A. Social and Cultural Mobility. N. Y., 1959. 268 p.

- во-вторых, в обозначении разных типов (горизонтальная/вертикальная) и видов (профессиональная, экономическая, политическая) социальной мобильности, которые подвержены флуктуациям;

- в-третьих, в систематизации каналов и лифтов социальной мобильности;

- в-четвертых, в выделении групповой и индивидуальной социальной мобильности.

П. Сорокин фактически задает систему координат для изучения социальной структуры общества, вводит основную терминологию, которой пользуются современные исследователи.

Согласно теории П. Сорокина, социальная стратификация и неравенство – это реалии любого общества, которые флуктуируют и так или иначе присутствуют в обществах любых типов и в любой исторический период.

Разделяя геометрическую и социальную плоскости, П. Сорокин определяет социальную мобильность как «явление перемещения индивида внутри социального пространства»[73], «любой переход индивида или социального объекта (ценности), то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую»[74]. Кроме того, мобильность, по Сорокину, подразделяется на два типа – вертикальную и горизонтальную. *Такое деление, в частности, будет применяться нами и в диссертационной работе при исследовании образовательной мобильности.*

Теоретические разработки П. Сорокина обогатили категориальный аппарат социологической науки новым понятийным тезаурусом, описывающим перемещения индивидов и групп в социальном пространстве: социальные лифты, каналы социальной мобильности, фильтры, агенты, институты социальной мобильности, виды социальной мобильности,

---

[73] Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. С. 373.
[74] Там же.

флуктуации, скорость, всеобщность социальной мобильности, историчность социальной мобильности/историческая релятивность социальной мобильности.

Среди каналов социальной мобильности П. Сорокин особо выделял семью, церковь, школу, армию, экономические, профессиональные и политические организации. Все каналы им условно делятся на две категории. К первой отнесены те, которые имеют ситуативный характер, то есть становятся более или менее значимыми в зависимости от социальной ситуации в обществе – армия и церковь. Ко второй можно отнести каналы, характерные для всех современных обществ, – семью и школу. Так, семья играет значительную роль «фундамента социальной селекции индивидов и в определении их социальных позиций. Она также была частью механизма социального распределения членов внутри общества»[75]. Школа, в свою очередь, во все века была средством вертикальной социальной циркуляции. «В обществах, где школы доступны всем его членам, школьная система представляет собой «социальный лифт», движущийся с самого низа общества до самых верхов. В обществах, где привилегированные школы доступны только высшим слоям населения, школьная система представляет собой лифт, движущийся только по верхним этажам социального здания, перевозящий вверх и вниз только жильцов верхних этажей»[76]. *Наличие образования для некоторых обществ становится фактором, влияющим на другие виды мобильностей индивидов.*

В частности, П. Сорокин приводит пример Китая, для которого образование являлось наиболее значимым фактором изменения социального статуса, отмечая, что «в Китае приток людей в высшие социальные и политические слои происходил в основном посредством школьного «механизма»»[77]. Стоит отметить, что для китайского общества данная

---

[75] Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество /Под ред. А.Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. С. 406.
[76] Там же. С. 396.
[77] Там же.

тенденция усиливается: образовательные перемещения играют большую роль для продвижения в рамках социальной структуры и оказывают влияние не только на другие виды мобильностей, например, на жилищную[78], но и на стиль жизни в целом.

Кроме того, П. Сорокиным были выделены не только типы, но и основные *виды социальной мобильности* или, как называл их ученый, «ипостаси» – экономическая, политическая и профессиональная[79].

Таким образом, на основании выделения типов и видов мобильности составляется инструментально-понятийная матрица для изучения мобильности.

Несмотря на критические замечания к теории П. Сорокина со стороны социологов, продолживших исследования в данной области[80], в частности, касающиеся единообразия методики измерения социальной мобильности, Сорокин закладывает теоретический и методологический базис для изучения и понимания феномена социальной мобильности, вводит в научный оборот понятия горизонтальной и вертикальной мобильности, каналов мобильности, которые стали ключевыми для интерпретации и исследования мобильности. А некоторые положения его теории задают направления для дальнейших исследований социологии мобильности: индивидуальная и групповая мобильность частично развиваются в такие категории как структурная и чистая мобильность, а его понимание открытых и закрытых обществ активно используется учеными для описания социального устройства и влияния социальной мобильности на общественные отношения и социальную структуру.

---

[78] Yang Z., Pu Haob P., Wuc D. Children's education or parents' employment: How do people choose their place of residence in Beijing // Cities. – 2019. - No 93. P. 197–205.

[79] Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество /Под ред. А.Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

[80] Многомерная социальная мобильность в современной России: монография / [Ю. Б. Епихина и др.]; отв. ред. М. Ф. Черныш, Ю. Б. Епихина. – Электрон. текст. дан. (объем: 1,15 Мб) − М.: Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. − 112 с. С. 31.

Менее известен для российских ученых вклад в развитие теории социальной мобильности французского демографа Арсена Дюмона, который предвосхитил исследования П. Сорокина и изучал социальную мобильность в контексте цивилизационных процессов, анализируя исторические этапы развития обществ. Остановимся подробнее на теории и методологии Арсена Дюмона, который за 37 лет до выхода работы П. Сорокина «Социальная мобильность» опубликовал книгу «Депопуляция и цивилизация», поскольку, с одной стороны, эта работа менее известна российскому научному сообществу, а с другой, – французский ученый предлагает оригинальный исследовательский подход к изучению социальной мобильности.

Концепция социальной мобильности А. Дюмона отличается *широтой и фундаментальностью постановки теоретических и практических исследовательских задач, глубиной проработкой методологических оснований для исследования социальной мобильности и становится в некотором роде «кирпичиком» для дальнейшего исследования социальной мобильности французскими учеными.*

В своей работе Арсен Дюмон использует понятие «социальной капиллярности», по смыслу идентичное «социальной мобильности» в вертикальном измерении (если говорить в терминологии П. Сорокина), но не получившее широкого распространения в социальной науке, однако цитируемое П. Сорокиным[81] при описании демократии и вертикальной социальной мобильности. Социальную капиллярность А. Дюмон определял как *закономерный процесс восходящего движения (подъема) людей от исходных социальных позиций к более высоким статусам, сопряженного с улучшением условий их жизни*[82].

По ряду параметров его научная позиция близка позиции П. Сорокина. Арсен Дюмон, рассматривая феномен мобильности или, как он обозначал его

---

[81] Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество /Под ред. А.Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. С. 377.

[82] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890. P. VI.

в своих работах, *капиллярности*, видел в нем неотъемлемую составляющую развития как индивида, так и общества[83]. В анализе социальных процессов оба ученых опирались на большой массив исторических фактов и выстроили общую теорию социальной мобильности (капиллярности) и развития обществ. Как и П. Сорокин, французский социальный демограф показал влияние семьи на социальные перемещения внутри общества (впоследствии данная методологическая линия становится своеобразным лейтмотивом французской социологии мобильности).

Однако, в отличие от П. Сорокина А. Дюмон сделал исследовательский акцент на *деструктивных последствиях усиления процессов мобильности* в современных обществах, главное из которых – снижение рождаемости. Соответственно, мобильные процессы в обществе зачастую становятся разрушительными для традиционных социальных институтов и господствующего социального порядка. Ныне это положение особенно актуализируется при изучении амбивалентностей образовательной мобильности.

Социальная капиллярность – один из ключевых терминов в социо-демографической теории А. Дюмона, посредством которого он объясняет снижение рождаемости в современной ему Франции и делает попытку составить определенную систему, подходящую для исторического и доисторического этапа развития человечества. Так, именно капиллярное притяжение привлекает варваров к покорению цивилизации[84]. Выражение «социальная капиллярность» появилось впервые в работе А. Дюмона 1890 года, посвященной анализу социо-демографической жизнедеятельности людей островов Рэ и Олерон. А. Дюмон пишет о том, что, когда человек очень озабочен тем, чтобы сделать условия своей жизни более удачными и

[83] Béjin A. Arsène Dumont et la capillarité sociale. In: Population, 44e année, n°6, 1989. P. 1009-1028.
[84] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890. P. 147.

счастливыми, он по собственному желанию ограничивает количество детей в своей семье[85] .

Арсен Дюмон вводит *методологический принцип*, который впоследствии частично будет использоваться другими французскими социологами (например, Д. Берто, изучающим семейные истории) для изучения феномена социальной мобильности – вносит изменения в *эмпирический объект* мобильных исследований. Дюмон утверждает, что для осуществления точного и полного анализа социо-демографических процессов необходимо за единицу исследования брать не индивида и даже не семью, а как минимум, коммуну[86].

Для А. Дюмона необходимость «подчиняться» социальной капиллярности является абсолютной и всеобщей, *так как все аспекты развития человека и его личности определяются социальной капиллярностью*. В своей работе А. Дюмон показывает, что *существует социальная иерархия профессий, он также вводит определения различным секторам экономики*, которые сейчас называются первичный, вторичный и третичный[87]. Ученый *нашел зависимость снижения рождаемости от эволюции профессиональной структуры во Франции*[88].

Анализируя исторические процессы, связанные с развитием французского общества, А. Дюмон изучает социальную капиллярность не саму по себе, а в неразрывной связке с важнейшими демографическими событиями – рождаемостью, брачностью, депопуляцией – и делает вывод, что процессы централизации, а также политические режимы оказывают влияние на социальную капиллярность. *Таким образом, установление демократического режима предопределило развитие социальной капиллярности во всех сферах человеческой жизни*[89].

---

[85] Béjin A. Arsène Dumont et la capillarité sociale. In: Population, 44e année, n°6, 1989. P. 1023.
[86] Там же. P. 1013.
[87] Sutter J. Un démographe engagé: Arsène Dumont (1849-1902). In: Population, 8e année, n°1, 1953. P. 83.
[88] Béjin A. Arsène Dumont et la capillarité sociale. In: Population, 44e année, n°6, 1989. P. 1019.
[89] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890.

Как уже говорилось выше, социальная капиллярность есть восходящее движение (подъем) граждан к жизни в более высоком социальном классе с лучшими условиями, что ведет к появлению двух процессов, идущих рука об руку – снижение рождаемости и миграция более богатых, энергичных и предприимчивых граждан из деревни в город, из маленького города – в большой[90]. Согласно теории А. Дюмона, каждый человек стремится к «повышению своих функций в обществе от более низких к более высоким»[91], а стремление к улучшению уровня жизни может «активизировать» некоторые мотивации и порождать установки на *индивидуализм*[92].

Социальная капиллярность становится триггером для ценностных ориентаций людей, а также значимым аспектом при выстраивании жизненных стратегий и траекторий развития.

Еще *одной важной методологической линией является выявление помех мобильности*. Согласно теории А. Дюмона, так как *одним из главных препятствий к социальному подъему является рождение детей*, это в итоге ведет к сокращению рождаемости[93]. Поэтому для снятия этого барьера люди в современном обществе ограничивают рождаемость.

Арсен Дюмон выводит следующие «правила» социальной капиллярности:

- увеличение рождаемости обратно пропорционально социальной капиллярности;

- главная причина социальной капиллярности состоит в стремлении индивида к росту благ, улучшению своих социальных условий;

- отсюда возникает следующее следствие: развитие и увеличение численности рода обратно пропорционально индивидуальному развитию.

---

[90] Béjin A. Arsène Dumont et la capillarité sociale. In: Population, 44e année, n°6, 1989. P.1023.
[91] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890.
[92] Там же. P. 130.
[93] Sutter J. Un démographe engagé : Arsène Dumont (1849-1902). In: Population, 8e année, n°1, 1953. P. 83.

В условиях трансформирующейся политической и социальной реальности человек хочет преуспеть и «возвыситься» во всех сферах – от политической до эстетической, что ведет к ярким проявлениям «персонального индивидуализма»[94].

Таким образом, можно отметить, что А. Дюмон заложил некоторые значимые методологические принципы для изучения социальной мобильности, которые не утратили своей актуальности:

1) социальная мобильность рассматривается как *объективный процесс*, присущий индивидам в обществах любых типов (универсальная характеристика социальной мобильности);

2) эмпирический объект при исследовании мобильности – это не всегда индивид, иногда семья или даже социальная группа (трансформация эмпирического объекта социальной мобильности);

3) стремление к осуществлению мобильности оказывает существенное влияние на ценностные ориентации и жизненные стратегии индивидов;

4) помехи к осуществлению социальной мобильности могут быть не только внешними, исходящими от установленного в обществе порядка, но и внутренними, связанными с конкретной семьей или социальной группой, например, рождение детей.

Анализ теоретико-методологических положений, предложенных П. Сорокиным и А. Дюмоном, задает *основную рамку изучения мобильности*, а также векторы дальнейших многочисленных исследований социологии мобильности.

Полипарадигмальный характер социологии определяет множественность подходов к изучению и категоризации теорий социальной мобильности. Анализ данных подходов позволяет концептуализировать феномен социальной мобильности, а также выделить реперные точки, задающие теоретико-методологическую основу изучения образовательной мобильности как вида социальной мобильности. По тематике и по

[94] Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890. P. 130.

периодизации подходы имеют пересечения и совпадения, однако несколько отличается принцип, по которому они выделяются. А именно данный принцип дает возможность выделить доминантные признаки, значимые для понимания развития социологии мобильности, а также посмотреть на теории мобильности под разными углами зрения.

Один из методологических подходов категоризации всего объема теорий социальной мобильности связан с исследованием феномена мобильности *в тесной связи с теориями стратификации и социального устроения общества*. Центральной темой для выделения теорий в рамках данного методологического направления становится вопрос о наиболее значимом, дифференцирующем факторе/измерении социальной структуры, которое определяет функционирование конкретного социума. Такими измерениями можно назвать, в частности, власть у Р. Дарендорфа[95], экономическое измерение у С. Липсета[96], культурный капитал у П. Бурдье. Теоретико-методологический поворот в изучении социальной структуры производят сетевые теории общества М. Кастельса[97] и Ч. Тилли[98], которые апеллируют к изучению общества посредством обращения к сетям – связям, отношениям, социальным категориям, транзакциям. В обществе нового типа мобильность утрачивает свою темпоральную и пространственную характеристику, обретая новые формы, в том числе, цифровую, что подразумевает необходимость внедрения новых методов исследования социальных перемещений.

---

[95] Dahrendorf R. Classes and Class Conflict in Industrial Society. - Stanford, Stanford University Press, 1959. 360 p.

[96] Черныш М.Ф. Социальная мобильность и массовое сознание. URL:https://ecsocman.hse.ru/data/751/920/1219/016.CHERNISH.pdf (дата обращения 08.09.21)

[97] Castells M. The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture — John Wiley & Sons, 2000. 566 p.

[98] Tiily Ch. Rethinking Inequality. Polish Sociological Review, 2005, No. 151 (2005). P. 207-219.

Другой подход к дифференциации теорий социальной стратификации и мобильности *апеллирует к методам исследования и анализа мобильности*[99]. В рамках данного подхода выделяется три основных периода или поколения исследований социальной мобильности. В ходе первого периода применяются относительно простые методы сбора и анализа данных (в частности, исследования Д. Гласса, К. Сваластога, С. Липсета, Р. Бендикса). Во втором периоде превалируют исследования профессиональных и образовательных траекторий (среди них работы П. Блау, О. Дункана, Д. Фезермана и Р. Хаузера), среди теорий третьего поколения преобладают логлинейные модели профессиональной мобильности (самым известным исследованием данного периода стал проект CASMIN Дж. Голдтропа, Р. Эриксона). Данный исследовательский ракурс позволяет проследить эмпирическое развитие концепта «социальной мобильности», операционализацию понятия для социологических исследований и способы его измерения и анализа. Выстраивание методических линий изучения социальной мобильности апеллирует как к пониманию мобильности, раскрытию понятия и переводу его в измеряемые плоскости, так и к значимым факторам, очерчивающим социальный контекст для проводимых исследований. Так, в рамках первого поколения таким контекстом ученым *видится промышленная индустриализация*, активный переход из деревни в город, от фермерского труда к работе в промышленности. Говорящим названием обладает одна из ключевых работ данного периода – «Социальная мобильность в индустриальных обществах»[100] С. Липсета и Р. Бендикса. Лейтмотивом второго поколения исследований становится изучение новой (с учетом произошедших в обществах трансформаций) *профессиональной структуры* общества и возможностей осуществления профессиональной мобильности: «Американская профессиональная структура»[101] П. Блау и О. Дункана,

[99] Ganzeboom H.B.G., Treiman D.J., Ultee W.C. Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations & Beyond // Annual Rewiews of Sociology. - 1991. - №17. P. 278.
[100] Lipset S., Bendix R. Social mobility in industrial societies. - California Press, 1959. 309 p.
[101] Blau P., Duncan O. American occupational structure. - New York, 1967. 520 p.

«Уточненная модель профессиональной мобильности»[102] Д. Фезермана и Р. Хаузера. На третьем этапе исследований активно изучается межпоколенная мобильность, а также сравниваются мобильные возможности в разных странах – «Сравнительный анализ социальной мобильности в индустриальных странах[103]» (CASMIN) Дж. Голдторпа и Р. Эриксона.

Иная концептуальная рамка для дифференциации теорий социальной мобильности предложена О.И. Шкаратаном. Он апеллирует *к трансформации предметного поля теорий социальной мобильности*, происходящей вслед за значимыми социальными изменениями. Так, ученый выделяет три стадии в развитии теории социальной мобильности[104]. Первый этап следует за выходом классической теории П. Сорокина и связан *с активным развитием американской школы мобильности, которая занималась исследованием индустриального развития в США*. В рамках данного направления были выпущены работы П. Блау и О. Дункана, которые сосредоточились на исследовании и описании профессиональной структуры в США, возможностях осуществления социальной мобильности в рамках текущей социальной стратификации, а также выявили значимые факторы, влияющие на социальную мобильность. Также к первому этапу О.И. Шкаратан относит исследования Д. Фезермана и Р. Хаузера, отмечая, что ученые продолжают методологические и методические подходы П. Блау и О. Дункана, развивая и совершенствуя их, в том числе, использование таблиц мобильности. Значимой линией, которую выделяет О.И. Шкаратан, *видится акцент на факторе образования, который прослеживается на разных этапах развития теорий мобильности*. Так, П. Блау и О. Дункан, создав путевую модель социальной мобильности (на которой мы остановимся более подробно в следующем

---

[102]Featherman D., Hauser R. A Refined Model of Occupational Mobility// Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective edited by David B. Grusky, Manwai C. Ku and Szonja Szelényi. Boulder, Colo.: Westview Press. 2008. P. 426-436.

[103] Erikson R., Goldthorpe J. The CASMIN project and the American dream// European Sociological Review. 1992. Vol. 8, No. 3, P. 283 – 305.

[104] Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – № 1. С. 14.

параграфе), подчеркивали, что в обществе усиливается связь между образованием и профессиональным успехом[105]. Соответственно, для исследований первого этапа образование становится доминантной, тесно связанной с профессиональными возможностями и траекториями индивидов, а «тенденции полной модернизации ведут к устранению классовых различий и способствуют возникновению общества, в котором достоинства и способности имеют большее значение, чем социальное происхождение[106].

Второй этап исследований сопряжен с изучением факторов, препятствующих социальной мобильности и объясняющих различную мотивацию для осуществления мобильности у представителей разных социальных классов. Такой поворот в мобильных исследованиях связан с социальными изменениями, борьбой за свободы и либерализацию, чем характеризовались 60-ые годы как в Европе, так и в Америке[107], что не смогло не отразиться в исследованиях стратификации и мобильности, поскольку стало источником новых вопросов как для общества, так и для ученых. К этому этапу относятся исследования П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона, которые в своих исследованиях предвосхитили вопросы студенческих волнений 1968 года[108] о роли образовательной системы для реализации принципа равенства шансов. Также представителями второго поколения, по мнению О.И. Шкаратана, можно считать и исследования Дж. Голдтропа, которые подтвердили гипотезу о «характерологических различиях между работниками физического и умственного труда»[109], и исследования Э. Гидденса, посвященные изучению

---

[105] Там же.

[106]Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – № 1. С. 15.

[107] Marwick A. The Sixties–Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958-c.1974 (excerpt from book), The New York Times. URL: https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/first/m/marwick-sixties.html (дата обращения 12.09.21)

[108] Смирнов В.П. Франция в XX веке: Пособие для студентов вузов. – М.: Дрофа, 2001. С. 269.

[109] Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – № 1. С. 18.

среднего класса[110]. Особое внимание в рамках данного этапа уделяется *роли образования для осуществления социальных перемещений и статусных изменений*. Так, в работах Р. Брина и М. Яиша, а также Р. Брина и Дж. Годтропа исследовался вопрос об образовательных стратегиях молодых людей из разных социальных классов, а также влияние социального происхождения на принятие различных образовательных решений[111]. Таким образом, образование как значимый фактор мобильности и переосмысление роли образования для социальной структуры становится лейтмотивом второго периода мобильных исследований. О.И. Шкаратан отмечает, что «в современном мире образование играет особую роль как институциональный фактор социальной мобильности. У населения сформировалось представление о социальной мобильности “с помощью образования”»[112]. Третий этап исследований мобильности связан с исследованием актуальных социальных процессов трансформирующихся обществ и в настоящее время продолжается[113].

Еще один подход к категоризации теорий социальной мобильности задает Ю.Б. Епихина[114]. Основанием для разделения теорий на группы становится трансформация исследовательских вопросов, возникающих во время изучения социальной мобильности в различные периоды.

Исследовательским вопросом для работ первого этапа, в которых под мобильностью понималась преимущественно межпоколенная мобильность, стало противопоставление воспроизводства социальной структуры и ее изменчивости[115]. Так, среди первого этапа выделяются, в частности, работы С.

---

[110] Giddens A. The Growth of the New Middle Class// The New Middle Classes. Life-styles, Status Claims and Political Orientations. London, 1995. P. 103 – 129.
[111] Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – №1. С. 19.
[112] Там же. С. 20.
[113] Там же.
[114] Многомерная социальная мобильность в современной России: монография / [Ю. Б. Епихина и др.]; отв. ред. М. Ф. Черныш, Ю. Б. Епихина. – Электрон. текст. дан. (объем: 1,15 Мб) − М.: Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. − 112 с. С.30.
[115] Там же.

Липсета и Р. Бендикса, в которых разграничивался умственный и физический труд. В исследованиях первого этапа социальная мобильность рассматривалась преимущественно не как передвижение, а скорее, как изменение статуса и/или положения детей по сравнению с поколением родителей.

Методологический поворот, ознаменовавший переход ко второму этапу исследований связан с изменением трактовки понятия мобильности, которая была переопределена в работах П. Блау и О. Дункана и понимавшаяся как результат индивидуальных перемещений, а не как исключительная характеристика стратификационной системы[116]. В рамках нового исследовательского подхода совмещается межпоколенная и внутрипоколенная мобильности и доказывается, что достигнутый статус может напрямую зависеть от происхождения и стартовых позиций индивида. Таким образом, исследовательским вопросом второго поколения становится *противопоставление происхождения и достижения*.

Исследовательский вопрос для третьего этапа исследований мобильности связан с пониманием того, что мобильность как характеристика открытости общества может быть результатом двух различных процессов[117]– структурных изменений в обществе и относительной мобильности индивида с позиции наличия жизненных шансов улучшить свою социальную позицию. Два данных тренда характеризуют значимые идеологемы, существующие в современной социологии – «открытого общества» и «общества равных возможностей»[118], поэтому большая часть исследований социального неравенства и социальной структуры связана с изучением степени открытости общества или оценки шансов социальной мобильности. В рамках диссертационного исследования ведется работа в парадигме анализа общества

---

[116] Многомерная социальная мобильность в современной России: монография / [Ю. Б. Епихина и др.]; отв. ред. М. Ф. Черныш, Ю. Б. Епихина. – Электрон. текст. дан. (объем: 1,15 Мб) − М.: Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. С.31.

[117] Там же. С. 33.

[118] Бурлуцкая М.Г. Проблемы измерения социальной мобильности// Рубеж. № 12., 1998. С. 155.

равных возможностей, поскольку задачей исследования является изучение *доступа к качественному высшему образованию*, а не измерение «расстояния» осуществленной человеком мобильности, поэтому одной из центральных категорий работы является понятие «*равенства шансов*». Отметим, что понимание мобильности, связанное с концепцией жизненных шансов, является значимым аспектом для трактовки социальной мобильности и операционализации данного понятия.

Социальная мобильность в контексте движения «вверх» к социальным благам – концепция жизненных шансов

Одним из базовых социальных концептов, связанных с пониманием социальной мобильности, является понятие *«жизненных шансов»*, которое формулируется, как нами показано, в теориях М. Вебера и Р. Дарендорфа[119]. При этом в социологической теории прослеживается *связь жизненных шансов индивида и его образовательного статуса*. Одним из первых такую связь анализирует Э. Дюркгейм, отмечая, что посредством получения образования у человека появляется возможность преодолеть неблагоприятные условия, соответственно, *образование становится способом увеличить жизненные шансы*[120].

Концепция «жизненных шансов» введена в категориальный аппарат социологии социальной структуры М. Вебером в связи с выделением классов. М. Вебер рассматривал собственность, власть и престиж, как пути отдельных взаимодействующих факторов[121], лежащих в основе иерархии в любом обществе. Различия в собственности порождают экономические классы, властные различия порождают политические партии. М. Вебер определял классы как совокупности людей, обладающих *сходными жизненными шансами*, определяемыми, в первую очередь, властью, дающей возможность

---

[119] Кузьмина Е.И. Социальные неравенства и жизненные выборы молодежи/ Е.И. Кузьмина// Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 6. – С. 230-233.

[120] Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. — М.: Мысль, 1994. С. 76.

[121] Вебер М. Основные понятия стратификации. - Социологические исследования. 1994. №5. с. 147-156.

получать определенные блага. Конфликт классов по поводу распределения ресурсов – естественная черта любого общества. Фактически под жизненными шансами М. Вебер понимает *возможности* индивидов улучшить качество своей жизни посредством доступа к экономическим и социальным ресурсам и проявить себя в обществе. Жизненные шансы могут быть определены с помощью владения собственностью; наличия «интеллектуального багажа», то есть совокупности знаний и умений, благодаря которым на рынке труда улучшаются шансы получить высокий оклад; религиозной принадлежности; места рождения и проживания индивида; его умственным данным и эрудиции.

Новые ракурсы в осмысление концепции жизненных шансов вводит Ральф Дарендорф. Согласно теоретическому посылу Р. Дарендорфа[122], именно попытка группы получить большее количество жизненных шансов лежит в основании преобразующих общество и социальную структуру конфликтов. По Дарендорфу, *шанс – это больше, чем предпосылка действия, однако меньше, чем само действие*, что органично вписывается в категориальный аппарат социальной мобильности. Права или выборы, предоставляемые обществом, вариативность и количество этих выборов, с одной стороны, и возможности их полноценной реализации и использования – с другой, образуют поле опций, доступное человеку. Р. Дарендорф указывает на то, что мир «предоставляет все больше возможностей выбора некоторым людям – прежде всего, молодым, - никак не помогая им решить вопрос, какое значение будет иметь выбор той или иной опции»[123]. «Спасательным кругом» в данной ситуации и является особая система координат-ценностей, которую Р. Дарендорф именует лигатурами. По Р. Дарендорфу, лигатуры есть суть глубинной культуры, «поддерживающей и направляющей общество», своеобразный «нравственный скелет» социума[124].

---

[122] Даредорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы/ Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. 288 с.
[123] Там же. С. 36.
[124] Кузьмина Е.И. Социальные неравенства и жизненные выборы молодежи/ Е.И. Кузьмина// Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 6. С. 231.

О влиянии классовой принадлежности на жизненные шансы также говорили и исследователи социальной мобильности Д. Фезерман и Р. Хаузер[125]. А наибольшее внимание концепции жизненных шансов в рамках системы образования и личного образовательного опыта уделяется в теории Раймона Будона[126], который анализирует жизненные шансы в двух разрезах – *как социальные возможности семьи, и как личные социальные стратегии и траектории*, принимаемые индивидом как в силу социальных обстоятельств, так и вследствие личных особенностей и мотивов.

Также отметим научный проект «Российская молодежь, образование, рынок труда: вызовы современности и социальная практика»[127] (руководитель – Д.Л. Константиновский), в рамках которого происходит переосмысление переменных, оказывающих влияние на жизненные шансы современной российской молодежи. Образовательный фактор играет особенно важную роль при выстраивании жизненных стратегий и является значимым индикатором жизненных шансов, а получение определенного уровня образования становится неотъемлемым требованием рынка труда.

Уже Р. Дарендорф замечает в обществе *тенденцию к индивидуализации и увеличению количества выборов и возможностей*. Своеобразного «пика» эта тенденция достигает в XXI столетии. Социальные трансформации влияют и на категорию «жизненных шансов», *наделяя ее новыми смыслами и измерениями.* Как замечает Зигмунт Бауман, современное западное общество идет по пути тотальной индивидуализации, которая становится лейтмотивом эпохи постмодернити. В общественном пространстве остается все меньше общественных проблем; личное, интимное и индивидуальное правит бал, перестает быть частным делом и выходит на всеобщее обозрение[128]. Становясь

---

[125] Featherman D.L., Hauser R.M. Opportunity and Change. New York, 1978.

[126] Boudon R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Nouv. éd. rev. Et augm. Paris: Hachette, 1985.

[127] Константиновский Д.Л. Современные вызовы рынка труда и российская молодёжь // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. 2019. Вып. 4. С. 272-281.

[128] Бауман З. Текучая современность/ пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочкова. – Спб.: Питер, 2008.

пространством повсеместной свободы, социальная реальность *позиционируется как поле практически безграничных возможностей и жизненных шансов*. Но, согласно позиции З. Баумана, «приобретенная» человечеством свобода оказывается кажимостью и профанацией. В современном индивидуализированном обществе человек оказывается один на один с огромным количеством предоставляемых жизненных шансов, которые он не может реализовать и в силу их чрезмерного количества, и по причине разрушения тех самых глубинных культурных основ, лигатур, как их называет Р. Дарендорф, которые помогали человеку совершить нужный выбор. З. Бауман описывает эту ситуацию как «жизнь в мире, полном возможностей, каждая из которых более привлекательна, чем предыдущая»[129]. Применяя к современному миру метафору потребления, Бауман утверждает, что отчаяние и неспособность совершить выбор из всех предоставленных возможностей исходит именно от изобилия и страха не суметь использовать все свои возможности на «сто процентов». Происходит поворот в осмыслении социальной стратификации и социальной структуры, а вслед за ней и трансформация в понимании социальной мобильности.

Переосмыслению в новом сетевом обществе[130] подвергаются основные категории, относящиеся к неравенству и возможности его преодоления, то есть осуществлению мобильности.

Реперной точкой для исследователей мобильности становится трансформация концептуального понимания общества и социальной структуры – переход от классического к сетевому подходу, который используется в теориях Ч. Тилли[131], М. Кастельса и Я. ван Дейка (последние два подхода более подробно рассматриваются во второй главе диссертации).

Ч. Тилли осмысливает социальные неравенства в понятиях «категориальных неравенств». Ученый строит модель социального

---

[129]Там же. С.70.

[130] Castells M. The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture — John Wiley & Sons, 2000. 566 p.

[131] Tilly Ch. Rethinking Inequality// Polish Sociological Review, 2005, No. 151. P. 207-219.

неравенства, которая базируется на четырех основаниях: наборе позиций, по которым происходит распределение; наборе неравных вознаграждений; распределительных механизмах, служащих для социальной дифференциации; индивидах, различающихся по характеристикам, значимым для распределительного механизма[132]. Важными факторами, по мнению Ч. Тилли, являются знания и доступ к знаниям как генератору социальных неравенств в современных обществах[133].

Значительным для понимания и исследования современных социальных процессов становится переход к сложному социуму, обладающему принципиально иными характеристиками – нелинейностью, амбивалентностью, «нормальной аномией»[134], что сказывается на социальных структурах и явлениях, их функционировании и подходам к исследованию. При этом сложность может трактоваться и изучаться в рамках двух подходов. В классическом понимании социальное усложнение – это отход от линейности. Усложнение генерирует множественность выборов, которая, в свою очередь, затрудняет приятие решений, перекладывая всю ответственность на самого индивида, делая общество все более индивидуализированным. Если раньше превалировали социально-обозначенные траектории, то сейчас на первый план выходят индивидуальные выборы, решения, ценности. В «посмодерновом» понимании сложность рассматривается как отсутствие предсказуемости, калькулируемости, определенности, что становится источником для дополнительных рисков, уязвимостей. Данные тенденции оказывают влияние на социальные и образовательные перемещения индивидов, превращая их в усложняющиеся мобильности.

---

[132] Tilly Ch. Rethinking Inequality// Polish Sociological Review, 2005, No. 151. P. 208.
[133] Там же. P. 212.
[134] Кравченко С.А. Становление сложного общества: к обоснованию гуманистической теории сложности: монография / С.А. Кравченко: МГИМО (У) МИД России, каф. социологии. - М.: МГИМО-Университет, 2012. - 306 с.

Методологический поворот в исследованиях мобильности также сопряжен с трансформацией понятийной матрицы: в современных исследованиях мобильность трактуется не только с позиции социального перемещения, а с позиции исследования жизненных шансов и доступа: мобильность анализируется как ресурс, к которому не все имеют доступ[135].

Еще одним методологическим подходом, влияющим на понятийный аппарат мобильных исследований, становится трактовка социальной мобильности как *мобильного капитала*, то есть «неравного распределения доступа и способностей для реализации имеющихся вокруг физических, социальных и политических возможностей передвигаться»[136].

В результате трансформации понимания условий функционирования социальной структуры, а также выделения новых факторов, влияющих на жизненные шансы и социально-образовательные траектории людей, возникает необходимость особого исследовательского подхода к образовательной мобильности.

Одним из таких парадигмальных подходов становится социология мобильности Джона Урри. Теория мобильностей Дж. Урри создавалась как междисциплинарная макросоциологическая теория[137]. Ученый апеллирует к не социально-экономическим трансформациям, а к мобильности как парадигме всего общества в целом. Дж. Урри исследует реалии социо-техно-природных мобильностей в самом широком смысле, не останавливаясь на ее социальной трактовке. Для изучения общества необходимо сконцентрироваться на изучении подвижности, передвижения, а не структуры и стационарности – таков завет Джона Урри. В своей теории Джон Урри уделяет особое внимание усложняющейся мобильности, демонстрируя тем самым, с одной стороны, важность изучения пространства и времени в

---

[135] Шеллер М. Новая парадигма мобильности для «подвижной» социологии/ Пер с англ. Н. К. Орловой // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология:4М). 2018. № 47. С. 93-143.
[136] Там же. С. 110.
[137] Урри Дж. Мобильности/ пер. с англ. А.В. Лазарева, вступ. статья Н.А. Харламова. – М.: Праксис, 2012. 576 с.

современном социальном контексте, а с другой, – огромный мир выборов и возможностей, который открывается человеку посредством возможности быть мобильным, подвижным. Думается, что в своей теории Дж. Урри «социализирует» все элементы общественной жизни, осмысляя посредством движения не только людей, но и объекты, идеи, информация, риски и многое другое. Движения и перемещения в широком смысле этого слова, а также изучение социальной реальности сквозь призму конкретных исследований процессов и систем, способствующих подобным перемещениям, становятся, согласно интерпретации Дж. Урри, предметом современной социологии. Таким образом, Джон Урри анализирует современное общество посредством исследования сложной мобильности в самом широком смысле слова, изучая генезис передвижений, их трансформации и последствия. Отметим, что новая парадигма Дж. Урри значительно трансформирует исследовательские подходы к изучению мобильности: «всеобщая сложная» мобильность Дж. Урри не только охватывает все сферы общества, но и внутри этих сфер создается циркуляция в виде горизонтальных и вертикальных перемещений. Глобальная мобильность становится не отдельным социальным процессом, а инкорпорируется все сферы общественной жизни. Одним из значимых терминов для понимания современных видов мобильности становится концепт «виртуальных мобильностей»[138], посредством которого анализируется, в частности, и актуальное состояние образовательной среды. Виртуальные объекты становятся частью нашей повседневной жизни, органично вплетаясь в установленный социальный порядок, при этом актуализируя новые риски для социальной среды[139].

Глобализация феномена мобильности производит сдвиг и в понимании образовательной мобильности, которая проявляется *в глобализации обучения и образовательных практик, а также объединении университетов –*

[138] Урри Дж. Мобильности/ пер. с англ. А.В. Лазарева, вступ. статья Н.А. Харламова. – М.: Праксис, 2012. 576 с.
[139] Там же. С. 307.

реальных и виртуальных – в общее образовательное пространство. Данный тренд позволяет говорить о метаморфизации высшего образования, которое фактически размывается и перестает быть прерогативой исключительно классических университетов.

Анализ трансформации подходов к мобильности позволяет не только выделить важные вехи в исследовании феномена сложной социальной мобильности, а также очертить характеристики, в теоретическом и методологическом плане значимые для проведения мобильных исследований. Более того, наметить реперные точки мобильной теории, значимые для понимания и исследования образовательной мобильности.

Социальные трансформации, переход от традиционного общества к индустриальному, а впоследствии и к постиндустриальному, тесно связанному с информационными технологиями и цифровизацией, актуализирует необходимость пересмотра классических теорий социальной мобильности в контексте меняющейся социальной реальности, «сетевизации общества». Образовательный фактор становится значимым маркером социальной мобильности, приобретая новые формы, в том числе, виртуальную.

Плюрализм подходов к изучению социальной мобильности, а также выделение образовательной мобильности как значимого исследовательского ракурса демонстрируют, что социальные трансформации, развитие обществ – переход от обществ традиционного типа к обществам нового типа – постиндустриальному, информационному сетевому, цифровому – актуализируют потребность выработки новых подходов, методов, переосмысления предмета исследований мобильностей, а также постановки новых исследовательских вопросов. Усложняющиеся социальные реалии диктуют необходимость пересмотра исследовательских парадигм и методик даже для базовых процессов социальной реальности, в том числе, и для усложняющейся социальной мобильности.

§1.2. Образовательная мобильность как вид социальной мобильности

Образовательная мобильность является одним из видов социальной мобильности, однако в настоящий момент это понятие гораздо меньше методологически определено, исследовано и описано в научной литературе[140]. Существование таких лакун в научном дискурсе о мобильности и определили конкретизацию понятия и его операционализацию в качестве одной из задач диссертационного исследования. Кроме того, как было отмечено в предыдущем параграфе, происходят трансформации и усложнение социальных реалий, для интерпретации которых востребовано обновление понятийного аппарата.

Для формирования пула исследовательских вопросов, связанных с измерениями образовательной мобильности, проанализируем подходы, задающие методологическую рамку для исследования образовательной мобильности. *Изучение и выделение категорий мобильности* связано с практиками эмпирических исследований.

Теоретико-методологическое основы исследования образовательной мобильности заложены в исследовании П. Блау и О. Дункана «Американская структура занятости» [141]. Образовательная мобильность не была предметом данного исследования. Тем не менее, она рассматривается как значимый фактор осуществления социального перемещения. Концепция путевой мобильности О. Дункана и П. Блау апеллирует к образованию (сначала отца, а впоследствии самого респондента) как к реперным точкам поколенческой социальной мобильности. Таким образом, изменение социального статуса сопряжено с образовательным фактором, причем как самого индивида, так и его отца (родителей). Данная концепция становится значимой вехой для исследования образовательной мобильности, закладывая понимание образовательной мобильности как важного аспекта социальной мобильности,

---

[140] Епихина Ю.Б. Образовательная мобильность и первое место работы // Научный результат. Социология и управление. 2017 – Т.3, № 4. С. 13-28.

[141] Blau P. M., Duncan O. D. American occupational structure. – New York, 1967. 520 p.

актуального для современных обществ. Кроме того, П. Блау и О. Дункан демонстрируют методологию проведения межпоколенных исследований мобильности. Тогда как П. Сорокин очерчивает межпоколенную и внутрипоколенную мобильности как разновидности социальных перемещений, именно в рамках американских исследованиях 60-ых годов происходит укоренение эмпирических практик по исследованию данных видов мобильности.

Методологический поворот в исследованиях образовательной мобильности делает *французская социологическая школа*, полемизируя с П. Сорокиным о возможностях института образования для осуществления реальных социальных перемещений.

Система образования сама по себе, ее устройство и функционирование может стать как значимым социальным лифтом, так и преградой на пути к осуществлению образовательной мобильности.

Питирим Сорокин считал институт образования одним из основных каналов мобильности, позволяющих нивелировать значение происхождения, социального статуса семьи: «Не окончив университета или колледжа, фактически нельзя (а в некоторых европейских странах запрещено даже юридически) достичь какого-либо заметного положения среди высоких правительственных рангов и во многих других областях. И наоборот: выпускник с отличным университетским дипломом легко продвигается и занимает ответственные правительственные посты вне зависимости от его происхождения и его семьи»[142]. Однако данное положение оспаривается в рамках французской социологии мобильности. Стоит отметить, что наряду с ролью семейного фактора (фактора, связанного с происхождением и составом семьи человека), институт образования находится в центре французской социологии мобильности. Именно система школьного образования, по мнению многих ученых-социологов, вопреки декларируемому равенству и

[142] Сорокин П. А. Социальная и культурная мобильность / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Политиздат, 1992. Стр. 396.

увеличению жизненных шансов, была основным инструментом воспроизводства социальной структуры. Здесь стоит отметить, что под «школой» в исследованиях французских социологов подразумевается, как правило, не столько социальный институт, посредством которого дети получают начальное и среднее образование, сколько социальный институт образования в целом. Таким образом, очень часто под термином «школа» можно понимать систему образования.

Пьер Бурдье и Жан-Клод Пассерон, изучая функционирование французской системы образования, столкнулись с тем, что школа была далека от предоставления *равных шансов* для учеников и в том, что касалось процесса обучения и успеваемости, и в том, что имело отношение к возможностям продолжения обучения на более высоких ступенях[143]. В системе коллективных взглядов и репрезентаций французская школьная система служила для воспроизводства существующей социальной структуры и социального неравенства, вместо декларируемой ею возможности к осуществлению мобильности[144]. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон выпустили несколько работ, посвященных теоретическому и эмпирическому исследованию системы образования и ее особенностей. В одном из первых таких исследований – произведении «Наследники. Учащиеся и культура»[145] – социологи обращаются к социальному неравенству как одному из основных факторов функционирования высшего образования. Жан-Клод Пассерон и Пьер Бурдье предпринимают попытку выявить, от чего зависят шансы преуспеть, находясь в рамках системы образования. Тогда как в других, более ранних, исследованиях социальной структуры превалировало положение об экономических благах как детерминанте, определяющей возможности человека преуспеть на том или ином поприще, П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон

[143]Бурдье П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. Моск. высш. шк. социал. и экон. наук.,М. : Просвещение, 2007. 267 с.
[144] Там же. С. 13.
[145] Bourdieu P., Passeron J-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ». 1964.

делают основной акцент не столько на экономической составляющей социального статуса, сколько на культурном капитале человека, который он приобретает в своей социальной среде, в своей семье.

В более поздней работе «Воспроизводство: элементы теории системы образования» П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон составляют теоретическую разработку в области социологии образования, раскладывая систему образования на переменные, позволяющие проникнуть более глубоко в суть образовательного процесса и функционирование системы в целом. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон вводят и поясняют такие понятия, как *педагогическое воздействие, педагогический авторитет, педагогический труд, школьный авторитет, система образования, школьный труд*. Соответственно, данная работа становится синтезом собственно социологической теории и теории, непосредственно связанной с социологией образования посредством использования ***общего понятийного тезауруса***. Фактически в «Воспроизводстве» П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон подтверждают свои выводы, сделанные в более ранних исследованиях, посвященных системе образования. Школа видится не только институтом, способствующим «укоренению» существующих социальных статусов, но и структурой, служащей воспроизводству доминирующих классов и их интересов: педагогическое воздействие, являющееся продуктом рынка[146], служит ретранслятором доминирующей культуры. Более того, благодаря функционированию системы образования происходит безболезненная легитимация существующего социального порядка, «господствующая идеология легитимной культуры как единственно истинной, т. е. универсальной, культуры»[147]. Легитимность и авторитет школы не подвергаются сомнению, а «учитель, как и священник, обладает признанным авторитетом»[148]. Сложившаяся система образования

[146] Бурдье П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. Московская высшая школа социальных и экономических наук., М. : Просвещение, 2007. С. 41.
[147] Там же. С. 53.
[148] Там же. С. 73.

является мощным подспорьем, позволяющим как осуществлять контроль над обществом, так и воспроизводить существующую социальную структуру, что находится в зоне интересов доминирующих классов. Несмотря на наличие формального «образовательного» равенства, реальная ситуация достаточно серьезно отличалась. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон отмечали, что «не замечать, как это часто делается, что категории студентов, выделенные по критериям социального происхождения, пола или предыдущих мест учебы, прошли через неравный отбор на предыдущих этапах своего обучения, — значит не дать себе возможности до конца понять все переменные, на которые указывают эти критерии»[149].

Таким образом, П. Бурдье и Ж-К. Пассерон видят во французской образовательной системе источник социальной амбивалентности: она способствует воспроизводству не только знаний и навыков, но и системы социальных неравенств и статусов, то есть предоставляя жизненные шансы, система образования в то же время является и ретранслятором существующей социальной структуры. Школа рассматривалась как микромодель французского социума со всеми его противоречиями.

В свою очередь Раймон Будон, изучая систему образования, вносит новые грани в теорию социальной мобильности. По его мнению, в ходе формирования социальной структуры играют роль не только «структурные» факторы, но и личностные характеристики индивидов. Таким образом, Р. Будон вводит во французскую социологию так называемый «системный» подход, апеллирующий к теоретическим концептам П. Сорокина[150]. Раймон Будон, находясь в научной оппозиции к Пьеру Бурдье, пытается построить собственную теорию социальной мобильности. Итоги своего исследования он описывает в работе «Неравенство шансов. Социальная мобильность в индустриальных обществах», которая увидела свет в 1973 году. Исследование,

---

[149] Там же. С. 78.

[150] Cuin C.-H. La sociologie et la mobilité sociale: les énigmes du cas français // Revue française de sociologie.1995. №. 36-1. P. 33–60. C.51.

которое Р. Будон посвящает изучению неравенства шансов, находится *в фокусе социологии и экономики образования*. Работа «Неравенство шансов»[151] состоит из введения и трех частей: «Теория мобильности и анализ систем», «Неравенство шансов в образовании», «Неравенство социальных шансов». Во введении автор представляет объект и методологию своего исследования, отмечая, что в рамках данной работы он обращается к системному анализу и позитивистскому методу Э. Дюркгейма для изучения образования и социальной мобильности. В отличие от «факторных» теорий, в рамках которых предпринимаются попытки найти вклад каждого фактора в социальную мобильность, Р. Будон подразумевает под мобильностью продукт взаимодействия независимых элементов, которое приводит к общей структуре (системный анализ). Согласно выводам, к которым приходит ученый, школьный процесс не является конечным/завершающим; социальные факты можно рассматривать как вещи; социальные взаимоотношения являются межличностными; совокупность индивидуальных траекторий можно рассматривать на глобальном уровне. Для этого необходимо исходить от поведения агентов, обусловленного их социальной позицией, чтобы понять происходящие социальные процессы[152]. В первой части анализируется взаимосвязь между *социальным происхождением, уровнем образования и социальным статусом.* Автор выдвигает следующие гипотезы: 1) существует сильное неравенство шансов в образовании; 2) уровень образования оказывает существенное влияние на социальный статус; 3) нет точного соответствия между образовательной и социальной структурами. Р. Будон демонстрирует, что, согласно его гипотезам, достаточно близким к реальности, сильное влияние уровня образования на социальный статус вполне совместимо со слабой связью между относительным социальным статусом и абсолютным показателем уровня образования. Таким образом, Р. Будон демонстрирует

[151] Boudon R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Nouv. éd. rev. Et augm. Paris: Hachette, 1985. 239 p.
[152] Hugon P. Raymond Boudon, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. In: Tiers Monde, tome 16, n°62, 1975. P. 441-444.

объяснение *парадокса Андерсона, согласно которому уровень образования слабо влияет на социальную мобильность*. Люди с более высоким уровнем образования, чем их родители, могут иметь более низкий социальный статус[153]. Отметим, что в современных социальных реалиях проявления парадокса Андерсона продолжают укореняться. Усложняющиеся социальные реалии, в том числе, и цифровые, позволяют посмотреть на проявления парадокса Андерсона под новым углом зрения: цифровые процессы оказывают амбивалентное влияние не только на социальные структуры, но и на ценностно-нормативные системы, актуализируя или, напротив, демпфируя «общественный запрос» на получение качественного высшего образования.

Во второй части под названием «Неравенство шансов в образовании» автор приводит несколько микросоциологических (различия между системами ценностей у представителей различных социальных классов, позиция в социальном пространстве, культурный капитал, семейные структуры) и макросоциологических обоснований, в частности, тезис П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона, по которому институт образования способствует воспроизводству социальной структуры. Проанализировав существующие теоретические подходы, Р. Будон указывает на ограниченность «факторных» теорий и приводит следующие объяснения. В рамках всей школьной системы семья принимает рациональные решения, рассматривает различные альтернативы, взвешивает риски и выгоды от того или иного шага. Социальное положение индивида накладывает отпечаток на весь комплекс принимаемых решений, однако именно *принятие решения остается за самим индивидом*. Таким образом, изменения педагогического характера в системе образования не окажут должного влияния на неравные шансы в образовании для представителей разных классов. Чтобы уменьшить неравенства, необходимо снизить социальный и экономический разброс населения. В третьей части анализируются эффекты влияния эволюции системы образования на

[153] Boudon R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Nouv. éd. rev. et augm. Paris: Hachette, 1985. P.43.

структуру социальной мобильности. Р. Будон показывает, что социальная структура, основанная на неравенстве индивидов, и ее влияние на доступ к образованию не являются ключевым фактором для социальной мобильности.

Обращаясь к интегральной социологии П. Сорокина, Р. Будон сформулировал гипотезу, согласно которой неравенство шансов и мобильность (или ее отсутствие) являются в значительной степени не продуктом функционирования школьной системы, *а результатом индивидуальных решений и социальных ситуаций, в рамках которых эти решения возникают*[154]. Тем самым он обозначает новые исследовательские векторы в теории образовательной мобильности, стараясь сконструировать «интегральную» теорию мобильности[155]. Стоит отметить также, что данная работа богата не только оригинальными теоретическими находками, но также и обширным эмпирическим материалом, с которым работает Р. Будон, анализируя данные и выполняя построение различных математических моделей. Спустя 27 лет после выхода «Неравенства шансов» появляется новое исследование, посвященное социальному неравенству в образовательной системе – книга «Аксиоматика неравенства шансов». Это коллективный труд трех ученых, работающих в рамках парадигмы методологического индивидуализма, одним из которых является Раймон Будон (именно его «Неравенство шансов» становится классической работой для социологии неравенства в образовании и образовательной мобильности и базовой работой для данной книги), а двумя другими – Алэн Массо и Шарль-Анри Кюэн[156]. Данное исследование призвано, по мнению самих авторов, «навести некоторый порядок в вопросе образовательного и социального неравенства»[157]. В рамках «Аксиоматики неравенства шансов» Раймон Будон

---

[154] Cuin C.-H. La sociologie et la mobilité sociale: les énigmes du cas français // Revue française de sociologie.1995. No. 36-1. P. 51.

[155] Носкова А. В., Кузьмина Е. И. Социальная мобильность в трудах ведущих социологов Франции XX в. // Социологические исследования. 2019. № 4. С.106.

[156] Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L’axiomatique de l’inégalité des chances, Paris: L’Harmattan, 2000.

[157] Там же. P. 1.

резюмирует свои работы, посвященные неравенству и мобильности в системе образования. По мнению Р. Будона, *неравенство шансов в образовании является одной из постоянных и актуальных проблем в наиболее богатых странах*[158]. Неравенство нельзя измерить и описать какой-то одной цифрой, *поскольку шансы для поступления на каждую ступень образования варьируются.* При этом, как утверждает Р. Будон, неравенство шансов связано не только с социальным статусом родителей, но и их уровнем образования, с их «дипломами», как говорит об этом сам автор. Р. Будон задается вопросом об успехах в обучении представителей разных социальных классов, рассматривает, что влияет на успешность в школе и на выбор дальнейшей траектории – обучаться дальше или нет[159]. Социолог отмечает, что, согласно статистическим данным, наблюдается связь между происхождением индивида и его ориентацией на продолжение обучения на более высокой ступени. При этом, данная связь *ослабевает при более высокой успеваемости ученика* и становится *сильнее при более низкой успеваемости*. Более того, ориентации семьи на достижение ребенком определенного образовательного и профессионального статуса, а также ориентации самих молодых людей напрямую зависят от текущего социо-профессионального статуса членов семьи. Так, учитель начальной школы будет доволен, если его сын станет учителем средней школы, однако такое положение дел может не удовлетворить преподавателя ВУЗа. Р. Будон делает вывод, что на неравенство в образовании главным образом влияет комбинация двух факторов. Первый фактор – *институциональный*. Вся образовательная система (начиная с младшей школы и заканчивая высшим образованием) должна предоставлять выбор ученикам. Второй фактор – п*сихологический*, он связан с индивидуальными решениями индивида и его семьи, которые, как

[158]Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L’axiomatique de l’inégalité des chances, Paris: L’Harmattan, 2000. P. 9.
[159] Там же. P. 21.

правило, принимаются с опорой на текущий социо-профессиональный статус[160].

Один из ключевых выводов Р. Будона касается политики в сфере образования и социальной политики в целом. Он показал, что изменения педагогического характера в системе образования не окажут должного влияния на выравнивание шансов на престижное образование представителей разных классов. Чтобы уменьшить неравенства, необходимо снизить социальный и экономический разброс населения.

Теории как П. Бурдье, так и Р. Будона демонстрируют *многофакторность и многомерность феномена образовательной мобильности*, которая связана как с социальным положением семьи, семейным статусом, так и со структурным аспектом, имеющим отношение к ситуации в системе образования, правилам, по которым она функционирует, а также с вопросами, имеющими отношение к индивидуальным жизненным стратегиям индивида, апеллирующим к пониманию осуществления тех или иных образовательных выборов.

Стоит отметить, что исследовательские вопросы, касающиеся стагнирующей роли образовательной системы, порождают ряд спорных и амбивалентных аспектов, связанных с функционированием институтов образования и воспроизводством социальной структуры: воспроизводство элит посредством образовательных институтов[161]; *образовательная мобильность как основной фактор, влияющий на возможность изменения статуса во многих развивающихся странах; дискуссия о первичности семейного или образовательного фактора для осуществления*

[160] Носкова А. В., Кузьмина Е. И. Социальная мобильность в трудах ведущих социологов Франции XX в. // Социологические исследования. 2019. № 4. С. 99-108. С.107.

[161] Brezis E. S., Hellier J. Social mobility at the top: why are elites self-reproducing? URL: http://econ.biu.ac.il/files/economics/shared/staff/u46/social_mobility_at_the_top-why_are_elites_self-reproducing.pdf (дата обращения 07.07.2021).

образовательной мобильности[162], что становится новыми векторами для исследования образовательной мобильности.

Наиболее полную трактовку образовательной мобильности можно встретить в работах отечественного специалиста в сфере исследования социальной структуры, мобильности и неравенств Ю.Б. Епихиной, которая определяет образовательную мобильность *как изменение образовательного статуса*: «под образовательной мобильностью понимается любое изменение образовательного статуса либо социальным субъектом, либо социальной группой. В том случае, если изменение образовательного статуса наблюдается относительно предшествующего поколения (условного «поколения родителей») речь идет о *межпоколенной образовательной* мобильности. Изменение образовательного статуса относительно разных временных точек (периодов) одного и того же поколения принято называть внутрипоколенной образовательной мобильностью»[163]. Данное определение будет принято за основу в диссертационном исследовании, однако предлагается несколько расширить его трактовку и раскрыть исследовательские измерения мобильности.

Опираясь на общие теории мобильности, рассмотренные в прошлом параграфе, выделим значимые исследовательские измерения образовательной мобильности, а также раскроем понятие образовательной мобильности.

Образовательная мобильность – это вид социальной мобильности, которая подразумевает *изменение социального статуса посредством изменения статуса образовательного*. Различаются следующие типы образовательной мобильности (следуя методологическому подходу, предложенному П. Сорокиным) – вертикальная и горизонтальная.

---

[162] Pohl R., Soleilhavoup J. La transmission du statut social sur deux ou trois générations. In: Economie et statistique, № 144. 1982. La mobilité sociale / Concentration et crise / Le coût de l'excédent agro-alimentaire. P. 25- 42.

[163] Епихина Ю.Б. Образовательная мобильность и первое место работы // Научный результат. Социология и управление. – Т.3. № 4, 2017. С. 14.

Вертикальная образовательная мобильность предполагает изменение образовательного статуса посредством доступа к более высокому уровню образования или перемещению в более престижный вуз, горизонтальная образовательная мобильность связана с образовательными перемещениями в *границах одного образовательного уровня*. Одним из основных проявлений горизонтальной образовательной мобильности является академическая мобильность, которая часто воспринимается как синоним образовательной мобильности, однако это не совсем так. В свою очередь, исследования академической мобильности достаточно обширны как в России, так и за рубежом[164]. Однако в рамках диссертационного исследования академическая мобильность рассматриваться не будет.

Социальная мобильность традиционно анализируется в категориях «восходящая» и «нисходящая». Образовательные мобильности характеризуются сложностью и неоднородностью и сопряжены с наличием разнонаправленных перемещений внутри системы образования. В связи с актуализацией парадигмы обучения длиною в жизнь (life-long learning) человек может совершать разнообразные образовательные перемещения в течение жизни, связанные с разными образовательными траекториями и получением различного образовательного опыта. В рамках диссертационной работы рассматривается, главным образом, «первичная» образовательная траектория человека.

Далее зададим теоретическую рамку изучения разновекторных образовательных перемещений, которая включает две основные переменные:

- уровень образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);

---

[164] См., например, An Der Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe [Electronic resource] // European Review. 2015. Vol. 23, iss. S1. P. 70–88.; Bazhenova E. D. Content analysis of the category «Academic mobility of students» [Electronic resource] / E. D. Bazhenova // Middle-East journal of scientific research. – 2013. – Vol. 13; Кузьмина Е.С. Особенности международной академической мобильности в сетевом взаимодействии российских и китайских вузов в современных условиях [Текст]: дис. канд. социол. наук: 22.00.04/ Е.С. Кузьмина. Иркутск, 2019 – 183 с..

- статус вуза (который определяется по месту вуза в национальных и мировых рейтингах[165]).

Для анализа таких вертикальных перемещений следует опираться на возможную комбинацию разных видов перемещений:

- повышение уровня образования, повышение статуса вуза/учебного заведения;

- повышение уровня образования, понижение статуса вуза/учебного заведения;

- повышение уровня образования, статус вуза/учебного заведения остается прежним;

- уровень образования остается прежним, статус вуза/учебного заведения повышается;

- уровень образования остается прежним, статус вуза/учебного заведения понижается.

Представим образовательную мобильность на схеме и введем наименования для разных видов образовательных перемещений.

Для схематичного описания вектора образовательных перемещений будут использоваться следующие обозначения: «+» - повышение/восходящая мобильность; «-» - снижение/нисходящая мобильность, «=» - отсутствие перемещения.

Схема 1. Виды образовательной мобильности

Образовательные мобильности	**Уровень образования**	**Статус вуза**
1. Абсолютная восходящая образовательная мобильность	+	+
2. Относительная восходящая образовательная мобильность	+	=
3. Смешанная образовательная мобильность	+	–
4. Статусная восходящая образовательная мобильность	=	+

[165] См., например, «Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2021 год». URL: https://raex-a.ru/researches/vuz/vuz_best_2021 (дата обращения 17.10.2021).

5. Статусная нисходящая образовательная мобильность	=	–

Вертикальная образовательная мобильность также анализируется как *возможность* изменения своего социального статуса посредством получения образования или доступа к обучению. Иными словами, образовательная мобильность определяется как возможность преодоления неравного доступа к образовательным институтам[166].

Также можно говорить о *межпоколенной* (когда сравнивается образовательный статус с родительским образовательным статусом) и *внутрипоколенной* (когда анализируется изменение образовательного статуса в разные периоды жизни) вертикальной образовательной мобильности. При этом, большая часть исследований, существующих как в российском[167], так и в зарубежном[168] социологическом поле, ориентированы на исследование образовательного статуса в межпоколенном разрезе. Соответственно измерение продвижения или «закрепления» образовательной структуры является одной из центральных тем исследований, связанных с образовательными неравенствами и мобильностью.

Возрастает значение концепции мобильности как возможности установить в мире некую социальную справедливость в обществе, где изначально все неравны между собой[169]. Таким образом, концепция социальной мобильности тесно связана с такими понятиями, как неравенство, социальная эксклюзия и включение, социальная стратификация, где мобильность относится к перемещению между различными и неравными

---

[166] Gruijters R. J., Tak Wing Chan, Ermisch J. Trends in educational mobility: How does China compare to Europe and the United States? // Chinese Journal of Sociology 2019, Vol. 5(2). P. 214–240.

[167] Ильдарханова Ч.И. Межпоколенческая образовательная мобильность сельской семьи (на примере муниципального района Республики Татарстан) // Интеграция образования. 2013. № 3. С. 78-84.

[168] Gruijters R.J., Chan T. W., Ermisch J. Trends in educational mobility: How does China compare to Europe and the United States?// Chinese Journal of Sociology 2019, Vol. 5(2). P. 214–240.

[169] Nunn A., Johnson S, Monro S., Bickerstaffe T., Kelsey S. Factors influencing social mobility. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/29018987.pdf (дата обращения 28.10.2021).

социальными группами или классами, а также между состоянием изоляции и принадлежности к определенным социальным группам. Исследователи выделяют *абсолютное и относительное измерения* мобильности[170].

Еще одним делением образовательной мобильности является *структурная образовательная мобильность и чистая образовательная мобильность*, что дает возможность проанализировать изменения образовательного статуса как индивидуальные образовательные перемещения и как структурные изменения, связанные с трансформациями образовательной системы. *Измерение мобильности по плотности* – индивидуальная образовательная мобильность и групповая образовательная мобильность.

Значимым для понимания и исследования мобильности является деление на *объективную и субъективную образовательную мобильность*. Большинство теорий, а также практики исследований, связанные с фиксацией образовательных позиций индивидов и их родителей, построением таблиц мобильности и логлинейных моделей мобильности, апеллируют к объективному подходу в изучении образовательных перемещений, когда фиксируется объективное положение индивидов, на основании чего делаются выводы об образовательных возможностях, шансах и социально-образовательных передвижениях. Однако не менее значимым для исследования как социальной, так и образовательной мобильности представляется *субъективный подход*. Фактически методологическая рамка субъективных исследований заложена еще понимающей социологией М. Вебера, который обращается к пониманию смыслов социальных действий определенного социума, ориентируясь на конкретные культурные и исторические контексты, учитывая, что паттерны поведения, обусловленные конкретными ценностями, всегда относятся к определенному историческому периоду и социально-культурному контексту[171]. Когда речь идет о

---

[170] Там же.

[171] Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990.—808 с.

субъективном аспекте образовательной мобильности, то *переменной* становится ***восприятие человеком своего образовательного статуса и возможностей***. Субъективный подход апеллирует к принципиально иному изучению образовательной мобильности и наделяет исследователя иным инструментарием для исследования социальных и образовательных перемещений. Теоретико-методологические основания субъективного подхода также базируются на понимании концепции культурного капитала П. Бурдье, которая, в частности, обращается к объединению макро- и микроуровней анализа для рассмотрения межпоколенных и внутрипоколенных траекторий мобильности[172]. Субъективный подход дает возможность наиболее глубоко проанализировать локальный контекст и индивидуальные мотивации социальных и образовательных перемещений, а также восприятие своего места в социальной и/или образовательной структуре и жизненных шансов на осуществление данных перемещений. В.В. Семенова, видный отечественный социолог, возглавляющий сектор исследования социальных изменений качественными методами в Институте социологии РАН, разграничивает объективную и субъективную мобильность, определяя последнюю следующим образом: «“восприятие” социального положения, которое включает не только представление себя на лестнице статусов в понятиях выше/ниже, но и содержательно раскрывает *индивидуальные выборы и мотивацию таких перемещений*»[173]. Отметим, что субъективный подход в исследовании социальной структуры и социальных процессов, связанных с мобильными перемещениями разного рода, уже давно находятся в фокусе внимания исследователей[174]. При этом «субъективизм» может проявляться в разных исследовательских направлениях – от анализа восприятия своего места в социальной иерархии по сравнению с другими членами социальной группы,

---

[172] Семенова В. В. Субъективная социальная мобильность: возможности качественного подхода // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 84.
[173] Там же. С. 85.
[174] Evans M. D. R., Kelley J. Subjective social location: data from 21 nations// International Journal of Public Opinion Research Vol. 16, №. 1. 2004. P.3.

как это делает Л. Уорнер в своем исследовании «Янки Сити[175]», до изучения семейных траекторий индивида в исследованиях В.В. Семеновой[176], а также французских ученых Д. Берто и И. Берто-Вьям[177]. При этом особое внимание уделяется субъективным представлениям людей о своих жизненных шансах на успех, восприятие своих жизненных шансов[178]. Эвристический потенциал данных теорий позволяет связать субъективное измерение образовательной мобильности *с исследованием восприятия индивида своих образовательных шансов, а также доступа к образовательным благам и перемещениям*, а также исследовать субъективный образовательный капитал как новое измерение образовательной мобильности.

Соответственно, объективное измерение образовательной мобильности *фиксирует и замеряет осуществляемые образовательные перемещения*, а субъективный подход к образовательной мобильности *ориентируется на восприятие индивидов своих образовательных возможностей и оценку шансов совершить образовательные перемещения*.

Таким образом, сформулируем следующие исследовательские вопросы, значимые для изучения образовательной мобильности:

- Какие факторы влияют на функциональные проявления образовательной мобильности, то есть когда образовательная мобильность является социальным лифтом, а когда усугубляет социальные разрывы?

- Становится ли образовательная мобильность фактором, усугубляющим социальную дифференциацию населения?

- Является ли образование родителей значимым фактором для образовательных перемещений детей?

---

[175] Уорнер Л. Социальный класс и социальная структура. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/249/895/1231/005uorner.pdf (дата обращения 12.09.2021).

[176] Семенова В. В. Субъективная социальная мобильность: возможности качественного подхода // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 84-93.

[177] Берто Д., Берто-Вьям И. Семейное владение и семья // Социологические исследования. 1992. № 12. С. 132-140.

[178] Гимпельсон В.Е., Монусова Г.А. Восприятие неравенства и социальная мобильность// Экономический журнал ВШЭ, 2014. С. 216-247.

- Влияет ли субъективное измерение – восприятие людьми своих образовательных шансов – на образовательные перемещения и построение образовательных траекторий и стратегий?

- Какой тип образовательной мобильности является доминирующим, а какой – периферийным – в разные периоды времени в различающихся социальных условиях?

- Какие факторы оказываются детерминантами образовательной мобильности?

§1.3. Мобильность в предметном поле социологии образования

Особой значимостью для уточнения концепта образовательной мобильности обладает предметное поле социологии образования, которое, с одной стороны, позволяет обозначить национальные образовательные контексты, а с другой – определить связь между образовательным и мобильным измерениями.

В отечественной социальной науке связь образования и социальной мобильности начала обращать на себя внимание еще до институционализации социологии. Как замечают Я.У. Астафьев, В.Н. Шубкин, в 1860-е годы после проведения реформ, в том числе и образовательных, начали появляться многочисленные публикации по вопросам, связанным с высшей школой, - автономией профессорско-преподавательского состава, условиями приема в университеты, положением студентов в вузах. Однако, как отмечают исследователи, в основном данные работы носят теоретический характер[179]. Необходимо подчеркнуть, что значительные трансформации в Университетских уставах и правилах оказывают существенное влияние как на условия приема и обучения в университетах, так и на социальный состав студентов. Данные об этих изменениях хранятся по большей части в официальных источниках и данных студенческих дел, которые собираются университетами. Но и тут возникает ряд статистических проблем: до 1880-ых годов не было регулярной регистрации социального состава студентов, поэтому получить полную и четкую статистическую сводку не представляется возможным[180]. Впоследствии эти данные обобщались и анализировались, но не в рамках социологических исследований, а в рамках изучения исторического предметного поля.

При кажущейся социальной консервативности XIX – начала XX столетия в студенческой среде проводятся исследования, которые идут вразрез

---

[179] Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России// Мир России. 1996. С. 162.

[180] Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года, М., 1976. С. 71.

со стереотипами о том времени, благодаря которым, в частности, появляется возможность более детально изучить социальный портрет студентов. К таким исследованиям можно отнести половую перепись студентов Московского университета, которая проводилась в 1903–1904 годах[181]. Цель этой переписи – получить информацию о ситуации в студенческой жизни, в частности информацию о сексуальной жизни и связанных с ней заболеваниях. Анкета очень обширна и описывает разные сферы студенческой жизни. Всего в нее включено 207 вопросов, среди которых вопросы о факультете, возрасте, национальности, сословной принадлежности, профессии отца, образовании родителей, продолжительности обучения в университете, месте проживания, финансовой ситуации. Богатая палитра вопросов позволяет получить данные о социальном положении, условиях и образе жизни, ценностных ориентациях молодых людей. Таким образом, данные анкеты могут помочь составить портрет московского студенчества начала XX века. Самостоятельная перепись студенческого населения, проводимая членами Студенческого медицинского общества имени Пирогова, является добровольной. Около половины (2150 студентов) студентов вуза приняли участие в опросе (табл. 1).

Таблица 1. Социальный состав студенчества, 1903-1904 гг.
(по данным половой переписи)

Сословия	**Количество опрошенных студентов**	**%**
Дворянин	585	27,4
Мещанин	360	16,8
Сын чиновника	307	13,7
Купец	230	11,2
Из духовенства	230	11,2
Потомственный почетный гражданин	199	9,3
Крестьянин	116	5,4

[181] Членов М.А. Половая перепись Московского студенчества и ее общественное значение. М., 1909. С.5.

Представитель другого сословия	71	3,3
Из военного сословия	26	1,2
Казак	12	0,5
Всего	2136	100

Как показывают данные переписи, значительная часть студентов – представители обеспеченных слоев населения. Треть опрошенных студентов – дворяне. На третьем месте – сыновья госслужащих (13,7%). Кроме того, есть 11,2% купцов, 9,3% потомственных почетных граждан, приближенных к привилегированным сословиям. Однако, судя по всему, мы можем видеть довольно много студентов простых сословий (это фактически каждый пятый ответивший студент): 16,8% мещан, 5,4% крестьян. Так, для людей из непривилегированных сословий Университет значительно увеличивает *жизненные шансы*. Такие данные позволяют делать научные выводы об образовательной мобильности: именно высшее образование дает возможность человеку в конце XIX века значительно повысить свой социальный статус. Кроме того, университетское образование дает возможность сделать научную карьеру и карьеру в государственном управлении. Это может быть следствием введения в 1863 г. нового университетского устава: доступ к высшему образованию становится более свободным, а выпускник университета получает много возможностей, даже если он не благороден по своему происхождению, что не было впоследствии отменено другим, более строгим Уставом 1884 года. Данные политические решения способствовали росту образовательной мобильности и увеличению значимости институтов высшего образования для выстраивания жизненных и профессиональных траекторий. Тем не менее, наблюдается довольно большой разрыв между количеством студентов первого и последнего курсов[182]. Если обратиться к архивным данным историко-филологического факультета Московского университета, то можно увидеть следующее: в 1869/70 г. было 37 студентов первого курса и 11

[182] Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года, М., 1976. С. 190.

выпускников[183]. Причины исключения из Университета варьируются: болезни студентов, отсутствие финансовых ресурсов, семейные обстоятельства, переход в другой университет (часто студенты Московского университета переезжают в Санкт-Петербургский университет или в Дерптский университет, что свидетельствует о весьма распространенной в те времена академической мобильности)[184]. Кроме того, администрация университета имела возможность инициировать отчисление студентов за неуплату взноса за обучение или за ненадлежащее поведение. Стоит отметить, что внутри факультетов сословный состав был неодинаков. Юридические факультеты привлекали больше дворянской молодежи, медицинские – разночинцев. Подобные исследования, демонстрирующие трансформации социального состава учащихся и возможности осуществления образовательных перемещений для представителей различных сословий, становятся *методологическим заделом* для исследования социальной структуры студентов и образовательной мобильности.

В первой половине двадцатого века разработки в области социологии образования по большей части связаны с идеологическими вопросами[185]. Однако периодически появляются «некоторые оригинальные исследования в области социальных вопросов образования (например, примыкающие к социологии исследования Л.С. Выготского в области педагогической психологии на основе культурно-исторической теории»[186].

Новый методологический поворот в социологии образования происходит в 1960-ые годы. Исследования образовательных возможностей для разных категорий населения, а также изучение различных социальных аспектов образовательных институтов предпринимаются новосибирской социологической школой под руководством В.Н. Шубкина. В рамках данных

[183] ЦИАМ, Фонд 418, опись 477, дело 50.
[184] ЦИАМ, Фонд 418, опись 298, дело 8.
[185] Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России// Мир России. 1996. С. 164.
[186] Там же.

исследований изучались различные факторы, которые могут повлиять на выбор образовательной и профессиональной траектории различных групп молодежи, мобильность молодых людей – территориальную, профессиональную и социальную, а также был предложен подход к изучению престижа профессий в советском обществе[187]. Новаторскими были не только подход и методика исследования, группа ученых получила необычные для исследований того времени результаты – «советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений такого рода, свойственных и другим обществам»[188].

Таким образом, в российской социологической традиции актуализируется дискурс о том, *как исследовать и замерять образовательную мобильность*.

Исследовательской методологией, заложенной В.Н. Шубкиным и его социологической школой, продолжают пользоваться и развивать его ученики, в частности, Д.Л. Константиновский, *предложивший методологию изучения измерения неравенства в образовании.*

Исследовательские вопросы, которыми задается Д.Л. Константиновский в своих работах, созвучны вопросам, которые встают, в частности, перед французскими социологами, занимающимися социологией образования, в том числе, П. Бурдье и Ж.-К. Пассероном[189]: выполняет ли институт образования функцию социального лифта или же он, напротив, становится источником дифференциации. Д.Л. Константиновский исследует образовательные шансы молодежи в начале жизненного пути, ожидания молодых людей, а также реальные возможности, шансы на получение качественного образования. Одним из показателей социального статуса является образование, а вслед за

---

[187] Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России// Мир России. 1996. С. 165.

[188]Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 174.

[189] Bourdieu P., Passeron J-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ». 1964. 192 p.

полученным образованием и профессия индивида. Именно поэтому перспективным ученому представляется исследование образовательных выборов и реализации этих выборов посредством поступления в вузы. Д.Л. Константиновский выделяет следующие блоки индикаторов: 1) показатели, описывающие ориентации (привлекательность профессии, личные планы); 2) социальное поведение в сфере образования; 3) показатели измерения успешности реализации полученного образования на рынке труда. По мнению исследователя, именно совокупность *объективных и субъективных индикаторов* позволяет провести наиболее полный анализ образовательных неравенств и мобильностей[190]. При этом, отмечая значимость структурных трансформаций, происходящих в обществе и оказывающих влияние на все сферы общественной жизни, в том числе, и на образовательную, Д.Л. Константиновский уделяет особое внимание происхождению молодых людей и связывает профессии родителей с ориентациями молодежи – прослеживается тенденция к «репродукции статуса родителей»[191].

М.Н. Руткевич, продолжая исследовать образовательные возможности молодых людей в русле методологии, разработанной новосибирской школой, обогащает исследовательскую парадигму социологии образования новыми подходами к изучению *жизненного пути и социальных ориентаций*[192]. Особенностью его подхода является разделение ориентаций людей на два уровня. Первый уровень – более широкий. Он апеллирует к глобальным жизненным стратегиям индивида и определяется как поиск своего места в обществе. Второй уровень – более узкий и ситуативный, связан со стремлениями индивида приобрести определенную профессию и соотнести себя с определенным социальным слоем. Данный подход направлен на

---

[190] Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

[191] Константиновский Д. Л. Молодежь в системе образования: динамика неравенства. Социологический журнал, №3. 1997. С. 102.

[192] Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы. Социологические исследования. 1994. С. 30-43.

изучение *реперных точек, связанных с определением социальных ориентаций индивидов (в широком и узком смыслах)*.

Отметим, что данные исследования не только дают возможность проследить социальные процессы в советском и российском обществе, но и создают теоретико-методологическую рамку изучения образовательных неравенств и мобильностей.

Одним из значимых направлений для отечественной социологии образования становится исследование препятствий для получения качественного образования[193]. В категориальный аппарат социологии образования вводится понятие «барьера» как «как фактора или совокупности факторов, которые затрудняют получение того или иного образования, являются препятствиями к его достижению»[194]. Выделение различных барьеров, затрудняющих доступ к получению образования, позволяет, с одной стороны, выявить наиболее влиятельные для образовательной дифференциации факторы, а с другой, демонстрирует необходимость интегрального анализа всей палитры существующих барьеров в неразрывной взаимосвязи.

Новый этап исследований в социологии образования связан со структурными изменениями в российской образовательной системе, внедрению информатизации и цифровизации. Процессы информатизации и цифровизации оказывают значимое влияние на состояние и функционирование образовательной системы и ее основных акторов: меняется образовательная парадигма, требования к преподавателям и обучающимся, методика выстраивания образовательного процесса, появляются новые технологии обучения[195]. Цифровизация образования трансформирует научно-исследовательскую повестку и предлагает новые ракурсы для изучения:

---

[193] Константиновский Д.Л. Исследования барьеров в образовании: традиции и развитие // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 / Отв. ред. А. Л. Арефьев; ФНИСЦ РАН. – М.: ФНИСЦ РАН. 2020. С. 213-218.

[194] Там же. С. 214.

[195] Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования// Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. № 11 (5). С. 158–165.

цифровую компетентность в рамках образовательных систем[196], особенности информатизации и цифровизации образования в России[197], внедрение цифровых технологий в образовательный процесс[198] и т.д.

Так, одним из фокусов исследований становится изучение Единого государственного экзамена[199], его эффективности и соотносимости с поставленными перед ним задачами – демпфирования уровня коррупции, уравнения образовательных шансов абитуриентов из всех регионов РФ. Кроме того, вопросы цифровизации образования, в том числе, и высшего, становятся в центре повестки социологии образования – как в связи с активным внедрением государственной программы «Цифровая экономика», так и в связи с пандемией COVID-19, которая создала прецедент всеобщего цифрового обучения (особенно в вузах). Данные амбивалентные тенденции будут более подробно рассмотрены в следующей главе диссертационной работы.

Таким образом, содержательное наполнение социологии образования, с одной стороны, выделяет ракурсы для исследования образовательной мобильности и задает важные методологические линии, а с другой стороны, позволяет зафиксироваться на актуальной образовательной повестке.

---

[196] Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций// Открытое образование. 2018. № 22 (3). С. 61–73.

[197] Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление// Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

[198] Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т.13. Вып.1. С. 84–101.

[199] Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л. Эффективность ЕГЭ: попытка социологического анализа // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2006. – № 1 (5). – С. 326–334.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Социальная мобильность относится к ключевым темам социологического дискурса. Являясь многомерным феноменом, связанным с различными аспектами социальной жизни человека и функционирования общества, концепт социальной мобильности встраивается в теории социальной структуры и стратификации, а полипарадигмальный характер социологической науки обуславливает *различие в подходах к исследованию мобильности, а в также категоризации мобильных подходов*. Развитие социологической теории мобильности шло по пути выделения различных видов социальной мобильности: профессиональной, семейной, образовательной. В изучении этих видов мобильности используется теоретические конструкты из общей теории мобильности, а также накладывается и специфика конкретного предметного поля.

На первый взгляд, мобильность достаточно хорошо изучена. В свою очередь, социальные, образовательные и социотехнические трансформации производят новые усложняющиеся мобильности, а также оказывают значительное воздействие на установившиеся традиционные практики социальных перемещений. Переход к обществу знаний актуализирует нелинейное *образовательное измерение социальной мобильности*.

Теоретико-методологическую рамку исследования социальной мобильности задают работы П. Сорокина и А. Дюмона. П. Сорокин предлагает определение социальной мобильности как перемещения индивида внутри социального пространства. Данное понимание социальной мобильности в дальнейшем было принято за основу многими исследователями, занимающимися изучением социальной структуры и социальных перемещений, развивалось и уточнялось. Более того, П. Сорокин закладывает основу понятийного тезауруса исследований мобильности, определяя виды, типы, измерения социальной мобильности. В отличие от П. Сорокина, А. Дюмон сделал исследовательский акцент на *деструктивных последствиях усиления процессов мобильности* в современных обществах, главное из

которых – снижение рождаемости. Соответственно, мобильные процессы в обществе зачастую становятся *разрушительными для традиционных социальных институтов и социального порядка*.

Исследования социальной мобильности связывают с социальными трансформациями, изменениями социально-профессиональной структуры общества, установления нового организационного порядка. Так, интенсивная индустриализация в США порождает интерес к изучению профессиональных перемещений, а также межпоколенных социальных различий. Постиндустриальное общество генерирует новые вызовы для социальной структуры и перемещений, что актуализирует необходимость в новых подходах к изучению социальной мобильности. Одними из поворотов современной социологической теории является, с одной стороны, апелляция к обществу знаний, где образование становится значимым фактором для осуществления социальной мобильности, а с другой стороны, – появление парадигмы всеобщей мобильности.

Образовательная мобильность – это вид социальной мобильности, которая подразумевает *изменение социального статуса посредством изменения статуса образовательного*. Исследования образовательной мобильности могут идти в нескольких направлениях – ориентироваться на горизонтальную образовательную мобильность или на вертикальную образовательную мобильность; рассматривать групповую и индивидуальную образовательную мобильность, межпоколенную и внутрипоколенную образовательную мобильность. Особую значимость для изучения образовательной мобильности играет деление на объективную и субъективную образовательную мобильность. Кроме того, образовательная мобильность может трактоваться и как ресурс и наличие доступа к данному ресурсу, шансы на получение образования.

Показано, что для анализа нисходящей и восходящей образовательной мобильности следует опираться на возможную комбинацию разных видов перемещений:

- повышение уровня образования, повышение статуса вуза;

- повышение уровня образования, понижение статуса вуза;

- повышение уровня образования, статус вуза остается прежним;

- уровень образования остается прежним, статус вуза повышается;

- уровень образования остается прежним, статус вуза понижается;

В свою очередь, предметное поле социологии образования подсвечивает значимые исследовательские ракурсы для изучения образовательной мобильности, а также позволяет зафиксироваться на актуальной образовательной повестке.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИКАХ

§2.1. Социальные факторы образовательной мобильности

Образовательная мобильность как одна из разновидностей социальной мобильности органично вплетена в существующие социальные процессы и зачастую трудно отделима от них. Как было показано в предыдущей главе, **мобильные процессы связаны с процессами цивилизационными, демографическими и социальными.** Исследование образовательной мобильности опирается на палитру социально-экономических и культурных факторов.

Одним из основных исследовательских ракурсов становится эмпирическое изучение образовательной мобильности, операционализации понятия, выбора наиболее подходящих переменных и индикаторов.

В свою очередь, эмпирическое осмысление феномена образовательной мобильности не представляется возможным без очерчивания методологической основы, а также разнообразия факторов, которые оказывают на нее влияние. Отметим также, что анализ факторов, оказывающих влияние на образовательную мобильность, дает возможность проследить и методологические повороты в исследовании образовательной мобильности, связанные не только с изменениями эмпирического объекта исследования, но и с применением разнообразных методов, а также постановкой разных исследовательских вопросов. Данные аспекты соотносятся *с различными практиками исследования* образовательной мобильности.

Определим доминирующие факторы, оказывающие влияние на образовательную мобильность. Сначала остановимся на «традиционных факторах».

Так, система детерминант включает в себя следующие элементы.

Семья и социальное происхождение

Значимость семьи в разных ее аспектах на дальнейшую судьбу индивида, как социальную, так и образовательную, описывали еще родоначальники теории социальной мобильности – П. Сорокин и А. Дюмон. Можно выделить *три измерения* семейного влияния на социальную и образовательную мобильность.

Так, измерение, о котором говорил А. Дюмон, связано не только и не столько с социальным статусом, *сколько с составом семьи – количеством детей*. Французские исследователи в XX веке продолжили рассматривать семью в таком исследовательском фокусе. В 1948 году Национальный институт демографических исследований (INED) провел масштабное исследование мобильности, ставшее классическим для специалистов. В 1950 году вышла статья одного из организаторов исследования Марселя Брезара «Социальная мобильность и размер семьи», в которой описывается методология проведения исследования 1948 года и приводятся результаты. Одной из гипотез, которую заложил М. Брезар в основание своей работы, стал вопрос, задаваемый еще Арсеном Дюмоном, о том, влияет ли количество детей (размер семьи) на возможность осуществления социальной мобильности[200]. М. Брезар анализирует два аспекта, которые могут оказать влияние на социальную мобильность. С одной стороны, дети из однодетных семей получают максимальное внимание родителей, у родителей есть больше материальных возможностей обеспечить единственного ребенка всем необходимым, *в том числе, и образовательным ресурсом*. Однако здесь есть и обратная сторона медали, которая апеллирует не столько к экономическим, сколько к психологическим факторам. Дети из многодетных семей в большей степени чувствуют, что могут полагаться только на себя, что им не нужно ждать наследства или доброй воли родителей, что способствует увеличению их мотивации и приложения личных усилий. *Уровень образования, а также*

[200] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année. № 3. 1950. P.533.

измерение образовательного статуса также оказались в фокусе исследователей и изучались в связи с составом семьи.

Проанализируем применявшуюся авторами исследования методологию. Впервые была собрана информация по трем (а по сути дела, даже четырем) поколениям мужчин, а исследование охватывает около семидесяти лет. Опрашивались мужчины в возрасте от 18 до 50 лет, имеющие работу. Респонденты (всего 3076 человек) давали информацию не только о своих нуклеарных семьях, но и семьях своих отцов и дедов. Таким образом, были собраны данные в общей сложности о 22460 людях, а если прибавить еще данные о дядях и тетях, то получится выборка в 32761 человек.

Одним из наиболее сложных вопросов, с которым столкнулись исследователи в 1948 году, стал вопрос о выделении социальных слоев или больших социальных групп, посредством которых можно было бы наиболее адекватно и полно описать современный французский социум и феномен социальной мобильности.

Для упрощения дифференциации социальных групп были предложены три критерия – внешние показатели уровня жизни, уровень образования, средний возраст профессиональных групп. На их основе было выделено восемь основных социальных страт (см. табл.2). В первую группу вошли промышленники и представители свободных профессий, во вторую группу были включены чиновники высокого уровня, административно-управленческий персонал, профессора, управленцы в промышленной отрасли (представители этой группы условно обозначены «Чиновники I»). К третьей группе были отнесены торговцы и мелкие предприниматели, к четвертой – фермеры, владеющие землей и использующие наемный труд, к пятой – чиновники низкого уровня (впоследствии представители этой группы будут обозначены «Чиновники II»), а также служащие. В последние три группы попали квалифицированные рабочие, рабочие сельскохозяйственного сектора и чернорабочие. Такое укрупненное социальное деление позволило охватить самые многочисленные социо-профессиональные категории французского

общества. Однако, как говорит М. Брезар, экстраполировать данные на все общество не представляется полностью возможным.

Под социальной мобильностью в исследовании понимается изменение ***положения индивида по сравнению с его происхождением***, то есть по сравнению с социальным положением отца и иных родственников[201]. То есть здесь под мобильностью учеными понималась *межпоколенная мобильность*.

В ходе исследования респондентам были заданы вопросы об их профессиях, а также профессиях их отцов, тестей, дедушек по материнской и отцовской линиям, а также о брачном статусе, количестве детей в своих семьях, а также в семьях родителей, бабушек и дедушек, уровне образования, мотивах выбора профессии.

В таблице 2 представлено распределение респондентов и их старших родственников мужского пола по профессиональному признаку.

Таблица 2. Профессиональное распределение респондентов и их родственников

Профессии	Респонденты		Отцы		Тести		Дедушки по отцу		Дедушки по матери	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Промышленники	55	2	55	2	43	2	45	2	44	2
Представители свободных профессий	63	2	40	1	39	2	30	1	29	1
Чиновники I	67	2	48	2	40	2	26	1	22	1
Административно-управленческий персонал	77	3	52	2	23	1	15	.	7	.
Торговцы и мелкие предприниматели	458	15	540	18	406	17	455	16	446	15
Фермеры-владельцы	717		825		537		880		812	
Фермеры (не опр.)	71	25	208	34	230	33	429	44	459	44
Чиновники II	256	8	170	5	157	7	94	3	78	3
Служащие	265	9	214	7	203	9	75	3	97	3
Рабочие	668	22	570	19	419	18	445	15	463	16
Рабочие сельскохозяйственного сектора	308	10	255	8	163	7	364	12	331	12
Чернорабочие	63	2	59	2	45	2	75	3	77	3

[201] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, № 3, 1950. P.538.

	3068	100	3036	100	2305	100	2933	100	2865	100

Ключевым исследовательским вопросом, которым задавался М. Брезар в своем исследовании, был вопрос о связи состава семьи и социальной мобильности. *Данное направление исследования позволяет рассмотреть различные аспекты социальной мобильности, в том числе, и образовательную мобильность.* Чтобы нивелировать демографические особенности рождаемости в различных возрастных группах, авторы исследования разделили все семьи на 2 типа – семьи с 1-2 детьми и семьи с 3 и более детьми. При этом семьи с 1-2 детьми характеризовались как «небольшие».

Индикатором измерения уровня образования было количество лет, затраченных на обучение (продолжительность обучения). Согласно данным исследования, продолжительность обучения достаточно сильно варьировалась в зависимости от профессиональной группы (см. табл.3)

Таблица 3. Уровень образования и профессиональное распределение респондентов

Профессии респондентов	**Уровень образования**					**Всего**	**Продолжи-тельность обучения**
	Началь-ное	**Началь-ное +**	**Специализи-рованное**	**Сред-нее**	**Выс-шее**		
Представители свободных профессий	3	5	10	19	63	100	14 лет
Чиновники I	1	12	10	9	68	100	14 лет
Административно-управленческий персонал	10	17	18	19	36	100	12 лет
Промышленники	18	11	16	31	24	100	12 лет
Чиновники II	17	52	4	21	6	100	11 лет
Служащие	44	24	16	14	2	100	9 лет
Торговцы и мелкие предприниматели	60	19	9	9	3	100	8 лет
Фермеры-владельцы	76	10	5	7	2	100	7 лет
Квалифициро-ванные рабочие	76	8	13	3	.	100	7 лет
Рабочие сельскохозяйст-венного сектора	94	2	2	2	.	100	6 лет

Чернорабочие	100	.	.	.	.	100	6 лет
Всего	61	15	9	9	6	100	

Однако значимым оказался не только профессиональный, но и семейный фактор. Как обнаружили исследователи, количество детей в семье – один из важнейших показателей для изучения образовательных возможностей индивида[202]. Поэтому изучение взаимосвязи между количеством детей в семье и уровнем образования проливает свет на некоторые интересные аспекты образовательной мобильности. За исключением интеллектуальных профессий (промышленники, свободные профессии, государственные служащие (категория I), руководители), *продолжительность обучения сокращается с увеличением размера семьи*.

Кроме того, *полученный уровень образования по сути своей не оказывал решающего воздействия на дальнейшую профессиональную мобильность индивидов*. Так, при выборе профессии респонденты ориентировались на семейную традицию и профессию отца (такой мотив выбора профессии обозначил практически каждый третий опрошенный рамках данного исследования – 29%)[203].

Исследовательские вопросы, поставленные М. Брезаром, продолжили разрабатывать и другие французские ученые. Так, сотрудник национального института демографических исследований Алан Жирар задавался вопросом, насколько возможно равенство в обществе, что является детерминантами неравенства и главным образом влияет на жизненные шансы[204]. В работе «Социальный успех во Франции. Характеристики, законы, эффекты» он отмечает, что по сути своей на мобильность оказывает влияние большое количество факторов, которые надо изучать в тесной связи друг с другом, однако на возможность осуществления образовательной мобильности и на

[202] Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, № 3, 1950. P.554
[203] Там же. P.559
[204] Girard A. La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets. Présentation par Alfred Sauvy. Avec deux études par Henri Laugier, D. Weinberg, M. Charretier, Claude Lévy-Leboyer. Paris, Presses Universitaires de France. 1961. 355 p.

увеличение шансов на получение образования напрямую *влияет именно социально-экономическая среда, в которой ребенок родился*[205].

Влияние ранних лет выделяется рядом исследователей как значимый фактор социальной, а вслед за ней и образовательной мобильности[206] и может быть рассмотрено как ***второе измерение семейного фактора***. Так, по мнению исследователей, факторы развития в раннем возрасте можно разделить на три категории: 1) способности ребенка; 2) домашняя среда и дошкольный уход 3) образование. По мнению ряда ученых, именно развитие ребенка в раннем возрасте может оказать на него значительное влияние и сказаться на дальнейших траекториях развития и жизненных шансах. Изучение влияния ранней социализации на дальнейшие социально-образовательные траектории активно развивается и попадает в фокус исследований, а также актуализируются в виде исследовательских практик, широко обсуждаемых на мировых конференциях[207].

Третье измерение влияния семейного фактора можно описать следующим образом: **влияние семьи как экономического и социокультурного института на образовательную мобильность**. Как отмечают многие исследователи, семья как первичная ячейка социализации индивида во многом определяет дальнейшие траектории его развития, предоставляя и экономический базис в виде *экономического капитала*, и социокультурную надстройку в виде *культурного и социального капиталов*.

Классической работой, в которой ставятся вопросы о влиянии семьи и происхождения на образовательные, культурные и жизненные шансы индивидов, становится исследование П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона, которое

---

[205] Girard A. La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets. Paris, Presses Universitaires de France. 1961.

[206] Nunn A., Johnson S, Monro S., Bickerstaffe T., Kelsey S. Factors influencing social mobility. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/29018987.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

[207] Носкова А. В., Кузьмина Е. И. Семьи сквозь призму разнообразия (о IX Конгрессе Европейского общества семейных отношений) // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 153-155.

раскрывается в работе «Наследники. Учащиеся и культура»[208]. Семья здесь рассматривается учеными как источник социального статуса индивида, который, с одной стороны, дает человеку определенный экономический капитал, а с другой стороны, генерирует культурный капитал, который, в некотором роде, является маркером социального класса, закладывая соответствующие социокультурные паттерны поведения, отражающиеся как в рутинных практиках связанных с обучением и проведением досуга, так и с использованием соответствующих языковых конструктов, присущих определенным социальным категориям населения.

Отправной точкой исследования П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона становится констатация того факта, что социальные классы представлены в системе образования неравным образом. Однако в отличие от других исследователей П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон не сводят образовательное неравенство исключительно к возможности поступления в университет. Социальная дифференциация, как замечают ученые, продолжает играть большую роль и непосредственно в рамках самого университета. Кроме того, дифференциация проявляется не только в наличии экономических возможностей, но и в различии усвоенного культурного капитала, что фактически превращает университет в структуру, легитимирующую воспроизводство существующих привилегий.

Воспроизводство неравенства в рамках образовательной системы проходит в несколько этапов. Первым этапом становится неравный доступ к поступлению в высшие учебные заведения, то есть наличие неравных шансов у выходцев из различных социальных классов. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон приводят статистические данные, согласно которым представители низших социальных классов имеют менее пяти шансов из ста поступить в высшие учебные заведения, тогда как шансы молодых людей из семей чиновников и

[208] Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. «Le sens commun». 1964. 189 p.

работников свободных профессий увеличиваются до шестидесяти из ста[209]. Дети из обеспеченных семей, семей более высокого социального статуса и положения имели больше возможностей преуспеть на школьном поприще и продолжить свое образование в высших учебных заведениях. Кроме того, сами выходцы из различных социальных классов изначально по-разному оценивали свои шансы на поступление в университет, что фактически оказывало непосредственное влияние на жизненные и, в частности, учебные стратегии индивидов. Так, процесс «исключения» представителей некоторых социальных слоев из системы высшего образования происходит еще на уровне решения о поступлении в вуз. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон отмечают, что, вне всякого сомнения, на успех в процессе обучения влияет большое количество факторов – от пола и цвета кожи до происхождения человека. Однако, по мнению ученых, объяснений, базирующихся на экономических детерминантах, явно недостаточно, чтобы дать верную трактовку образовательному неравенству[210]. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон считают, что гораздо большую роль в воспроизводстве образовательного неравенства является *различие в культурном капитале студентов, который тесно связан с происхождением индивидов*. Культурный капитал не только несет в себе отпечатки материального и профессионального положения индивидов, но и обуславливает их отношение к образовательному процессу, успехам, своим жизненным шансам. Таким образом, происходит своеобразное «укоренение» существующего социального порядка как при поступлении в университеты, так и в самих университетах. Выходцы из более привилегированных социальных классов – «наследники», как их называют в работе П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон, – имеют больше шансов на успешное получение образования в высшем учебном заведении. Подобная ситуация приводит к своеобразной

[209] Bourdieu P., Passeron J.-C.. Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ». P. 11.
[210] Там же. P. 19.

легитимации существующих привилегий, что только укрепляет социальное неравенство и снижает возможности социальной мобильности.

О влиянии семейно-средового фактора свидетельствуют и исследования Даниэля Берто, который разрабатывает новый методологический принцип, беря за единицу анализа не индивида, а семью, что соотносится с положениями А. Дюмона о том, что индивид является недостаточным объектом для исследования социальных перемещений. Для Д. Берто именно семья, а не индивид становится базисным элементом исследования. В своих работах Д. Берто пытается «*реконструировать перспективную «семейственность» (преемственность) в вопросах теории стратификации и социальной мобильности*»[211], делая акцент на том, что статус «социальный» является атрибутом семей, а не отдельных индивидов. Согласно гипотезе Д. Берто, идея социального статуса как характеристики семейной группы дает возможность принять семейные социальные траектории за последовательность социальных статусов и проследить происходящие в семье социальные изменения. Для Д. Берто «истории семей» становятся новым инструментом социологического наблюдения[212]. Д. Берто изучает семьи с различными профессиональными традициями, прослеживая семейные траектории и трансмиссии профессионального, культурного и образовательного капиталов.

Отметим, что тема семейного вклада в социально-образовательную мобильность нашла свое развитие в трудах современных классиков британской школы социальной мобильности – одни из последних работ Дж. Голдтропа и Э. Букоди: «Раскрывая социальное происхождение: влияние классовой принадлежности родителей их статуса и образования на уровень образования детей»[213]; «Первичные и вторичные эффекты социального

---

[211] Берто Д., Берто-Вьям И. Семейное владение и семья // Социологические исследования. 1992. № 12. С. 132.

[212] Там же. С. 133.

[213] Bukodi E., Goldthorpe J.H. Decomposing ‘social origins’: The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children// European Sociological Review. Volume 29, Issue 5. 2013. P. 1024 –1039.

происхождения на уровень образования: новые данные для Англии»[214]. Одним из наиболее значительных факторов, оказывающих влияние на образовательные возможности и образовательную мобильность, является социальное происхождение, что было подтверждено большим количеством эмпирических исследований в разных странах в различные временные периоды.

В своем последнем исследовании Дж. Голдтроп и Э. Букоди апеллируют к влиянию «первичных» и «вторичных» эффектов социального происхождения на уровень образования. Под первичными эффектами понимаются факторы, которые ведут к различиям в академической успеваемости молодых людей, а к вторичным эффектам – те, которые связаны с различиями в выборе образовательных траекторий[215].

Ученые отмечают, что и первичные, и вторичные социальные эффекты порождают образовательное неравенство.

Дж. Голдтроп и Э. Букоди разработали оригинальный методологический подход, суть которого заключается в процедуре «декомпозиции» категории «социальное происхождение» с помощью индикаторов семейных ресурсов[216]. Это позволило расширить пространство факторов, связанных с происхождением и социальной средой для более глубокого исследования причин «первичных» и «вторичных» эффектов.

Так, социальный класс, к которому принадлежат родители, рассматривается как индикатор экономических ресурсов, при этом он тесно связан не только с текущим уровнем дохода, но и с гарантированными доходами, финансовой стабильностью и долговременными экономическими перспективами. Статус родителей рассматривается как индикатор

---

[214] Bukodi E., Goldthorpe J.H., Zhao Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England// British Journal of Sociology. 2021. 72. P. 627–650.

[215] Bukodi E., Goldthorpe J.H., Zhao Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England// British Journal of Sociology. 2021. 72. P. 627– 650.

[216] Там же. P. 630.

социокультурных ресурсов и исследуется в контексте паттернов культурного потребления и различных форм социального участия. Образовательный уровень родителей, в свою очередь, подразумевает возможность способствовать образовательным успехам своих детей посредством создания благоприятной учебной среды дома и возможности помогать с учебными материалами и ориентацией в образовательном пространстве.

В результате анализа данных проведенного лонгитюдного исследования Дж. Голдтроп и Э. Букоди выделили следующие тенденции. С одной стороны, нельзя отрицать влияние всех групп факторов на образовательные шансы и образовательную мобильность индивидов. Однако, большую значимость приобретает образовательный уровень родителей и их социальный статус, тогда как значимость классовой принадлежности, а следовательно, и экономического фактора хотя остается достаточно высокой, но меньше, чем у первых двух факторов. Еще один из значимых выводов связан с возможностями преодоления образовательного неравенства – чтобы демпфировать эффекты социального неравенства, необходимо работать с успеваемостью обучающихся.

Выводы Дж. Голдтропа и Э. Букоди подтверждают результаты исследований П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона, – люди из более «высоких» социальных слоев имеют большие амбиции, чем их одноклассники более простого происхождения.

Эвристический потенциал теории Дж. Голдтропа и Э. Букоди можно раскрыть на примере *исследовательских практик в области образовательной мобильности*. Так, одной из больших работ в данной сфере становится лонгитюдное исследование британских ученых Н. Пенсьеро и И. Шун, представителей Британского института образования, – «Социальное неравенство в уровне образования: меняющееся влияние родительского социального класса, социального статуса, образования родителей и семейного

дохода в Англии в 1986 и 2010 годах»[217]. Обращение к данному исследованию позволяет не только очертить методологические рамки в области исследований взаимосвязи образования и социального происхождения, но и дает возможность осветить дискуссию вокруг данных социальных явлений, а также методик их изучения. Одним из значительных вопросов исследования становится вопрос измерения образовательной мобильности. Ученые останавливаются на декомпозиции социального происхождения на социальный, профессиональный и образовательный компоненты (как и предлагают Дж. Голдтроп и Э. Букоди), однако добавляют еще семейный доход как отдельный индикатор для измерения. Более того, значительное внимание ученые уделяют и *социально-образовательным изменениям, происходившим в британской образовательной системе*. Анализируя проведенные в области британского образования исследования, ученые формулируют следующие исследовательские вопросы: 1) имеют ли родительский социальный класс, образование, социальный статус и доход семьи независимый эффект на уровень образования детей? 2) а если это так, то какие социо-экономические ресурсы семьи участвуют в воспроизводстве образовательных неравенств? 3) становятся ли одни ресурсы более значимыми, чем другие[218]. В рамках исследования сравнивались данные двух исследований – Британского когортного исследования (родившиеся в 1970 году) и исследования «Следующие шаги» (ранее называвшегося «Лонгитюдное исследование молодых людей в Англии», и исследовались родившиеся между сентябрем 1989 года и августом 1990 года). Оба этих

---

[217] Pensiero N. and Schoon I. Social inequalities in educational attainment: The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010// Longitude and Life Course Studies. Vol 10. №1. 2018. URL: https://eprints.soton.ac.uk/439438/1/LLCS_Pensiero_text_3.1_IS_1_.pdf (дата обращения: 12.10.2021).

[218] Pensiero N. and Schoon I. Social inequalities in educational attainment: The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010// Longitude and Life Course Studies. Vol 10. №1. 2018. URL: https://eprints.soton.ac.uk/439438/1/LLCS_Pensiero_text_3.1_IS_1_.pdf (дата обращения: 12.10.2021).

исследовательских проекта были лонгитюдными и предполагали повторные замеры в разных возрастах. Для анализа данных были использованы модели логистической регрессии. Получены следующие результаты. Многофакторная трактовка феномена «социальное происхождение» позволяют более глубоко и последовательно провести интерпретацию социальных процессов, порождающих образовательное неравенство между поколениями. Образовательные достижения в двух когортах по-разному связаны с родительским социальным классом, образованием, семейным доходом и социальным статусом. В целом результаты, касающиеся социального класса, подтверждают устойчивую тенденцию неравенства на протяжении трех переходных периодов.

Современные французские исследователи также видят в семье и в семейном статусе доминирующую роль для осуществления индивидом мобильности, в том числе образовательной. Так, одной из ключевых работ данной тематики становится книга Клода Тело «Яблоко от яблони? Социальное положение и семейное происхождение»[219], написанная автором в 1982 году. Данная работа является классическим примерном количественного исследования для французской социологии мобильности, целью которой становится не только изучение мобильности, но и разработка релевантной методологии[220]. Эмпирической базой работы становится исследование «Образование – Профессиональная квалификация» (FQP).

По мнению исследователя, проблематика социальной мобильности гораздо шире вопросов, связанных непосредственно с социальной структурой и социальным неравенством, поскольку имея возможность изменить свою социальную позицию для себя и своих детей, индивид в некотором роде преодолевает ситуацию неравенства[221]. Впоследствии, однако, Клод Тело переносит исследовательский акцент с семьи на систему образования, уделяя

[219] Thélot C. Tel père, tel fils?: position sociale et origine familiale. Dunod, 1982. 249 p.
[220] Degenne A. Thélot C. Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale. In: Revue française de sociologie.1985. 26-1. P. 171-175.
[221] Там же.

пристальное внимание *школе как социальному институту, который должен способствовать улучшению жизненных шансов учеников и демпфировать социальное неравенство*[222].

Социальные трансформации и социально-образовательная мобильность

Социальные трансформации и идущие об руку с ними государственные решения являются значимым фактором для социальной мобильности в целом и образовательной мобильности, в частности. Для некоторых ученых именно общие социо-структурные факторы становятся той доминантой, которая значимо влияет на образовательную мобильность.

В теории П. Сорокина, посвященной социальной мобильности, сам феномен мобильности рассматривается как некий структурный и системообразующий процесс, который неразрывно связан с определенным типом социальной дифференциации. «Перемещение некоего индивида из баптистской в методистскую религиозную группу, из одного гражданства в другое, из одной семьи в другую, с одной фабрики на другую, при сохранении своего профессионального статуса, — все это примеры горизонтальной социальной мобильности. Во всех этих случаях «перемещение» может происходить без каких-либо заметных изменений социального положения индивида в вертикальном направлении»[223]. Однако П. Сорокин замечает, что любые перемещения индивидов могут рассматриваться исключительно в контексте определенных социально-исторических условий и конкретного типа социальной дифференциации. П. Сорокин делает вывод, что по степени перемещения индивидов можно различать *открытые и закрытые общества*.

---

[222] См. Thélot C. 1) Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École (La Documentation française et Sceren-CNDP, 2004)// Для успешности всех учеников. Отчет Национальной дискуссионной комиссии о будущем школы. 2) Quelle École pour mon pays? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants. Rapport remis à la Présidence de la Nouvelle-Calédonie par la Commission du grand débat sur l'avenir de l'École calédonienne (2011)// Какая школа нужна моей стране? 60 рекомендаций для преуспевания наших детей.

[223] Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. // М.: Политиздат, 1992. С.373.

Р. Дарендорф также апеллировал к значимости структурных факторов. По мнению ученого, уровень мобильности напрямую связан со степенью индустриализации в стране[224]. Схожей гипотезы придерживаются и ученые С. Липсет, Г.Зеттерберг и Р. Бендикс, говоря о том, что показатели мобильности во всех промышленных странах очень схожи между собой[225].

«Структурной» является также и теория К. Дэвиса и У. Мура, согласно которой неравенство является неотъемлемой чертой любого общества, а возможности осуществления мобильности напрямую зависят от текущего состояния общества и значимости в нем тех или иных социальных позиций[226].

Методологический поворот в исследовании мобильности появился в работах американских ученых Д. Фезермана, Л. Джонса и Р. Хаузера. Они обозначили *значимость влияния структурных изменений на социальную мобильность, выделив с методологической точки зрения два вида мобильности – циркуляционную мобильность и общую*[227]. Под циркуляционной мобильностью понимается текучесть, открытость общества, то есть относительная возможность попасть в определенный социальный класс. Похожую терминологию вводит в своих исследованиях и французский ученый Даниэль Берто, обращаясь к данным лонгитюдного исследования «Образование – профессиональная квалификация», и по сей день проводящимся Национальным институтом статистики и экономических исследований Франции (INSEE).

Он задается вопросом, является ли социальная мобильность феноменом по сути своей структурным, то есть зависит ли мобильность индивида и

---

[224] Dahrendorf R. Classes and Class Conflict in Industrial Society. - Stanford, Stanford University Press, 1959. P. 58.

[225] Lipset S.M., Zetterberg H.L. A theory of social mobility // Lipset S.M., Bendix R., eds. Social mobility in industrial society. Berkeley, 1959. Стр. 13.

[226] Davis K., Moore W.E. Some Principles of Stratification American Sociological Review, Vol. 10, No. 2, 1944 Annual Meeting Papers (Apr., 1945), pp. 242-249. Published by: American Sociological Association. URL: http://www.jstor.org/stable/2085643 (дата обращения 18.09.2021).

[227] Featherman D.L., Jones F.L., Hauser R.M. Assumptions of social mobility research in the U.S.: the case of occupational status. Social Science Research 4. 1975. P. 329–360.

социальной группы от мобильности всех членов общества[228]. Д. Берто пытается операционализировать введенные американскими социологами понятия «структурной мобильности» и «нетто-мобильности» (чистой мобильности или подвижности). В данном случае под структурной мобильностью подразумеваются изменения в социальной структуре, вызванные социо-экономическими и демографическими факторами, тогда как «чистая мобильность» апеллирует к индивидуальному изменению индивидом своего социального положения. В свою очередь, «полная или брутто» мобильность включается в себя совокупность структурной и чистой мобильностей. Так, проведя анализ имеющихся данных и оперируя понятиями «структурная мобильность» и «чистая мобильность», характерными для американской социологической школы, он описывает социальную структуру французского общества и выделяет тип мобильности, наиболее характерный для современного ему социума. Д. Берто делает вывод, что социальная мобильность возникает вследствие процесса «распределения индивидов в рамках социальной структуры», а следовательно структурная мобильность в большей степени присуща французскому социуму, чем чистая мобильность. Кроме того, Д. Берто удалось выявить, что французская социальная ситуация воспроизводит существование социальной лестницы, на которой отражается изменение социальной структуры во времени, что влечет за собой последовательные социальные движения – восходящие или нисходящие – социальных категорий[229]. Особое внимание в своих последующих исследованиях социальной мобильности Д. Берто уделял процессу социального распределения, которое является неотъемлемой чертой мобильности, поскольку оно оказывает влияние на социальные структуры, их эволюцию и трансформации.

---

[228] Bertaux D. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale // Revue française de sociologie. 1969. № 10-4. P. 448-490.
[229] Там же.

Социальные трансформации связаны с изменениями в понимании социальной структуры и перемещений, а также являются генератором новых факторов, оказывающих влияние на образовательную мобильность. Так, переход к информационному обществу катализирует рост значимости *цифровых технологий для функционирования социальных институтов*, в том числе, и института образования. Данные трансформации актуализируют необходимость исследования цифровизации как фактора образовательной мобильности.

§2.2. Амбивалентное влияние цифрового фактора на образовательную мобильность

Сначала определим, что такое цифровизация в целом и цифровизация образовательной сферы, в частности.

Под *цифровизацией в широком смысле* понимается процесс преобразования данных из аналоговой в цифровую форму[230].

Термин «цифровизация» впервые был использован американским ученым Дж. Негропонте[231], который в 1995 году выпустил работу «Быть цифровым».

Цифровизация проникает во все сферы жизни, что отражается в возрастающем научном интересе и различных векторах исследования данного феномена[232]. Цифровизация изучается, с одной стороны, как технический процесс, связанный с «переводом данных в цифру», с другой же стороны, и как процесс социальный, оказывающий значительное влияние на общественные взаимоотношения и функционирование социальных институтов. В настоящее время цифровизация проникла во все сферы человеческой жизнедеятельности, практически любой человек каждый день сталкиваться с ее проявлениями. Всеобъемлющая цифровизация общества порождает необходимость модернизации и изменения принципов структурной организации и функционирования всех социальных институтов, в частности института образования, ведь именно в нем появляются новые тенденции общественного развития с учетом восприимчивости учащихся молодых людей ко всему новому[233].

---

[230] Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46-63.

[231] Воронцовский А. В. Цифровизация экономики и ее влияние на экономическое развитие и общественное благосостояние. Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. Т. 36. Вып. 2. 2020. С. 189–216.

[232] Кравченко С. А. Социология цифровизации: учебник для вузов / С. А. Кравченко. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 236 с.

[233] Болдырева, Е.П., Горбунова Н.В., Шеляхина Н.В. Цифровая экономика – фактор институциональных изменений в современном обществе// Цифровизация как приоритетное

Четвертая промышленная революция, которая влечет за собой повсеместную цифровизацию, вносит, по существу, изменения метаморфозного типа в функционирование системы образования. Так «первая индустриальная революция породила массовую школу; вторая – сделала ее общеобразовательной, усовершенствовав классно-урочную систему; третья – дала в руки каждому учебник, привела ко всеобщему среднему образованию; четвертая – вызывает к жизни персонализированную, ориентированную на результат модель организации образовательного процесса» [234].

Само же понятие цифровизации образования, по мнению некоторых ученых, является неоднозначным или даже весьма умозрительным. ***Теоретико-методологические рамки данного концепта еще до конца не определены.*** По сути своей, первой ступенью цифровизации является информатизация образовательного процесса, которая включает в себя «комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий»[235]. Существуют различные подходы к концептуальному пониманию и определению цифровизации образовательной сферы, которые зависят от целей исследования (исследования для бизнеса; исследования в сфере высшего образования; исследования, проводимые чиновниками, внедряющими образовательные технологии). Принимая во внимание существующие подходы к цифровизации, мы можем определить цифровизацию в образовании *как внедрение и активное использование цифровых технологий на разных этапах образовательного процесса*[236].

направление модернизации российского образования / Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. С. 21.

[234] Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся //Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 428.

[235] Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко// Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 51.

[236] Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Ненамеренные последствия цифровизации образования как исследовательская проблема// Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Отв. редактор В.А. Мансуров. 2020. С. 3106-3113.

Кроме того, ученые методологически разделяют два близких понятия – *цифровизация обучения и цифровизация образовательной среды*[237].

Цифровизация обучения – это более узкое понятие, которое соотносится с трансформацией способа получения знаний в учебных заведениях: обучение проводится с помощью цифровых технологий, образовательные навыки приобретаются и развиваются посредством использования цифровых технологий. Цифровизация образовательной среды является более объемным понятием, которое охватывает различные разрезы и эффекты цифрового влияния на образовательную среду: «процесс многокомпонентной технологизации образовательных практик, затрагивающий всех участников учебного процесса и включающий оцифровывание образовательного контента, внедрение цифровой системы управления и цифровых процедур контроля знаний обучающихся, переход на онлайн-коммуникации между преподавателями и студентами, а также между самими преподавателями, между преподавателями и звеном управления обучением» [238].

Цифровизация образовательного процесса и институтов образования становится фактором, оказывающим нелинейное влияние на образовательную сферу, акторов и процессы, происходящие в ней. Амбивалентность и нелинейность влияния цифровизации обусловлена возникновением *непреднамеренных последствий*, которые трудно предсказать на старте внедрения образовательных технологий и которые по сути своей могут иметь противоположные изначально заявленным результаты[239].

Всеобщий курс на цифровизацию превращается в новую социально-образовательную парадигму и подразумевает значительные трансформации, как *на институциональном уровне, так и на уровне учебных практик*. Влияет

---

[237] Носкова А.В., Голоухова Д.В., Проскурина А.С., Нгуен Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. No 1. С. 158.

[238] Там же.

[239] Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Ненамеренные последствия цифровизации образования как исследовательская проблема// Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Отв. редактор В.А. Мансуров. 2020. С. 3106-3113.

цифровизация и на студентов – потенциальных и уже обучающихся, на их доступ к образовательным благам и возможности идти в ногу с актуальными тенденциями рынка образования и запросами рынка труда.

Приоритетным направлением развития России становится развитие цифровой экономики, что подразумевает не только цифровизацию ключевых сфер, но и подготовку компетентных кадров, способных работать в обновленных условиях и поспевать за цифровой трансформацией. Решение данной задачи невозможно без научения, что, без сомнения, затрагивает и систему образования, которой приходится меняться, чтобы успевать за запросами рынка труда. Именно поэтому цифровизация образования становится одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики[240].

Цифровизация стала частью государственной программы и аккумулируется на повестке дня, транслируемую первыми лицами государства[241]. Основы цифровизации в России заложены посредством внедрения национальной программы «Цифровая экономика», для которой, с одной стороны, требуется подготовка релевантных кадров, а с другой с помощью данной программы обосновываются социально-технологические трансформации, происходящие во всех сферах общественной жизни, одной из ключевых является сфера образования. Проект «Цифровая образовательная среда» входит в национальный проект «Образование», который планируется реализовать до 2024 года[242]. Кроме того, согласно «Стратегии развития информационного общества Российской Федерации на 2017-2030 годы», необходимо создание современной и безопасной цифровой образовательной

---

[240] Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения 20.05.2021).

[241] Президент призвал к всеобъемлющей цифровизации. [Электронный ресурс] // Экспертный совет при Правительстве РФ [веб-сайт]. URL: https://open.gov.ru/events/5517496/?sphrase_id=827322 (дата обращения: 20.05.2021).

[242] Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации [веб-сайт]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 15.05.2021).

среды, обеспечивающих высокое качество и доступность образования всех видов и уровней[243]. На этом аспекте остановимся подробнее.

Фактически цифровизация образования одной из целей ставит *доступность образования всех видов и уровней*, что будет служить демпфированию образовательного неравенства и увеличению образовательной и академической мобильности. Отметим, что именно неравный доступ к образовательным благам стал триггером большого количества трансформаций и реформ, проводимых в российском образовании.

О таких проблемах свидетельствует не только информационная повестка, активно вошедшая в общественный дискурс последних лет, но и исследования, проведенные социологами.

Так, на каждом уровне образования существуют барьеры, препятствующие образовательной мобильности и росту образовательных шансов. Это, например, территориальные барьеры, связанные с различным финансированием школ, а также укрупнением школ и подушевым финансированием. Как известно, дошкольное и общее школьное образование финансируется муниципалитетами. В дотационных регионах качество образования становится хуже, так как системы образования в таких регионах хронически недофинансируется[244]. Согласно данным статистики за 2013 г., 84% регионов России убыточны. В таких областях проживает 74,2% населения страны, что составляет 87% всей территории РФ. С каждым годом ситуация только ухудшается. Кроме того, даже на уровне школьного образования возникает фактор влияния социального и экономического капиталов родителей, что трансформируется в легитимацию и укоренение статусного неравенства посредством образовательной системы[245], что наблюдается и в других странах мира, например, во Франции, образовательная система

---

[243] Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения 15.05.21).

[244] Белеева И.Д., Титова Н.Б. Проблема образовательного неравенства в современной России: факторы влияния и социальные последствия// Стратегия образования. 2018. С. 18-22.

[245] Там же.

которой была более подробно рассмотрена в рамках первой главы диссертационной работы. Отметим, что для России региональный аспект всегда имел особое значение – неравномерное развитие регионов накладывает отпечаток на образовательные возможности и потребности молодежи, что может стать источником социальных рисков и уязвимостей, а также генератором массовых социальных травм[246].

Более того, как замечают в своем исследовании, посвященном модернизации российской системы образования, М. Горшков и Ф. Шереги, обеспечение доступности образования приобретает еще одно измерение: «формирование условий для территориальной, социальной и академической мобильности молодежи. Непрерывность образования и повышение мобильности молодежи должны стать залогом сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации и одновременно интеграции и обеспечения конкурентоспособности российского образования в мировом образовательном пространстве»[247].

По данным исследования «Анализ доступности высшего образования для социально уязвимых групп», престижное образование, сосредоточенное в крупных городах России, доступно в большей степени людям из семей с достаточно высоким уровнем дохода. Однако среди людей с массовым высшим образованием почти равнозначно представлены все доходные группы. А сильные и престижные школы находятся в крупных городах. Выпускники таких школ и вузов имеют больше шансов занять высокостатусные позиции в своей дальнейшей жизни и профессиональной деятельности[248].

Именно эту проблему, связанную с образовательным неравенством, неравными образовательными шансами для всех, низким уровнем

---

[246] Лапин Н.И. Сложность становления новой России: антропосоциокультурный подход. М.: Весь мир, 2021. С. 235.

[247] Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. — М. : ЦСПиМ, 2010. — С. 44.

[248] Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 500 с.

образовательной мобильности, с одной стороны, и проблему «конкурентоспособности» российского образования на мировой арене, возможности его «конвертации» и «сопоставимости» с зарубежными аналогами, а также актуальности запросам рынка труда (который, в свою очередь, все больше становится цифровым) и призваны были решать большие системные образовательные трансформации последних лет – от внедрения единого государственного экзамена до цифровизации, которая, в свою очередь, по замыслу создателей, должна способствовать демпфированию актуальных проблем системы образования.

Итак, согласно Федеральному проекту «Цифровая образовательная среда», цифровизация образовательного сектора призвана обеспечить формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы[249].

Проект «Цифровая образовательная среда» нацелен на модернизацию системы образования, в том числе профессиональной подготовки, для приведения образовательных программ в соответствие с требованиями и запросами цифровой экономики. Прикладными аспектами данного проекта является массовое внедрение цифровых инструментов образовательной деятельности, индивидуализация образовательных планов граждан РФ на протяжении всей жизни в целостной информационной среде[250].

Само понятие цифровизации образования гораздо шире информатизации и обращения к цифре, к использованию оцифрованного контента, компьютеров и иных гаджетов. Фактически, цифра, заходя в

---

[249] Паспорт Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf (дата обращения 14.06.2021).

[250] Исайкина М.А., Максимова Е.А., Григорьева Т.Ю. Формирование цифровой образовательной среды // Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования / под ред. доктора социологических наук, профессора Н.В. Горбуновой. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. С. 56.

образовательное пространство школ и вузов, трансформирует не только источники данных от аналоговых к цифровым, но *качественно меняет и образовательные парадигмы учебных заведений*, отношения между преподавателями и студентами, способы проведения занятий и коммуникации, а кроме того, и экономическую составляющую жизни учебных заведений. Так, например, можно увидеть концепцию новых университетов[251], университетов третьего поколения[252], которые переживают значительные трансформации в цифровую эпоху[253].

Как было отмечено выше, *цифровизация образования* ведет к амбивалентному и нелинейному *изменению образовательной парадигмы*. Образовательная парадигма – это совокупность положений и идей, признанных педагогической общественностью в данный период времени и зависящая от способа восприятия картины мира в определенную эпоху[254].

Цифровизация влечет за собой стремительные и постоянные изменения, соответственно, подразумевает трансформации рынка труда, а значит, потребность в постоянном обучении, усовершенствовании своих навыков, расширении компетенций, что ведет к укоренению парадигмы обучения длиною в жизнь.

Трансформация образовательной университетской парадигмы – приведение классического высшего учебного заведения к цифровой экосистеме со своими особенностями, спецификой, новыми возможностями, а также постоянное взаимодействие с цифровыми платформами и бизнесом, перевод контента в цифру. Все чаще поднимаются вопросы не только цифровизации, но о таком явлении, как цифровая трансформация, что

---

[251] Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 360 с.

[252] Виссема Й. Университет третьего поколения. Олимп-бизнес, 2016.

[253] Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. Издательский дом Высшей школы экономики, Москва, 2018.

[254] Турчен Д.Н. Изменение образовательной парадигмы в XX – начале XXI в. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. No 4 (14). С. 118.

предполагает глубинные и структурные изменения, которые должны произойти не только в самих организациях, но и в социальных институтах.

С одной стороны, цифровизация образования действительно предполагает *активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс*: в представление информации (электронные учебники, доски, презентации), в формат взаимодействия преподавателей и учеников/студентов, в форму организации занятий и приема экзаменов. Но кроме всего вышеперечисленного, цифровизация оказывает значительное влияние и на трансформацию устоявшихся ролей студента и преподавателя, и на доступ к предоставляемым образовательным услугам – снимая территориальные и географические барьеры для обучающихся и воздвигая новые – цифровые. Развитие цифровых технологий приводит к необходимости осуществления структурных, содержательных трансформаций в высших учебных заведениях, к перестройке методико-педагогических, коммуникативных и организационных способов передачи знаний, а также задает новые требования к профессиональным качествам преподавателя[255].

Цифровые технологии в образовании рассматриваются учеными амбивалентно – кто-то видит в них большой потенциал, а кто-то опасается, что цифровые трансформации могут разрушить саму суть системы образования, дегуманизируя ее.

Исследователями выделяются следующие блага цифровизированного обучения, систематизированные в соответствии с проблемными зонами образовательного пространства. Во-первых, это шаг на пути к решению проблем доступности образования: активное развитие цифровых технологий позволяет преодолеть территориальные барьеры доступа к знаниям или, по меньшей мере, нивелировать их. Кроме того, оцифрованный контент (и вместе с ним популяризация асинхронного обучения) позволяет снять временные

[255] Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No 1. С. 159.

ограничения – студенты могут учиться в удобное для них время. Во-вторых, цифровизация образовательных институтов в идеальном варианте предполагает расширение возможностей выбора образовательного контента, способов его подачи, профессорско-преподавательского состава, необходимую для конкретных целей глубину погружения в изучаемый материал, выбора способов контроля за усвоением изученного. В-третьих, цифровизация позволяет говорить о расширении арсенала форм и инструментов трансляции знания: использование наряду с традиционными лекциями и семинарами различных новых цифровых практик. Более того, одним из значимых эффектов цифровизации становятся расширение социально-профессиональных сетей, а также возможность предоставить образовательные услуги по более низкой цене[256].

Одним из значимых аспектов цифровизации образовательного пространства становится индивидуализация обучения: идет переориентация на персонализированное образование, предоставляющее возможность развития у обучающихся социальных навыков, удовлетворения их образовательных интересов посредством индивидуальных образовательных программ[257]. Отчасти это связано с изменениями потребностей самих студентов. Цифровизация образовательной среды является одним из факторов личностного и профессионального самоопределения обучающихся[258].

Так, Е.В. Овчинникова замечает, что у студентов формируется постоянная потребность в «самостоятельной реализации личностных стратегий обучения»[259]. Цифровой мир дает возможность создавать индивидуальные образовательные траектории и реализовывать для каждого

---

[256] Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. №1. С.3-12.

[257] Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся //Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 428.

[258] Там же. С. 425.

[259] Овчинникова Е.В. Некоторые способы совершенствования речевых навыков // Вопросы педагогики. 2018. № 6-2. С. 20.

обучающегося собственный индивидуальный набор дисциплин и заданий. В Федеральном проекте, посвященном цифровизации образовательной среды, одним из пунктов программы является увеличение доли обучающихся по программам общего образования, дополнительного образования для детей и среднего профессионального образования, для которых формируется цифровой образовательный профиль и индивидуальный план в субъектах Российской Федерации, в которых внедрена целевая модель цифровой образовательной среды в образовательных организациях, до 90% к 2024 году[260].

Цифровизация меняет и суть общества и общественных отношений. По сути, трансформируется внутреннее содержание самого общества, которое становится не только постиндустриальным, но и информационным, «поскольку информация – это принципиально иной ресурс, использование которого позволит обществу стать знаниевым[261]».

Тренд на цифровизацию выводит на первый план новые компетенции и навыки, которыми должны обладать люди в современном обществе. Таким образом, появляется, если говорить в терминах П. Бурдье, новый вид капитала – ***цифровой капитал***, владение которым амбивалентно сказывается на жизненных шансах, образовательных и карьерных возможностях, однако деформируя межличностные коммуникации между преподавателем и студентом[262].

Исследования в области цифровизации обучения позволяют выделить уровни цифровизации образовательной среды – от цифровизации первого

---

[260] Паспорт проекта «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf (дата обращения 31.08.2021).

[261] Болдырева, Е.П., Горбунова Н.В., Шеляхина Н.В. Цифровая экономика – фактор институциональных изменений в современном обществе// Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования. Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2019. С. 7.

[262] Кравченко С.А. Возрастающая роль «цифрового тела» в человеческом капитале: изменения в характере коммуникаций // Коммуникология, 2020. Vol. 8, N 3. С. 15-28.

уровня, когда материалы переводятся из аналоговой формы в цифровую до цифровой трансформации, когда происходят принципиальные изменения в образовательных практиках и взаимодействии между обучающим и обучающимся. Так, Е.В. Устюжанина и С.Г. Евсюков выводят следующие формы цифровизации образовательной среды[263]:

1) перевод материалов, используемых в рамках аудиторного и самостоятельного обучения, в цифровой формат;

2) внедрение интерактивной цифровой среды для коммуникации преподавателей и обучающихся;

3) обновление учебного инструментария путем создания новых типов учебных инструментов;

4) использование принципиально новых форм обучения посредством использования возможностей цифровой среды;

5) включение в процесс обучения возможностей искусственного интеллекта.

Также одной из форм цифровизации образования становится дистанционное обучение, которое, в свою очередь, можно рассматривать как квинтэссенцию цифрового обучения.

Если говорить об уязвимостях цифровизации образования, то одним из основных негативных факторов, связанных с цифровизацией, ученые называют дегуманизацию, вследствие которой, в частности, разрушается межличностное общение преподавателя и студента[264], происходит переход с сущностного общения и обучения в сторону «увлеченности технологиями»[265]. Кроме того, цифровизация образования становится источником ряда цифровых разрывов и барьеров, оказывающих влияние как на жизненные

---

[263] Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. №1. С.3-12.

[264] Kravchenko S. The Digitalization of Education: The Formation of Socio-Digital Human Capital // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues Proceedings. 2020. Volume 7. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). P. 616-626.

[265] Кравченко С.А. Востребованность «поворота ригидности» для устойчивого развития: контуры концепции // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 17.

шансы людей, так и на возможности осуществления образовательных перемещений, которые будут более подробно рассмотрены в следующем параграфе диссертационной работы.

Таким образом, цифровые изменения в системе образования не только трансформируют образовательное поле, как для студентов, так и для преподавателей, но и приводят к необходимости методологического поворота в исследовании образовательных процессов через призму цифровизации.

§2.3. Возможности и риски цифровизации для образовательной мобильности

Процесс цифровизации направлен на повышение доступности образования, эффективности обучения и методик преподавания, повышение прозрачности образовательного процесса и механизмов оценки обучающихся. Однако в процессе внедрения цифровых технологий в образовательный процесс возникают риски и уязвимости, негативно сказывающиеся на образовательной мобильности и нивелировании образовательного неравенства. Цифровизация образовательной сферы также несет за собой не только перспективы и возможности, но и новые риски, а также порождает новые неравенства. И в различных странах, и внутри каждой страны наблюдается так называемый *цифровой разрыв*, который проявляется на двух уровнях. Во-первых, на уровне доступа к цифровым технологиям, а во-вторых, на уровне умения пользоваться данными технологиями, освоения цифровой грамотности, то есть понимания, что «такое цифровая реальность и как она может научить человека обладать контролем над «информационным шумом» и сделать взаимодействие с цифровыми технологиями источником развития, а не стресса»[266]. Научная дискуссия о цифровом разрыве, которая идет в обществе параллельно с активным внедрением и использованием персональных компьютеров, многогранна и объединяет представителей различных отраслей социального и технического знания, «охватывая экономический, социальный, политический, культурный, психологический, технологический аспекты»[267].

Одним из теоретиков и пионеров исследований цифрового разрыва считается Ян ван Дейк, который в своих работах обосновал концепцию

---

[266] Петрова Н.П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. Мир науки, культуры, образования. No 5 (78) 2019. С.353.

[267] Добринская Д. Е., Мартыненко Т. С. Возможно ли цифровое равенство? (о книге Я. ван Дейка «Цифровой разрыв») // Социологические исследования. 2020. № 10. С. 158.

цифрового неравенства и цифрового разрыва[268]. Методологический поворот в исследовании неравенства базируется на *обновленном понимании современного общества, которому приписываются характеристики цифрового и сетевого*, при этом особое внимание уделяется изменяющимся организационным формам и инфраструктурам данных обществ[269]. Ван Дейк определяет сетевое общество как информационное общество с «нервной системой», состоящей из социальных сетей и сетей СМИ, формирующих в обществе основные формы организации и наиболее важные структуры. Социальные сети и медиа-сети рассматриваются как социальный аналог индивидуализации, а человек становится основной единицей современного общества. Новые технологии становятся источником новых социальных отношений и обеспечивают возможность социальной мобильности, а значит, можно говорить о новой форме социального неравенства – о цифровом неравенстве[270].

При этом ряд структурных свойств социальных сетей и сетей СМИ способствует генерации новых и укоренению старых неравенств. Все представленные в таблице 4 типы неравенств существуют в современном сетевом обществе (см. табл. 4).

Таблица 4. Типы (не)равенств и (не)равно разделяемые блага[271]

Технологические	Технологические возможности
Нематериальные	Жизненные шансы
	Свобода
Материальные	Капитал (экономический, социальный, культурный)
	Ресурсы

[268] Van Dijk J. The digital divide. URL: https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf (дата обращения: 01.09.2021).

[269] Van Dijk J. Inequalities in the Network Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/304857165_Inequalities_in_the_Network_Society#fullTextFileContent (дата обращения 01.09.2021).

[270] Добринская Д. Е., Мартыненко Т. С. Возможно ли цифровое равенство? (о книге Я. ван Дейка «Цифровой разрыв») // Социологические исследования. 2020. № 10. С. 158-164.

[271] Van Dijk J. Inequalities in the Network Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/304857165_Inequalities_in_the_Network_Society#fullTextFileContent (дата обращения 01.09.2021).

Социальные	Позиции
	Власть
	Участие
Образовательные	Возможности
	Навыки

Технологические, а если говорить более широко, то цифровые, неравенства вплетены в социальную структуру современных обществ и влияют на ее воспроизводство. Выделяются три уровня цифровых неравенств, которые приводят к цифровому разрыву. На первом уровне это неравенство проявляется в «физическом» доступе к цифровым технологиям – то есть к гаджетам и Интернету – и фактически связано с материальным аспектом неравенства (этот уровень называется у Ван Дейка «доступом»). К этому же уровню относятся мотивации использования цифровых технологий, а также отношение к внедрению данных технологий. Второй уровень связан с наличием навыков использования Интернета и цифровой среды, что позволяет человеку «влиться» в цифровое пространство, наладить в нем социальное взаимодействие. Третий уровень подразумевает неравные возможности использования цифровых технологий для достижения поставленных целей. На втором и третьем уровне цифрового неравенства речь идет о цифровых навыках, но отнесение к тому или иному уровню зависит от профессионализма и глубины владения цифровой средой. Так, Ван Дейк различает четыре типа навыков. Первый тип – это первичные оперативные навыки, связанные с управлением аппаратным и программным обеспечением. На обыденном языке это называется «кнопочное знание». Ко второму типу относятся так называемые «формальные навыки», то есть освоение формальных характеристик определенной цифровой среды, различение и понимание сути данных характеристик (например, Интернет состоит из сайтов и гиперссылок и требует навыков просмотра и навигации). Третий тип навыков – это информационные навыки: способность находить, выбирать, обрабатывать и оценивать информацию в компьютерах и сетевых источниках в соответствии с конкретным запросом, задачей. Навыки последнего типа ученые называют

стратегическими и связывают их с возможностью использовать цифровые технологии для достижения определенной профессиональной или личной цели. Обобщая сказанное выше, отметим, что навыки первых двух типов можно отнести ко второму уровню цифрового разрыва, а навыки третьего и четвертого типов – к третьему уровню. Наличие доступа к электронным устройствам, Интернет-сети, а также различие в цифровых навыках порождает цифровые неравенства и разрывы, неравномерное распределение в социальном пространстве, удаленность от «центра» [272].

Значимым фактором в современном обществе является обладание информацией и контроль над ней[273]. Социальные группы, которые уже были неравными с точки зрения «старых» типов ресурсов и капитала, попадают в ситуацию усиливающихся неравенств за счет использования цифровых медиа. Использование цифровых технологий способствует появлению новых типов абсолютного и относительного неравенства поверх старых или усиливает их. Цифровизация, являясь источником возможностей для одних людей, ведет к появлению цифровых разрывов, что снижает жизненные шансы других, в частности, на осуществление *мобильности,* которая в современном обществе тоже выходит (в дополнение к традиционным формам) и на новый цифровой уровень. Ван Дейк отмечает, что способность цифровых структур и сетей к мобильности является одним из их характерных свойств. Сети, в большей степени, чем группы людей, находятся вне привязки к физическому или временному пространству. При этом использование сетей более характерно для высших социальных классов, чем для низших, что увеличивает их мобильность и возможности. Например, для низших социальных более характерна локальная и в основном физическая работа, географически закрепленная за определенными местами. Тогда как люди, обладающие

---

[272] Van Dijk J. Inequalities in the Network Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/304857165_Inequalities_in_the_Network_Society#fullTextFileContent (дата обращения 01.09.2021).

[273] Castells M. The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol. I. Oxford: Wiley-Blackwell. 2010. 566 p.

навыками третьего и четвертого типов, значительно увеличивают шансы на осуществление мобильности, поскольку используют цифровое преимущество для поиска стратегически важной информации и важных новых социальных и профессиональных связей, рабочих мест.

Таким образом, цифровые неравенства и разрывы разных уровней актуализируют и проблему осуществления мобильности, в том числе и образовательной, в обществе нового типа.

Одним из измерений уровня образования становится грамотность в широком смысле слова. Для современного общества грамотность включает в себя не только умение читать и писать, и навыки использования цифровых технологий. Поэтому цифровая компетентность и входящий в нее цифровой капитал становится новым видом капитала, необходимым для XXI столетия.

Таким образом, цифровой капитал является одним из актуальных капиталов цифрового общества. Его можно определить как интегральную совокупность доступа пользователей к цифровым информационным технологиям, цифровой коммуникационной среде (прежде всего к Интернету) и умение применять их в профессиональных и личных целях[274]. Если следовать идее П. Бурдье, заложившего основы теории и концептуального понимания капиталов, то необходимо отметить, что все капиталы могут конвертироваться друг в друга. Методология исследования цифрового капитала, в свою очередь, согласно итальянским исследователям, работающим в Университете Британии, М. Рагнедда и М. Руиу, подразумевает обращение к трем группам неравенств – неравному доступу к цифровым благам (первый уровень цифрового разрыва), неравенству в умении использовать цифровые ресурсы (второй уровень) и неравенству с точки зрения выгод и получения значимых преимуществ (третий уровень)[275]. Таким образом, цифровой

---

[274] Вартанова Е.Л., Гладкова А.А. Цифровой капитал в контексте концепции нематериальных капиталов // Медиаскоп. 2020. Вып. 1. URL: http://www.mediascope.ru/2614 (дата обращения: 17.10.2021).

[275] Ragnedda M., Ruiu M. Digital Capital. A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide. Emerald Publishing. 2020. 136 p.

капитал становится мостом между жизненными шансами онлайн и офлайн[276]. Проводя операционализацию понятия «цифровой капитал», ученые формируют индекс цифрового капитала, который базируется на двух составляющих – индекс уровня доступа к цифровым технологиям и индекс уровня цифровых компетенций. Оба индекса включали в себя несколько индикаторов – время, проведенное пользователем онлайн; наличие у пользователя специальной подготовки перед использованием Интернета и ИКТ; тип и количество устройств, с помощью которых осуществляется доступ в Интернет; наличие особых навыков и компетенций. Разработка такой методологии позволила впервые измерить уровень доступа и уровень цифровых компетенций и определить с помощью метода факторного и бивариантного анализа индекс цифрового капитала конкретного человека и социальной группы[277] в ходе исследования жителей Великобритании.

Более того, как отмечает М. Рагнедда, если применять методологию капиталов П. Бурдье, то структурно цифровой капитал состоит из двух основных элементов – цифровых компетенций и цифрового доступа. Их можно накапливать и переносить с одной области на другую, чтобы увеличить индивидуальные жизненные шансы.

Одним из наиболее значимых вопросов, имеющих как научное, так и социальное значение в связи с цифровизацией образования, является аспект преодоления цифрового неравенства и цифровой эксклюзии[278]. В научный оборот вводятся такие понятия, как цифровая интеграция, цифровой разрыв, цифровая грамотность, цифровая компетентность, цифровая изоляция. По мнению исследовательницы С. Парк, преодоление цифрового разрыва и путь к цифровой интеграции – это сложный процесс, в котором имеют значение и

[276] Ragnedda M. Conceptualizing digital capital. Telematics and Informatics, 2018. Telematics and Informatics, 35 (8). pp. 2366-2375.
[277] Ragnedda M., Ruiu M., Addeo F. Measuring Digital Capital: An empirical investigation. New Media & Society, 2019. P. 1 – 24.
[278] Park S. Digital Capital. Palgrave Macmillan, London. 2017. 247 p.

новые цифровые факторы, и традиционные, существующие социально-экономические факторы.

Анализ социального и научного дискурсов, образовавшихся вокруг проблем цифровизации образования, позволяет отметить, что цифровизация становится амбивалентным фактором, влияющим на систему образования в целом и образовательную мобильность, в частности.

С одной стороны, одни из основных задач цифровизации сводятся к уменьшению образовательного неравенства и увеличению образовательной мобильности. Цифровые технологии в принципе призваны делать мир более мобильным, подвижным, гибким.

С другой стороны, цифровизация как сама по себе, так и в рамках системы образования, несет в себе ряд потенциальных рисков и проблем, некоторые из которых осознаются как законотворцами, так и научным сообществом, а некоторые являются ненамеренными последствиями, производными от происходящих трансформаций[279].

Так, одним из парадоксов цифровизации является то, что, с одной стороны, обучающийся находится под большим контролем, потому что преподаватель может увидеть и отследить все сделанные шаги, с другой же стороны – больше ответственности возложено на самого ученика, поскольку индивидуальную образовательную траекторию выстроить (и следовать ей) должен он сам. Более того, индивидуальные образовательные траектории, которые постулируются как благо цифровизации системы образования и призваны повысить жизненные шансы обучающихся и их образовательную мобильность, могут иметь амбивалентные последствия: наличие слишком большого выбора не всегда является безусловным благом.

Одним из контекстов цифровизации образовательного пространства становится ряд тенденций, которые наблюдаются как в мировом, так и в

[279] Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Ненамеренные последствия цифровизации образования как исследовательская проблема// Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Отв. редактор В.А. Мансуров. 2020. С. 3106-3113.

российском пространстве. Так, активно развивается и набирает всю большую популярность и значимость в обществе дополнительное цифровое образование. По данным «Исследования российского рынка онлайн-образования»[280], весь мировой рынок образования в 2019 году измерялся суммой $6,5 трлн (расчётный показатель к 2025 году — $8 трлн, к 2030-му — $10 трлн). При этом на цифровизированную часть рынка сейчас приходится до 4% от его совокупного объёма. Вхождение в структуру образовательных институтов полностью цифровизированного обучения – Edtech – отчасти меняет расстановку сил на рынке образования и заставляет классические университеты не отставать от современных трендов и ориентироваться на внедрение цифровых технологий. Отличительной особенностью онлайн-обучения становится быстрая ориентация на стремительно изменяющийся рынок труда, что тяжелее дается вузам, связанным с классическим высшим образованием. Что касается запросов рынка труда, то все чаще можно заметить растущие требования к соискателям даже нетехнических специальностей владеть цифровыми технологиями и устройствами на должном уровне, а также появление новых специальностей и профессий (связанных с цифровизацией образования – онлайн-тьюторы, кураторы, продюсеры образовательных проектов). Кроме того, происходит трансформация традиционных профессий в профессии «цифрового мира», ориентирующиеся на данные: от журналиста к дата-журналиста, от аналитика к дата-саентисту и дата-аналитику.

В свою очередь, цифровизация накладывается не на абстрактную систему образования, а на конкретную образовательную систему страны с ее нюансами и особенностями. Поэтому даже опираясь на опыт цифрового внедрения, необходимо учитывать собственную специфику.

Проанализированные выше специфические черты цифровизации образовательной сферы, особенности функционирования современного

[280] Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: http://research.edmarket.ru/ (дата обращения 17.07.2021).

усложняющегося общества, а также возможности и риски, генерируемые цифровизацией в рамках образовательных институтов, позволяют уточнить *определение образовательной мобильности*, приведенное в первой главе диссертационного исследования. В обществах современного типа уместно будет говорить об усложняющейся образовательной мобильности. В отличие от образовательной мобильности традиционного типа, *усложняющаяся образовательная мобильность* обладает следующими *сущностными характеристиками*:

1) образование становится вариативным и поливариантным, образовательная сфера посредством цифровизации предлагает индивидуализировать обучение, а у студентов появляется большое количество «кажимых» выборов;

2) традиционные образовательные институты размываются, глобализируются, могут утрачивать свои функции; процесс обучения делокализован в пространстве и осуществляется во «вневременном времени»[281];

3) обучаемыми являются «социо-цифровые сущности»[282] (У. Бек), изначально усвоившие в ходе социализации навыки обретения знания, ценностей и норм в виртуальном пространстве;

4) последствия усложняющейся образовательной мобильности амбивалентны: с одной стороны, перед обучившимися открываются жизненные шансы, трудовые и карьерные возможности, доступные на глобальном уровне, а с другой, – воспроизводятся новые неравенства, разрывается преемственность передачи знания от поколения к поколению, подвергаются «нормальной травме»[283] локальные, домашние жизненные миры, усиливается дифференциация между вузами и регионами страны.

---

[281] Castells M. The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture — John Wiley & Sons, 2000. 566 p.
[282] Beck U. The Metamorphosis of the World. Cambridge: Polity Press, 2016. 223 p.
[283] Кравченко С. А. Социологические теории травмы: дискурс в современной теоретической социологии // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 60-69.

§2.4. Социальные и образовательные эффекты цифровизации обучения: эмпирические кейсы

Как было показано выше, понимание и анализ мобильности, как социальной, так и образовательной, неразрывно связано с практиками эмпирических исследований. Цифровизация как новый значимый фактор образовательной мобильности оказывает влияние на акторов образовательного процесса, с одной стороны, и на исследовательские вопросы, с другой. Цифровизация образования включает в себя различные траектории и способы внедрения цифровых технологий, которые по-разному могут быть восприняты и аккумулированы учебными заведениями, а также по-разному восприниматься и использоваться акторами образовательного процесса и по-разному изучаться исследователями. Так, например, исследователи С. Жозлейн, А. Девилль и Э. Дюмэ, предлагают исследовать цифровизированную образовательную среду, ее особенности, специфику взаимодействия между акторами *посредством интервью и анализа документов*[284].

Изучение образовательной мобильности в условиях цифровизации обучения предполагает многомерное исследование факторов, оказывающих влияние на мобильность – здесь необходимо учитывать и семейный контекст, и особенности образовательной системы, и глобальный структурный контекст, который привносит цифровизация, опираясь на теоретический анализ концепций и теорий, представленных в первой главе диссертационного исследования.

Контекст

Влияние цифрового фактора на социальную мобильность в целом и на образовательную мобильность становится предметом научной дискуссии и социально-политического интереса для ученых разных стран.

---

[284] Ghozlane, S., Deville, A., Dumez, H. Enseignement supérieur: mythes et réalités de la revolution digitale // Gérer & Comprendre. 2016. № 126. P. 29.

Цифровизация институтов высшего образования может рассматриваться в нескольких разрезах.

Во-первых, цифровые трансформации всех сфер жизни, происходящие в XXI столетии, – от экономической до социальной и образовательной – становятся лейтмотивом современного цифрового или даже, как уточняет М. Кастельс, информационального общества[285], что меняет не только структуру организации, но и подходы к исследованию данных плоскостей социальной реальности.

Во-вторых, для российской образовательной системы цифровизация становится трендом последних нескольких лет в связи с разработкой и внедрением на государственном уровне национальной программы «Цифровая экономика», для которой необходима подготовка соответствующих компетентных кадров, что влечет за собой и внедрение цифровых программ на собственно образовательном уровне, например, федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Тема цифровизации активно входит в исследовательское поле как социальных ученых, так и государственных органов. Показатели «цифрового развития» встраиваются в мониторинг развития информационного общества Российской Федерации, который проводится государственным статистическим органом с 2010 года. Что касается образования и доступа к образовательным технологиям за последние 10 лет, то тут показатели выглядят неоднозначными. С одной стороны, увеличивается доля занятого населения в возрасте 25-64 лет, имеющего высшее образование в общей численности занятого населения соответствующей возрастной группы, с 30,1% с 2010 году до 36,5% в 2020 году. Судя по статистическим данным[286], можно наблюдать плавный и постоянный рост данного показателя на протяжении последних десяти лет (см. Рис. 1)

---

[285] Castells M. The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol. I. Oxford: Wiley-Blackwell. 2010. 566 p.

[286] Данные взяты с сайта Росстата URL: https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13251 (дата обращения 17.10.2021).

Рисунок 1.



При этом численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования, на 1000 человек населения, снижается – с 493 человек до 277 человек (см. табл. 5). Однако такое снижение может быть обусловлено, в частности, падением доли молодых людей в составе всего населения РФ.

Таблица 5. Численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в 2010 – 2020 гг., на 10000 человек населения, чел.

Годы	**Численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, на 10000 человек населения, чел.**
2010	493
2011	454
2012	424
2013	394
2014	356
2015	325
2016	300
2017	289
2018	284

2019	277
2020	277

Также падает и удельный вес студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования, в общей численности населения с 4,9% до 2,8%. Думается, что падение данного показателя также может быть связано с общими демографическими процессами.

Если говорить о цифровизации, то здесь показатели демонстрируют перманентный рост.

Так, за последние девять лет (данные по этому показателю собирались Росстатом с 2011 года) число абонентов фиксированного широкополосного доступа в Интернет на 100 человек населения увеличилось с 12,2 до 23, а число абонентов мобильного широкополосного доступа в Интернет на 100 человек населения выросло больше, чем вдвое – с 47,8 до 99,6 (см. табл. 6).

Таблица 6. Число абонентов фиксированного широкополосного доступа и мобильного доступа в Интернет в 2011–2020 гг., на 100 чел. населения

Годы	**Число абонентов фиксированного широкополосного доступа в Интернет на 100 человек населения**	**Число абонентов мобильного широкополосного доступа в Интернет на 100 человек населения**
2011	12,2	47,8
2012	14,4	52,6
2013	16,5	59,8
2014	17,0	64,5
2015	18,3	68,1
2016	18,6	71,1
2017	21,0	79,9
2018	21,7	86,2
2019	22,2	96,4
2020	23,0	99,6

Одним из исследуемых в рамках мониторинга аспектов является готовность инфраструктуры институтов образования к развитию на основе информационных технологий.

Стоит отметить, что с 2010 по 2020 год оснащение вузов компьютерами и Интернетом значительно улучшилось. Так, если в 2010 году компьютер приходится на каждого шестого студента, то в 2020 году – уже на каждого четвертого (см. табл. 7).

Таблица 7. Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, на 100 обучающихся государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений высших учебных заведений

Годы	**Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, на 100 обучающихся государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений высших учебных заведений**
2010	15
2011	17
2012	19
2013	21
2014	20
2015	14
2016	22
2017	24
2018	23
2019	25
2020	25

Похожая тенденция наблюдается при рассмотрении метрики «оснащенность вузов Интернетом» – к 2020 году доля образовательных учреждений высшего профессионального образования, подключенных к Интернету по широкополосному доступу (256 Кбит/сек и выше), составила 90,3%.

Кроме того, значительно выросла доля образовательных учреждений, реализующих образовательные программы с использованием дистанционных

образовательных технологий. В 2020 году данный показатель достиг 82,7% (тогда как в 2010 году – всего 49,8%).

Таким образом, можно отметить, что высшая школа действительно цифровизируется, не только на уровне материально-технической базы, но и на «содержательном» уровне, связанном с использованием информационных технологий в образовательных практиках. Однако этот процесс происходит неравномерно, что связано с несколькими факторами – уровнем финансирования вуза, оснащенностью и стоящими перед вузами задачами.

Однако «вмешался» глобальный контекст – пандемия COVID-19, которая спровоцировала «экстренную» цифровизацию образовательных институтов. Таким образом, *вынужденная и экстренная цифровизация вузов* в связи с пандемией коронавируса становится третьим методологическим разрезом исследования влияния цифрового фактора.

Как отмечал в своей работе «Человек и общество в условиях бедствий» П. Сорокин, кризисные ситуации, бедствия, эпидемии составляют один из самых «мощных и радикальных факторов социокультурных изменений». Кроме того, неустойчивое состояние общества в такие моменты «создает благоприятные условия для быстрого преобразования социальных институтов»[287]. Таким бедствием становится пандемия COVID-19.

Пандемия отразилась на всех сферах общественной жизни, институт образования как осевой институт социального и культурного развития оказался в сложной, турбулентной ситуации. Особенно значительно пострадали наиболее уязвимые слои населения. Закрытие школ, даже временное, имеет большие социальные и экономические последствия, особенно для малоимущих слоев населения[288]. Для минимизации негативных

---

[287] Сорокин П. А. Человек и общество в условиях бедствий: Влияние войны, революции, голода, эпидемии на интеллект и поведение человека, социальную организацию и культурную жизнь/ Пер. с англ., вступ. ст. и примеч. В.В. Сапова; отв. ред. И.А.Федоров. – СПб.:Изд. дом. «Міръ», 2012. С.95.

[288] Дайджест Департамента международного и регионального сотрудничества СП РФ Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. URL: https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf (дата обращения 14.10.2021).

последствий закрытия учебных заведений и создания условий для непрерывного обучения, особенно в отношении наиболее уязвимых слоев населения, была предпринята попытка перевести образование в онлайн-формат. По данным ЮНЕСКО, 53 государства уже развернули национальные образовательные платформы для дистанционного обучения.

Пандемия COVID-19 обнажила проблемы, с которыми сталкивается система образования в процессе цифровизации, а также подсветила преимущества дистанционного формата обучения для ряда сфер и предметов, став своеобразной «лакмусовой бумажкой» и для образовательных институтов, и для цифровизационного процесса. Кроме того, пандемия стала мощным драйвером ускоренной цифровизации высших учебных заведений.

Социальные и образовательные эффекты обучения в условиях вынужденной цифровизации образования становятся предметом научных и общественных дискуссий. Так, в Англии было запущено поддержанное правительством исследование[289], посвященное отслеживанию жизненного и карьерного пути шестнадцатилетних подростков, которые столкнулись с пандемией COVID-19. Выборка исследования – 10000 человек. Данное исследование представляет не только научную, но и практическую значимость: одной из гипотез исследования является увеличение цифровых неравенств среди молодых людей, а выявление и диагностика данных явлений позволит выработать комплекс мер по демпфированию неравенств.

В России по поручению Министерства образования и науки стартовал проект «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее»[290], призванный оценить воздействие цифрового обучения на всех участников образовательного процесса.

---

[289]Social mobility study to assess lockdown effect on teenagers in England. URL: https://www.theguardian.com/world/2021/apr/23/social-mobility-study-to-assess-lockdown-effect-on-teenagers-in-england (дата обращения 08.08.2021).

[290]Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее. URL: https://high-edu-quality.ru/#product (дата обращения 16.10.2021).

Повсеместное цифровое образование во время локдаунов вскрыло серьезную проблему, которая не казалась значительной для большого количества стран с развитой информационной культурой и статистически широким охватом населения Интернетом и информационными технологиями.

Исследователи отмечают, что цифровой разрыв первого рода (по доступу к электронным устройствам и Интернету) увеличился[291]. Так, британские ученые приводят следующие данные: треть молодых людей в Великобритании вообще не имеют доступа к Интернету, а многие другие не имеют доступа к качественной связи, необходимой для работы или учебы из дома. В России студенты столкнулись с похожей проблемой, связанной с нехваткой гаджетов для обучения: согласно данным общероссийского исследования[292], значительные доли семей были вынуждены приобрести дополнительную компьютерную технику (16%), установить или усилить интернет (16%), приобрести мебель для оборудования рабочего места (23%).

Иными словами, применение цифровых практик в образовательной сфере генерирует ряд технических условий, которые подразумевают нечто большее, чем охват жителей страны Интернет-технологиями или наличие в домах гаджетов или индивидуальных компьютеров. В таком случае высшие учебные заведения, имеющие необходимую техническую и технологическую базу, смогут демпфировать этот цифровой разрыв между молодыми людьми[293]. Согласно данным британской статистики, это осознают и сами молодые люди: в 2020 году рекордное количество восемнадцатилетних молодых людей подали документы на поступления в высшие учебные

---

[291] Universities bridging the digital divide through social mobility. URL: https://www.openaccessgovernment.org/universities-bridging-the-digital-divide-through-social-mobility/113905/ (дата обращения 01.05.2021).

[292] Доклад «Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию». URL: http://io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf (дата обращения 02.05.2021).

[293] Universities bridging the digital divide through social mobility. URL: https://www.openaccessgovernment.org/universities-bridging-the-digital-divide-through-social-mobility/113905/ (дата обращения 01.05.2021).

заведения[294]. Получается, что значительными становятся проблемы первого уровня (если говорить в терминологии, предложенной Я. Ван Дейком) цифрового разрыва, например, отсутствие доступа к Интернету, нехватка персональных компьютеров для занятий.

Такие проблемы присутствуют даже в развитых и богатых странах с хорошим уровнем Интернет-покрытия. Например, в США в Калифорнии 14% студентов из семей с низким доходом не имеют доступа к Интернету[295].

Одним из значимых рисков цифровизации становится увеличение цифрового и социально-статусного различия между вузами. Тут проявляется эффект Матфея[296], когда более сильные вузы накапливают преимущества, а более слабые – оказываются на периферии. Такую тенденцию выделяет и исследователь Й. Виссема, замечая, что цифровое образование представляет собой «подрывную инновацию, которая приведет к неизбежному отсеиванию неэффективных вузов, после чего выгоды от данной новой технологии получит относительно небольшое число университетов-победителей[297]».

Вследствие массового перехода на дистант практически все участники образовательного процесса так или иначе получили опыт цифрового обучения, который оказался в большей или в меньшей степени удачным. Из-за того, что данный переход был вынужденным и непредвиденным, не все цифровые образовательные технологии были использованы в полном объеме, зато ученые получили возможность исследовать этот «цифровой эксперимент».

Более того, согласно мировым и отечественным данным, пандемия оказала существенное влияние на образовательное неравенство. Так, вынужденный переход на цифровизацию обучения сделал семью доминирующим актором образовательного пространства: зачастую *семья*

---

[294] University applications rise during lockdown. URL: https://www.ucas.com/corporate/news-and-key-documents/news/university-applications-rise-during-lockdown (дата обращения 08.05.2021)

[295]The Digital Divide in Higher Education. URL: https://west.edtrust.org/resource/the-digital-divide-in-higher-ed/ (дата обращения 31.07.2021).

[296] Мертон Р.К. Эффект Матфея в науке, II: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности. THESIS, 1993, вып. 3. С. 256 – 276.

[297] Виссема Й. Университет третьего поколения. Олимп-бизнес, 2016. С. 20.

становилась как поставщиком имущественных средств к обучению, так и источником знаний для ребенка[298]. Неравенство, проявляемое на уровне семьи, проявляется в образовательное неравенство обучающихся и ограничения к осуществлению образовательной мобильности – переходу на следующую ступень обучения или же нахождению работы с помощью полученного диплома, которая смогла бы принципиально улучшить социальное положение индивида (тут прослеживается явная параллель с исследованиями и методологическими концептами П. Бурдье, А. Валле, Р. Будона). Более того, по собранным Счетной Палатой данным[299], переход на дистанционное обучение *усугубляет ситуацию с социальным расслоением*. На практике онлайн-обучение приносит непропорционально большую пользу учащимся с изначально более выгодным положением (например, при расслоении по линии богатые – бедные; проживающие в городе – проживающие в сельской местности; с хорошими показателями успеваемости – с плохими показателями успеваемости). Кроме того, большинство учащихся будет испытывать трудности при переходе на дистанционное обучение. Это означает, что для многих школьников и студентов образование принесет меньше пользы. Этот аспект особенно актуален для детей в бедных районах, с ограниченным доступом в Интернет или вовсе без доступа к глобальной паутине. Преимущество также будут иметь учащиеся с уже имеющимся опытом дистанционного обучения. Однако «цифровая жизнь» во время пандемии имела и положительные стороны – повышение цифровой грамотности преподавателей и студентов, апробация классическими вузами «смешанного обучения».

Таким образом, цифровизация образовательной сферы представляется исследователям амбивалентным процессом, генерирующим как

---

[298]Коронавирус углубил образовательное неравенство. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4343122 (дата обращения 09.08.2021).

[299] Дайджест Департамента международного и регионального сотрудничества СП РФ Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. URL: https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf (дата обращения 09.08.2021).

функциональные, так и дисфункциональные последствия для участников образовательного процесса. Исследовательские практики цифровизации образования подтверждают данный тезис.

Цифровизация процесса обучения в большей степени затрагивает преподавателей и студентов, влияя на методику преподавания, самостоятельную работу обучающихся, коммуникации между основными участниками процесса обучения. Использование цифровых технологий в процессе преподавания варьируется от визуализации учебных материалов в аудиторных презентациях до разработки онлайн курсов. Во время самостоятельной работы ученики и студенты могут использовать цифровые учебники или рабочие тетради, смотреть образовательные видеоролики, решать тесты и задания онлайн и пр. Цифровизация призвана упростить и сделать более прозрачной коммуникацию между преподавателями и обучающимися, позволяя обучающимся получить подробную информацию об их успеваемости и работе. Некоторые исследователи полагают, что цифровизация процесса обучения помогает обучающимся и преподавателям развивать их творческие способности, делает занятия более динамичными, ориентированными на практику и в целом может способствовать повышению интереса к предмету[300]. Цифровые технологии позволяют разнообразить методики преподавания, сделать их более эффективными и прагматичными. В то же время сохраняются дисфункциональные последствия в форме растущих рисков здоровью[301], ослабления мотивирующего воздействия преподавателя на обучающихся и рисков потери контроля над процессом обучения, унификации методик и техник преподавания, дегуманизации преподавательского труда, технических проблем. Структурные последствия могут также включать необходимость поддержания требуемой технической

[300] Ghozlane, S., Deville, A., Dumez, H. Enseignement supérieur: mythes et réalités de la revolution digitale // Gérer & Comprendre. 2016. № 126. С. 32.

[301] Wutz I. The transformative power of digitalization in schools: where to draw the line? [Электронный ресурс] // COFACE Families Europe: Policy Brief [веб-сайт]. URL: http://www.coface-eu.org/education/policy-brief-the-transformative-power-of-digitalization-in-schools-where-to-draw-the-line/ (дата обращения: 17.05.2021).

квалификации у всех субъектов образовательного процесса, что может повлечь нехватку квалифицированного персонала, способного использовать цифровые инструменты в классе, увеличение финансовых затрат и проблемы регуляции и контроля.

Новый образовательный опыт и турбулентности в системе высшего образования в связи с вынужденной цифровизацией актуализируют задачу построения теоретико-методологической рамки исследования образовательной мобильности в условия цифровизации обучения.

Методология исследования. Для изучения образовательной мобильности в условиях цифровизации обучения формулируется гипотеза, что цифровые трансформации *по-разному влияют на акторов образовательного процесса*, включенных в процесс обучения, и достаточно сильно зависят от контекста и обстоятельств, в рамках которых действуют участники образовательного процесса. Например, требование к университетским преподавателям создавать и разрабатывать онлайн-курсы может принести пользу учащимся, которые получат доступ к дополнительным учебным материалам, но, если данные курсы являются обязательными для всех и их необходимо как разработать, так и изучить в соответствующем формате, то это может оказать негативное влияние на тех преподавателей, которые плохо знакомы с Интернет-технологией в целом и онлайн-образовательными платформами, в частности, а также на тех студентов, у которых есть проблемы с доступом к Интернету или гаджетам.

В качестве эмпирического объекта исследования выделяется ***ряд целевых групп в зависимости от их позиции в образовательной структуре***, в рамках исследования высшего образования это преподаватели и студенты.

Методологически существует разделение ***на два основных подхода*** к исследованию социальных явлений и процессов – ***объективный подход*** (измерение объективного состояния изучаемой проблемы, выражающееся в переменных, которые существуют в социальной реальности и могут быть изучены в своем текущем состоянии) и ***субъективный подход***, апеллирующий

к саморепрезентации и самооценке индивидов в рамках существующей социальной ситуации, но исходя из личного опыта. Так, для исследования мобильности *объективным можно назвать подход*, измеряющий *реальное* состояние образовательной мобильности – посредством обращения к таблицам мобильности, межпоколенному сравнению уровней образования или измерению количества лет обучения в разных социальных или возрастных группах. Исследование объективной образовательной мобильности в условиях цифровизации в рамках диссертационной работы представляется слабо реализуемым, поскольку прошло недостаточно времени для оценки объективного влияния цифрового фактора.

Субъективный подход в изучении социальной и образовательной мобильности в классическом его понимании соотносится с исследованием биографий[302] для более детального понимания мобильных траекторий и историй жизни, а также дифференциации векторов мобильности и анализа сущности происходящих мобильных перемещений. Однако, как отмечают исследователи информационального, сетевого общества (М. Кастельс, Ч. Тилли, Я. Ван Дейк), современное общество не следует изучать только классическими, устоявшимися методами. В частности, М. Кастельс выдвигает предположение, что «для сетевого общества характерно уничтожение биологической и социальной ритмичности, связанной с потоками жизненного цикла[303]». Отметим, что пандемия, с одной стороны, а также преобразования и трансформации являются турбулентным периодом, который лучше исследовать не с объективных, а *с субъективных* позиций: «субъективная мобильность заявляет о себе в тех ситуациях, когда социальный мир теряет устойчивость. Это может происходить либо в тех случаях, когда его структурные основания подвергаются серьезным и быстрым трансформациям,

[302] Семенова В. В. Субъективная социальная мобильность: возможности качественного подхода // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 84-93.
[303] Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва. 2000. С. 414.

либо тогда, когда общество оказывается в состоянии кризиса, нарушающем традиционные паттерны действия и устоявшейся рутины»[304].

По этой причине нами в диссертационной работе предлагается *субъективный подход* к исследованию образовательной мобильности, предпринимается попытка разработать субъективный подход к образовательным перемещениям.

Предполагается, что субъективные измерения, направленные на осмысление доступности образовательных перемещений в контексте цифровизации обучения, то есть выявление отношения информантов к влиянию цифрового фактора на образовательную мобильность и жизненные шансы на осуществление образовательных перемещений – позволит наметить реперные точки для проведения «объективного» анализа влияния цифровизации на образовательные перемещения, поскольку осмысление ведет к выстраиванию определенных образовательных траекторий и, в конечном счете, к образовательным перемещениям (а их можно замерить объективно).

Таким образом, исследование влияния цифровизации на процесс обучения и участвующих в нем субъектов должен включать анализ отношения к цифровизации со стороны различных целевых групп, восприятия образовательной мобильности и образовательных неравенств как «снизу» – со стороны студентов, так и «сверху» – со стороны преподавателей, что позволяет посмотреть на изучаемую проблему с разных ракурсов и с позиций различных акторов образовательного пространства.

Отношение к цифровизации среди обучающихся исследуется с помощью онлайн-опроса. Студенты – это одна из наиболее многочисленных аудиторий, активно использующая Интернет и социальные сети. Эта специфика целевой аудитории делает онлайн опрос наиболее подходящим методом сбора данных и снижает связанные с репрезентативностью риски.

---

[304] Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты: [монография] / [В. В. Семенова и др.]; отв. ред. В. В. Семенова, М. Ф. Черныш, П. Е. Сушко. ФНИСЦ РАН. — М.: ФНИСЦ РАН, 2019. С. 47.

Фокус-группы с преподавателями используются для исследования отношения данных целевых групп к цифровизации образования и конкретных практик внедрения цифровых технологий в процесс обучения.

Чтобы выявить влияние цифрового фактора, а также его векторы, на образовательную мобильность и образовательные неравенства, было предпринято несколько уровней анализа.

Первый уровень анализа – анализ данных исследования по восприятию студентами потенциала цифровых практик по демпфированию образовательного неравенства и увеличению возможностей образовательной мобильности.

Второй уровень анализа – качественный анализ результатов фокус-групповой дискуссии с преподавателями вузов о вопросах цифровизации образования и ее влияния на социальный состав студентов и их образовательные возможности.

В 2020 году в рамках гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации был запущен ряд эмпирических исследований, призванных выявить на основе эмпирического измерения отношения студентов к разным аспектам дистанционного образования в сравнении с аудиторным обучением зафиксировать проблемные зоны и риски интернет-образования, выявить возможности цифровизации для образовательной и социальной мобильности студентов.

Участниками гранта, в состав которых входил автор диссертационной работы, был проведен ряд эмпирических исследований, связанных с исследованием влияния цифрового фактора на институт образования.

Два исследования касались непосредственно институтов высшего образования, в рамках данных исследований формулировались вопросы, связанные с образовательной мобильностью и неравенством в связи с цифровизацией обучения.

Первое исследование – количественное, эмпирическим объектом которого выступили студенты ведущих вузов России. Так, в апреле-мае 2020 года был проведен онлайн-опрос российских студентов. Опрошено 400 респондентов из нескольких ведущих вузов России, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях. Выбор целевой аудитории обусловлен тем, что студентам социально-гуманитарных специальностей для освоения требуемых компетенций не нужны практические и лабораторные занятия, для которых необходимо присутствие студента в специально оборудованной аудитории или лаборатории (в отличие от студентов технических, медицинских и др. специальностей)[305].

В рамках исследования использована квотно-целевая выборка, отбор предполагал, что в опрашиваемых вузах существует сильная материально-техническая база, а переход на дистанционное образование не влечет за собой серьезных технических нововведений, затрат и трудностей с доступом к цифровым устройствам, так как неудовлетворенность техническим обеспечением может сказаться на восприятии цифрового образования. При отборе студентов контролировались форма обучения (47,9% – бюджетная форма, 52,1% – договорная форма), курс (47,6% – младшие курсы, 52,4% – старшие курсы). Специальность респондентов не контролировалась. Данный принцип отбора предполагал построение равновеликих выборок для осуществления их корректного сравнения[306]. В анкете, которая была выложена в Интернет-пространстве, студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, связанных как восприятием вынужденного перехода на дистант, так и с отношением к дистанционному и аудиторному образованию, предлагалось обозначить риски и преимущества цифрового обучения, поделиться мнением о качестве обучения как в аудиторном, так и в дистанционном формате, а

[305] Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Неравенства в образовании и перспективы цифрового обучения в оценках студентов. Вестник Томского Государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 62. С.29-39.
[306] Чуриков А. В. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях. Социальная реальность. 2007. № 4. С. 89-109.

также оценить возможности цифрового обучения по сглаживанию неравенств и предоставления студентам новых образовательных и социальных возможностей.

Одним из основных исследовательских ракурсов в рамках проведенного опроса был вопрос, какое влияние окажут новые цифровые возможности на накопление образовательного капитала, а также на образовательную и социальную мобильность. Отметим, что в процессе исследования два концепта – концепт социально-образовательного неравенства и концепт образовательной мобильности были очень близки.

Основные исследовательские вопросы для опроса студентов:

1) цифровой фактор будет способствовать сглаживанию или обострению социальных неравенства?

2) сможет ли цифровой фактор быть катализатором образовательной и социальной мобильности?

В рамках опроса образовательная мобильность исследовалась в субъективном разрезе – изучалось восприятие возможностей цифрового фактора для образовательной мобильности, которое предполагало осмысление респондентами своих образовательных жизненных шансов в контексте цифровизации, в том числе, и вынужденной. Чтобы изучить восприятие образовательной мобильности, нами операционализировались понятия «образовательное неравенство» и «образовательные жизненные шансы», которые разбиваются на **четыре базовых переменных**:

1) равенство доступа к высшим образовательным учреждениям (первый уровень доступа, апелляция к теоретико-методологическим разработкам П. Бурдье) – возможность цифровизации демпфировать образовательные неравенства;

2) равенство социальных статусов университетов – апелляция к переменной образовательной мобильности, связанной с измерением статусов вузов (в исследовании использовано субъективное измерение престижа, то есть восприятие престижности самими студентами);

3) равенство профессиональных шансов выпускников различных вузов – ориентация на исследования в области социологии образования, измеряющие жизненные шансы выпускников как одно из проявлений образовательной мобильности (точка «перекрещивания» образовательной и социальной мобильности);

4) новые образовательные шансы, генерируемые широтой цифрового образовательного пространства – ориентация на новые возможности, предлагаемые цифровым обучением, в том числе, возможности построения индивидуальных образовательных траекторий.

Всего предлагалось пять антонимичных пар суждений. Студентам предлагалось выбрать одно из двух утверждений, с которым студент согласен в большей степени. Варианта «затрудняюсь ответить» не предлагалось, студент был поставлен в условия обязательного выбора. При построении альтернатив речь шла не об актуальной реальности, когда аудиторное обучение было вынужденно переведено в онлайн-формат, а о возможностях и недостатках дистанционного формата как такового по сравнению с классическим аудиторным высшим образованием.

Суждения были построены в форме достаточно жестких альтернатив, чтобы избежать двусмысленности и ориентировать респондента на четкое определение своей позиции.

Восприятие равенства доступа к учреждениям высшего образования замерялось посредством суждений:

1) Онлайн обучение делает качественное высшее образование более доступным всех слоев населения, стирает границы между престижным и массовым образованием vs Даже с распространением онлайн-обучения сохранится деление на престижное (элитарное) и массовое высшее образование;

2) Университетское обучение в традиционном аудиторном формате всегда будет востребованным видом получения высшего образования, онлайн-курсы останутся дополнением к основному образованию vs Все высшее

образование можно перевести в онлайн-формат, а аудиторные курсы оставить только в качестве дополнения для особых групп и потребностей населения.

Восприятие равенства социальных статусов университетов исследовалось через следующие суждения:

3) Онлайн-образование усиливает статусное неравенство университетов vs Онлайн-образование сокращает статусные различия между вузами.

Восприятие равенства профессиональных шансов выпускников различных вузов:

4) Онлайн-образование позволяет уравнять профессиональные шансы студентов из разных социальных слоев населения из-за его доступности vs Онлайн образование не может уравнять профессиональные шансы студентов из-за разных способностей воспринимать информацию онлайн и неравного доступа к онлайн-технологиям.

Восприятие рисков и возможностей цифрового обучения (это дополнительное измерение было призвано наметить возможности фактора цифровизации для образовательной мобильности):

5) Неограниченный выбор курсов – это явное преимущество системы онлайн- образования, так как это дает студенту свободу и самостоятельность построения образовательной траектории vs Неограниченный выбор курсов – это риск, порождаемый системой онлайн-образования, так как в таком формате невозможно получить профессиональное системное знание.

Первая альтернативная пара ориентирована на **выявление возможности онлайн-обучения по сглаживанию образовательного неравенства**. Аудиторное образование имеет ряд ограничений для потенциальных студентов – как географических, так и стоимостных. В ходе формирования первой альтернативной пары суждений авторы исследования выдвинули гипотезу, что онлайн-формат сможет демпфировать эти ограничения, сделав обучение более доступным – и когда мы говорим о фактическом снижении его стоимости, и когда речь заходит об отсутствии необходимости переезжать к месту обучения. Студентам предлагалось

выбрать из двух вариантов «Онлайн обучение делает качественное высшее образование более доступным всех слоев населения, стирает границы между престижным и массовым образованием» и «Даже с распространением онлайн-обучения сохранится деление на престижное (элитарное) и массовое высшее образование». Показательно, что данная альтернатива разделила всех ответивших практически поровну. Однако чуть больше студентов (55,7%) все же считает, что деление образования на элитарное и массовое сохранится даже, несмотря на активное распространение онлайн-обучения. Тем не менее, при выборе из **второй пары альтернатив**, ориентированной на **выявление статусных различий между учебными заведениями** при распространении дистанционного обучения, наблюдается несколько иная картина. При противопоставлении элитарного и массового высшего образования подразумевается не только доступ к образовательным благам, но и (и, пожалуй, главным образом) статусные различия между высшими учебными заведениями, которые отличаются и по сложности поступления, и по ценности диплома выпускника на рынке труда, и по стоимости обучения на платных отделениях вуза. Так, подавляющее большинство опрошенных студентов (76,9%) говорит, что онлайн-обучение все же сокращает статусные различия между учебными заведениями. Так ответило почти 90% из всех студентов, считающих, что онлайн-обучение делает образование более доступным для всех слоев населения, и даже 68% из тех респондентов, которые не утверждают, что деление на массовое и элитарное образование сохранится с распространением онлайн-обучения.

Третья альтернативная пара ориентирована **на измерение возможностей и рисков дистанционного обучения**, связанных с большим количеством предлагаемых материалов, курсов, дисциплин для обучения. 64,9% опрошенных студентов считают неограниченный выбор курсов явным преимуществом системы дистанционного образования, так как это дает студенту свободу и выбор образовательной траектории. Однако больше трети опрошенных (35,1%) опасаются, что большой риск порождается

неограниченным выбором образовательных курсов, поскольку такой выбор препятствует получению системного профессионального знания. Здесь стоит отметить, что одним из потенциальных рисков, связанных с активным встраиванием онлайн-технологий в образовательный процесс, является неконтролируемое распространение некачественного образовательного контента. Данный риск оказался значимым для 39% респондентов, считающих большой выбор онлайн-курсов препятствует получению системного знания, и для 20% студентов, видящих преимущество в неограниченном выборе курсов.

Четвертая пара суждений ориентирована на разграничение аудитории студентов по принципу отношения к дистанционному образованию и его **перспектив по полноценной замене аудиторного** образования. Так, более двух третей опрошенных (77,8%) отметили, что университетское образование в классическом аудиторном формате всегда будет востребованным. При этом практически каждому четвертому принявшему участие в опросе студенту (22,2%) более подходящим показалось высказывание о том, что все высшее образование можно перевести в дистанционный формат.

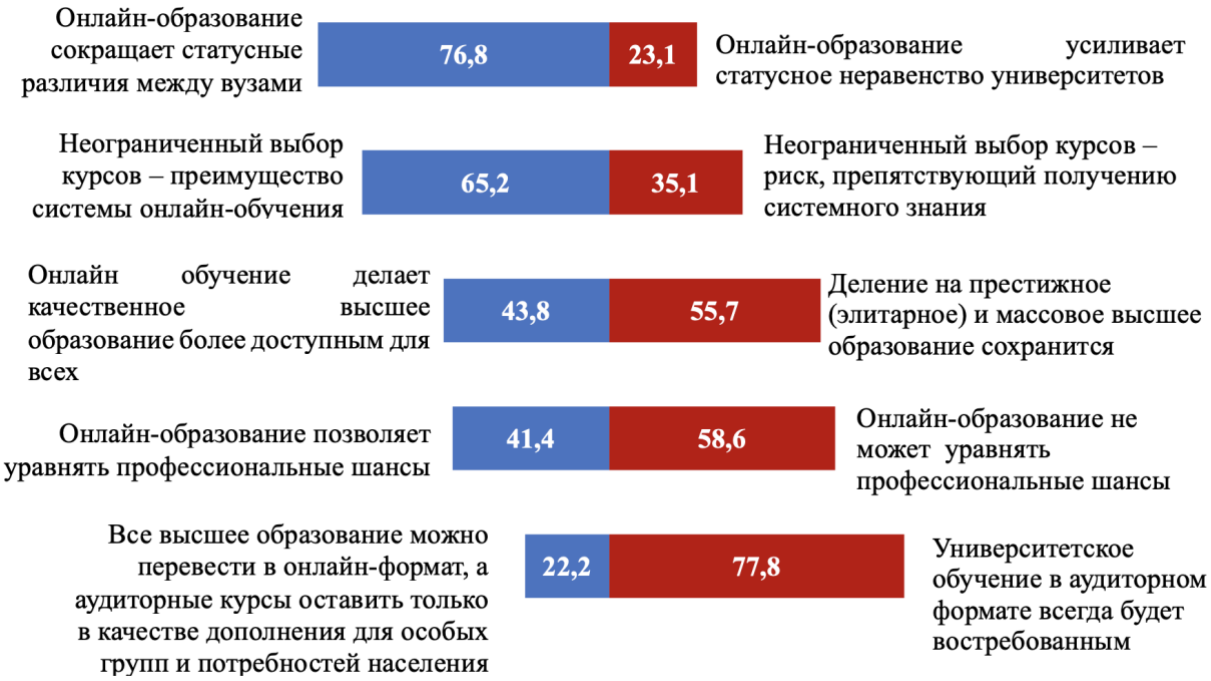
Пятая пара оппозиций связана с выявлением у дистанционного обучения **потенциала к сглаживанию образовательного неравенства**. При выборе из данной пары суждений студенты поделились практически поровну, однако чуть больше голосов (58,7%) было отдано за вариант: «Онлайн образование не может уравнять профессиональные шансы студентов».

Резюмируя, отметим, что результаты опроса обнаружили отсутствие консенсуса по данным вопросам и амбивалентность суждений, проявляющуюся в неоднозначных оценках социально-образовательных возможностей цифрового обучения[307] (см. рис. 2).

[307] Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Неравенства в образовании и перспективы цифрового обучения в оценках студентов. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 62. С.29-39.

Рисунок 2.

Восприятие студентами влияния цифрового фактора на образовательную мобильность и неравенства



Наибольшую согласованность студенты высказали при ответе на вопрос о влиянии онлайн-образования на *выравнивание статусов высших учебных заведений*. По мнению большинства респондентов, цифровое обучение способно сгладить статусные различия между вузами за счет стандартизации содержания учебных программ и унификации педагогического способа трансляции знания. При этом в гораздо меньшей степени студенты соотносят цифровой фактор с *возможностью сокращения неравного доступа к качественному высшему образованию и выравнивания социальных шансов выпускников вузов*. Так, около 44% респондентов отметили, что онлайн-обучение *делает качественное высшее образование доступнее для всех слоев населения*. Однако больше половины студентов (56%) считает, что *деление образования на элитарное и массовое сохранится, даже несмотря на активное распространение онлайн-обучения*. Кроме того, почти 60% опрошенных *не видят в онлайн формате потенциала* к выравниванию профессиональных шансов выпускников.

При переходе к более глубокому уровню анализа была выявлена переменная, оказывающая значительное влияние на восприятие респондентами цифровизации образования. Такой переменной становится *эмоциональное восприятие перехода на дистанционный формат обучения*. В рамках исследования студентам было предложено выбрать, какие чувства вызвал у них переход на дистант. При этом для анализа ответы были разбиты на три группы – позитивное, нейтральное и негативное восприятие. Студенты в таких группах распределились практически поровну: позитивная группа составила 30%, негативная – 33%, нейтральная – 25%. Еще 12% опрошенных затруднились с ответом. Формулировалась гипотеза, что восприятие дистанционного обучения связано, в частности, с отношением к цифровым образовательным практикам.

Представители «позитивной», «нейтральной» и «негативной» группы продемонстрировали значимые различия в восприятии некоторых возможностей и рисков цифровизации обучения (см. табл. 8).

Таблица 8. Кросс-таблица восприятия перехода на дистант и восприятия возможностей цифрового формата (в %)

	Положительное	**Негативное**	**Нейтральное**	**По всей выборке**
Онлайн-образование позволяет уравнять профессиональные шансы студентов	**63,3**	23,4	48,3	41,4
Онлайн образование не может уравнять профессиональные шансы студентов	36,7	76,6	51,7	58,6
Университетское обучение в традиционном аудиторном формате всегда будет востребованным	51,3	92,9	82,2	76,9
Все высшее образование можно перевести в онлайн-формат	**48,7**	7,1	17,8	23,1
Неограниченный выбор курсов – это явное преимущество системы онлайн- образования	**85,8**	48,6	67,4	65,3

Неограниченный выбор курсов – это риск, порождаемый системой онлайн-образования	14,2	51,4	32,6	34,8

Позитивно настроенные по отношению к цифровому образованию студенты видят более высокий потенциал развития новой формы обучения – подавляющее большинство студентов данной группы считают неограниченный выбор курсов явным преимуществом системы образования. Кроме того, в «позитивной» группе доля тех, что согласен с утверждением о возможности перевести все высшее образование в онлайн-формат (то есть то, к чему может привести тотальная цифровизация образования) больше, чем в среднем по выборке. Также позитивно настроенные студенты больше склонны видеть в цифровом факторе возможности для образовательной мобильности и демпфирования образовательных неравенств (63,3% в «позитивной» группе, тогда как в негативной – 23,4%).

Отметим, что переменную «восприятие дистанционного обучения» можно считать одним из измерений цифрового разрыва, поскольку отношение к цифровизации и мотивации, согласно терминологии, предложенной Ван Дейком, относится к первому уровню цифрового разрыва и способствует генерированию образовательных неравенств, а также формированию цифрового капитала, который складывается из доступа к цифровым технологиям и уровня цифровых компетенций.

Таким образом, цифровой фактор для образовательной мобильности воспринимается студентами неоднозначно. Цифровизация образовательного пространства кажется студентам не только источником дополнительных возможностей, но и фактором, который *способствует появлению* новых цифровых неравенств, формирующихся в результате наличия доступа к технологиям, умения их применять, а также отношения к цифровому обучению. *Новой осью дифференциации студентов по накоплению образовательного капитала* становятся различия в степени принятия новой цифровой формы обучения, скорости адаптации к новым условиям цифровой жизни, обладанию цифровым капиталом.

Второе измерение влияния цифрового фактора на образовательную мобильность и неравенство было ориентировано на другой эмпирический объект – преподавателей вузов. Данное исследование было ориентировано на выявление экспертного мнения преподавателей как творцов и участников учебного процесса, активно взаимодействующих со студентами и имеющих возможность наблюдать социально-образовательные процессы «сверху». Субъективное восприятие влияния цифровизации на образовательный процесс, в том числе, на социальный состав студенчества, трансформации образовательных стратегий студентов с введением цифровых практик в вузах и всеобщего дистанционного обучения в ходе локдауна из-за пандемии COVID-19, изучалось посредством онлайн фокус-групп (ОФГ), проведенных в мае 2021 года. Выбор данного временного периода также не случаен: преподаватели вузов имели уже годовую практику преподавания с помощью цифровых технологий. Онлайн-формат проведения фокус-групп выбран из соображений безопасности в период пандемии, а также географических преимуществ, поскольку с помощью цифровых технологий удалось собрать людей из разных вузов и разных регионов РФ в одном пространстве.

Фокус-групповое исследование направлено на осмысление человеком своего опыта через призму группового восприятия обсуждаемой проблемы. Соответственно, происходит двойное соотнесение – с личным опытом и с опытом членов группы.

Было проведено 5 фокус-групп с преподавателями гуманитарных и технических дисциплин из разных высших учебных заведений[308]. В каждой группе по 7 человек. В соответствии со значимостью измерения ситуации в различных типах вузов, в исследование были включены разные вузы России, дифференцированные по уровню престижа учебного заведения. В первую группу были включены преподаватели гуманитарных дисциплин из топ-вузов (Федеральные университеты, национальные исследовательские университеты,

[308] Полевые работы проводились Институтом сравнительных социальных исследований (ЦЕССИ) в рамках гранта.

глобальные университеты проект 5 – 100). Во вторую группу вошли преподаватели естественных и технических специальностей из топ-вузов, в третей группе – смешанный состав участников (преподаватели и естественных, и гуманитарных дисциплин ведущих вузов). В четвертую группу вошли преподаватели гуманитарных специальностей обычных вузов (университет, академия, институт), в пятую – преподаватели естественных и технических специальностей обычных вузов. Были предложены следующие критерии для отбора респондентов: работают преподавателями в вузах не менее 3 лет, ведут лекции и семинары (не только научная или административная работа). В каждой группе респонденты из разных городов и регионов, разных научных дисциплин; группы смешаны по полу и возрасту.

Дискуссии строились по заранее составленному гайду, где один из разделов был посвящен влиянию цифровизации на социальный состав студентов и их образовательные мотивации. Анализ данных проводился на основе видеозаписей фокус-группы и транскрибированных текстов.

Анализ фокус-групповых дискуссий позволил выявить оценки восприятия влияния цифровизации вузов на образовательное неравенство и социально-образовательную мобильность, а также наметить связь цифрового фактора с социальной мобильностью.

Фокус-группы продемонстрировали многогранность влияния цифровизации на институт образования и на участников образовательного процесса. Новые технологии становятся и источниками новых возможностей, и генераторами новых рисков.

Если говорить о образовательных и социальных возможностях, то следует отметить следующие тренды, выделенные преподавателями вузов.

Во-первых, это появление *новых цифровых возможностей* виртуальной образовательной мобильности. Преподаватели отмечают, что виртуальные/Интернет-платформы становятся мощным подспорьем для обучения и установления межуниверситетских связей, особенно если речь идет о мотивированных и увлеченных студентах:

У нас смежные направления и мы организовали сейчас процесс обучения таким образом, что мы понимаем, допустим, в нашем университете есть сильная школа по железобетонным каменным конструкциям, а университеты-коллеги хотели бы послушать. Так вот мы организовали лекции, где наши профессора читают для студентов другого города – это поток 150-200 человек, представляете? Студенты услышат то, что они в своем вузе никогда бы не услышали. И вот это развитие компетенций, причем в обе стороны работает. Наши студенты так же слушают лекции тех профессоров мирового уровня, которые в том университете работают (преподаватель теории механизмов и машин, Томский государственный архитектурно-строительный университет, стаж 14 лет).

Мне кажется, что здесь для студентов, если мы про них говорим, возникает больше возможностей. У меня за последние только лет 5 каждый год прибавляется количество конференций, где участвуют студенты с научными проектами, где они выигрывают, где они показывают себя, где они могут потом, собирая это все в копилку, поступить в магистратуру. И именно цифровые технологии позволили это сделать, потому что даже во время пандемии, когда были проблемы, пожалуйста – онлайн формат. Грузи на конференцию свою работу, оргкомитет проверяет, ее принимает. Они проверяют на плагиат. Если работа соответствует – пожалуйста. Сейчас электронный пакет документов ты отправляешь студентам по всей России и за границу. Раньше такого не было. Это было, но это было у единиц, это было недоступно, это было сложно (преподаватель культурологии, Университет профсоюзов, стаж 15 лет).

Более того, как отмечают преподаватели, увеличиваются образовательные возможности студентов, а также появляются возможность значительно нарастить свой культурный и социальный капитал. Цифровизация становится генератором новых образовательных возможностей для ***мотивированных студентов***:

Цифровизация образования зависит от ***открытости миру****. То есть если у нас много международных образовательных программ, то часть из них мы ведем дистанционно и подстраиваемся, и они подстраиваются, то есть у нас происходит интеграция в образовательное мировое пространство, и это тоже очень хорошо* (преподаватель физики, Санкт-Петербургский политехнический университет, стаж 25 лет).

Стало возможно участие в конференции без выезда. Зачастую это было сложно. Особенно если ты студентов вывозил. Сейчас смешанные форматы позволяют ***открывать двери*** *по всей России и миру. Они вошли в обычную жизнь. Более того, ты можешь повышение квалификации также проходить. Очень много в Зуме (и не только) лекций* (преподаватель физики, Казанский государственный энергетически университет, стаж 16 лет).

В речи преподавателей при оценке возможностей цифровизации часто фигурируют слова «открытость», «открывать двери», что свидетельствует о восприятии цифрового фактора как источника новых возможностей, ориентированных на преодоление территориальных и межстрановых барьеров.

Одним из значимых преимуществ цифровизации становится возможность ***демпфировать образовательное неравенство, уравнять образовательные шансы и образовательные возможности студентов из разных регионов и из высших учебных заведений разного уровня***. Образование становится неким глобальным институтом.

Так вот эта цифровизация образования дает доступность, то есть каждый ребенок может поучаствовать, несмотря на то, что он находится в селе и рядом с ним нет способного, грамотного специалиста (преподаватель физики, Санкт-Петербургский политехнический университет, стаж 25 лет).

Мне кажется, вот эти технологии, полная цифровизация нашего образования, наоборот, уравняла всех студентов. Сейчас для людей, которые не могут поступить, сдали экзамены, возможно, неудачно или менее удачно, чем остальные, но хотят обучиться каким-то программам, по которым

высокий бал при поступлении, и очень мотивированы при этом, у нас огромное количество площадок с большим количеством учебных курсов. Именно площадок, которые от вузов работают, как «Открытое образование», например, это общедоступная российская площадка, и любой человек в принципе может сам набрать курс, набрать себе ту дисциплину, которую он хочет изучить, и может ее спокойно изучить, получить сертификат того вуза и собрать какой-то комплект. Мне кажется, наоборот, вот эти технологии уравняли, дали больше шансов ребятам из той же глубинки это все изучать. Телефоны есть у всех, YouTube есть у всех в открытом доступе (преподаватель безопасности операционных систем, Томский университет систем управления и радиоэлектроники, стаж 5 лет).

Я хотел сказать, что у всех студентов, даже тех, которые учатся в разных вузах, и в региональных, и в центральных, у них есть возможность посмотреть, что делается по их направлению, по их специальностям в лучших вузах. Например, портал Открытое образование. Я сейчас смотрю – 727 курсов по разным направлениям подготовки доступны. Если человек считает, что какую-то дисциплину ему читают плохо в его вузе, он может посмотреть. Посмотреть, что по этой дисциплине есть на Открытом образовании. Как я понимаю, это направление будет развиваться, потому что повышается конкуренция между вузами. Вузы будут стремиться размещать свои курсы на этом портале (преподаватель IT-дисциплин, Санкт-Петербургский государственный технологический институт, стаж 28 лет).

Цифровизация, по мнению многих информантов, может рассматриваться как мера демпфирования образовательного неравенства и будет способствовать увеличению возможностей образования **для всех**, убираются не только географические, но и материальные препятствия:

*Я оцениваю цифровизацию **очень позитивно**. Потому что я вижу убирание границ. Как наука интернациональна должна быть, по сути, правильная и нужная, так и в цифровизации я вижу возможности каждого человека получить образование. Возможность и реальные ресурсы, чтобы*

это сделать, готовность желающего и стремящегося к этому человека получить образование нужного уровня, во-первых. А, во-вторых, даже нужной ему страны, университета. Почему нет? В этом я очень положительно отношусь (преподаватель экономических дисциплин, Российский новый университет, стаж 16 лет).

В речи информантов присутствуют эпитеты, демонстрирующие положительное отношение к цифровизации в образовании: «очень позитивно», «возможность и реальные ресурсы». Однако многие преподаватели отмечают, что необходимым условием для этого является сильная мотивация самого студента – «*желающего и стремящегося».*

Цифровые практики в образовании помогают маломобильным студентам не испытывать физических препятствий для получения образования, делая их мобильными и в социальном, и в образовательном смыслах:

Хотелось бы, чтобы смешанный формат образования продолжал развиваться без каких-либо перегибов. И хочу отметить, что для инклюзивного образования это очень важно и удобно. Потому что людям с ограниченными возможностями по здоровью это дает дополнительные возможности получения образования. Мы знаем, что у нас и средства транспорта и так далее, не все оборудовано пандусами, лифтами. Конечно, для того, чтобы обеспечить права людей в этом отношении, это нужно. (преподаватель немецкого языка, Российский государственный педагогический университет имени Герцена в Санкт-Петербурге, стаж 25 лет).

Цифровые трансформации в области образования позволяют расширить **географию поступающих студентов** благодаря онлайн-формату, нивелировать территориальные ограничения, соответственно могут способствовать образовательной мобильности, связанной с территориальным доступом к поступлению в высшие учебные заведения:

По архитектурному направлению у нас творческий экзамен – рисунок, и онлайн-формат позволил значительно расширить географию. То есть

ребята хотят поступать на это направление, но приехать не могут, поэтому они в онлайн-формате сдают эти творческие вступительные испытания – вот это мы заметили на протяжении периода пандемии. А зачем, если у нас расширяется формат, абитуриентов будет больше? Мы уже провели олимпиаду – ***и чуть ли не в 3 раза больше участников*** *по сравнению с допандемийным периодом* (преподаватель теории механизмов и машин, Томский государственный архитектурно-строительный университет, стаж 14 лет).

Данные тенденции влияют, по словам информантов, и **на контингент обучающихся**:

У нас увеличилось количество иностранных студентов в разы – вот это тенденция пятилетняя (преподаватель теории механизмов и машин, Томский государственный архитектурно-строительный университет, стаж 14 лет).

Я не могу изначально говорить, но регионы Кавказа очень любят вуз, они все эти современные специальности с удовольствием осваивают, потому что в принципе они не требуют такого углубленного погружения в предмет. Да, а документ ты имеешь. В общем так. Есть куда развиваться (преподаватель математики, академия имени Плеханова, стаж 10 лет).

Однако подобное снятие географических барьеров, которое призвано уравнять шансы для студентов из разных регионов и увеличить образовательную мобильность, *становится генератором дополнительных рисков для самих вузов*. Так, часть региональных вузов сталкивается с обратной медалью образовательной мобильности – оттоком абитуриентов и недостаточным количеством студентов:

Сейчас наоборот сложность в том, где нам найти столько выпускников школ, которые сдали ЕГЭ, причем тем, которые не планировали поступать в вузы, разрешили ЕГЭ не сдавать. И многие пользуются этой возможностью, поэтому тех, кто сдает ЕГЭ, все меньше и меньше, и мы вынуждены привлекать иностранных граждан для того, чтобы они обучались в наших университетах (преподаватель теории механизмов и

машин, Томский государственный архитектурно-строительный университет, стаж 14 лет).

В то же время цифровизация, по мнению информантов, становится и источником дополнительных рисков. Так, общие процессы цифровизации, которые проходят и в образовании, и в экономике в целом, трансформируют профессиональную структуру, что влияет на палитру специальностей университета:

У нас бюджетных мест практически уже нет. Просто я так понимаю, почему платные места вводятся? Потому что вводятся новые специальности, которые большой спрос имеют на рынке…: Кто не набрал баллы по ЕГЭ, я считаю [поступают на платное] (преподаватель математики, академия имени Плеханова, стаж 10 лет).

Одним из латентных рисков, которые возникают в ходе введения цифровых образовательных практик, *становится увеличение расслоения среди студентов, на которое можно смотреть под разными углами*. Во-первых, студенты изначально не равны между собой – и по своему материальному статусу, и по уровню знаний. Однако, как утверждают П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон, в высших учебных заведениях неравенство только увеличивается, и, как отмечали некоторые информанты, цифровые инструменты давали больше возможностей ***более замотивированным студентам***:

Есть студенты, которые рвутся, везде участвуют активно в жизни вуза…. такое расслоение получилось…Другие, наоборот, рвутся и хотят, потому что формат онлайн позволяет им больше делать, участвовать в больших проектах, и они рвутся, а другие просто совсем никак, поэтому разделение произошло (преподаватель высшей математики, Академия им. Плеханова, стаж 10 лет).

Кроме того, активное внедрение цифровых технологий в рутинные образовательные практики может способствовать дальнейшей образовательной сегрегации студентов:

Вы понимаете, что, по сути дела, это будет ***сегрегация****. Условно говоря, у кого будут деньги, тот будет учиться с живым преподавателем. А у кого не будет денег, тот будет учиться онлайн. Это, на самом деле, данность, потому что то образование, к которому мы все привыкли до пандемии, давным-давно изменилось. Вы понимаете, что сейчас образование купить для ребенка качественное, это только образование, правильно коллеги сказали, с живым преподавателем общение. И это смогут сделать не все. Только элита. И за это будут платить, и это будет стоить очень дорого. А все остальные будут самообучаться через Интернет. И что они там поймут, как они там поймут? Это и есть момент сегрегации* (преподаватель культурологии, Университет профсоюзов, Санкт-Петербург, стаж 15 лет).

Кроме всего прочего, как отмечают преподаватели, ценность самого **образования падает**, значимость придается формальному критерию – наличию или отсутствию «корочки», а не образованию как таковому:

Они приходят за дипломом. Им неважно, какая специальность, какое направление они закончат. Они пришли за дипломом. Если раньше это из группы один сказал в воздух, и то, не признается, то сейчас они фактически через одного это говорят открыто (преподаватель экономики, Уральский государственный профессионально-педагогический университет, стаж 30 лет).

Одной из причин такого отношения к образовательным процессам преподаватели видят в массовизации высшего образования:

Массовое поступление в вузы снизило уровень знаний. Раньше шли в вузы все-таки наиболее подготовленные, знающие, талантливые. А сейчас – все. Как это, у тебя нет диплома? Это нехорошо, у тебя нет диплома. Без высшего образования – как это? Ты без высшего образования – нехорошо. Этот общий уровень, к сожалению, снижается (преподаватель истории и философии науки, Уральский государственный лесотехнический университет, стаж 50 лет).

Таким образом, обращаясь к анализу фокус-групповых дискуссий с преподавателями высших учебных заведений, можно отметить, что вырисовываются различные, зачастую противоречивые тренды.

С одной стороны, цифровизация, по мнению информантов, может способствовать демпфированию образовательных неравенств, нивелируя географические и физические барьеры, стирая границы для студентов разных регионов, а также раздвигая границы традиционного университетского образования, делая университетские знания не прерогативой определенного вуза, но частью мирового цифрового образовательного пространства.

С другой стороны, цифровизация образования становится и фактором новых образовательных неравенств, тормозящих образовательную мобильность, – сегрегации вузов и дальнейшей сегрегации студентов, когда все цифровое будет восприниматься как массовый продукт, тогда как «живое» образование станет привилегией элиты. Кроме того, цифровой фактор дифференцирует образовательное пространство, еще больше дифференцируя студенческое сообщество – студенты с сильной образовательной мотивацией, а также имеющие лучшие «стартовые» условия, получают гораздо больше возможностей для осуществления образовательной мобильности в условиях цифровизации обучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Цифровые технологии в образовании рассматриваются учеными амбивалентно – кто-то видит в них большой потенциал, а кто-то опасается, что цифровые трансформации могут разрушить саму суть системы образования, дегуманизируя ее.

Цифровизация институтов высшего образования рассматривается в нескольких разрезах. Во-первых, цифровые трансформации всех сфер жизни – от экономической до социальной и образовательной – становятся лейтмотивом современного цифрового или информационального общества, что меняет не только структуру организации, но и подходы к исследованию данных плоскостей социальной реальности. Во-вторых, для российской образовательной системы цифровизация становится трендом последних нескольких лет в связи с разработкой и внедрением на государственном уровне национальной программы «Цифровая экономика», для которой необходима подготовка соответствующих компетентных кадров, что влечет за собой и внедрение цифровых программ на собственно образовательном уровне, например, федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Вынужденная и экстренная цифровизация вузов в связи с пандемией коронавируса становится третьим методологическим разрезом исследования влияния цифрового фактора.

В обществах современного типа уместно говорить об усложняющейся образовательной мобильности. В отличие от образовательной мобильности традиционного типа, *усложняющаяся образовательная мобильность* обладает следующими *сущностными характеристиками*:

1) образование становится вариативным и поливариантным, образовательная сфера посредством цифровизации предлагает индивидуализировать обучение, а у студентов появляется большое количество «кажимых» выборов;

2) традиционные образовательные институты размываются, глобализируются, могут утрачивать свои функции; процесс обучения делокализован в пространстве и осуществляется во «вневременном времени»;

3) обучаемыми являются «социо-цифровые сущности», изначально усвоившие в ходе социализации навыки обретения знания, ценностей и норм в виртуальном пространстве;

4) последствия усложняющейся образовательной мобильности амбивалентны: с одной стороны, перед обучившимися открываются жизненные шансы, трудовые и карьерные возможности, доступные на глобальном уровне, а с другой, - воспроизводятся новые неравенства, разрывается преемственность передачи знания от поколения к поколению, подвергаются «нормальной травме» локальные, домашние жизненные миры, усиливается дифференциация между вузами и регионами страны.

Методологически существует разделение ***на два основных подхода*** к исследованию социальных явлений и процессов – ***объективный подход*** (измерение объективного состояния изучаемой проблемы, выражающееся в переменных, которые существуют в социальной реальности и могут быть изучены в своем текущем состоянии) и ***субъективный подход***, апеллирующий к саморепрезентации и самооценке индивидов в рамках существующей социальной ситуации, исходя из личного опыта. Отсутствие накопленных данных, которые позволили бы проанализировать образовательную мобильность с позиции объективного подхода, а также ситуация кризиса и социотехнических трансформаций, с которыми сталкивается как общество, так и система образования, актуализирует применение субъективного подхода при анализе образовательной мобильности. Субъективный подход направлен на изучение восприятия своих жизненных шансов для осуществления образовательных перемещений в контексте цифровизации вузов, в том числе, связанной с вынужденной цифровизацией в период пандемии.

Предлагается два уровня анализа, связанные с исследованием двух основных целевых групп, задействованных в образовательном процессе, – студентов и преподавателей.

Результаты опроса студентов демонстрируют, что цифровой фактор для образовательной мобильности воспринимается обучающимися неоднозначно, амбивалентно. Цифровизация образовательного пространства видится студентам не только источником дополнительных возможностей, но и фактором, который *способствует появлению* новых цифровых неравенств, формирующихся в результате наличия доступа к технологиям, умения их применять, а также отношения к цифровому обучению.

Анализ фокус-групповых дискуссий с преподавателями вузов показывает различные, зачастую амбивалентные тренды.

С одной стороны, цифровизация, по мнению информантов, может способствовать демпфированию образовательных неравенств, нивелируя географические и физические барьеры, стирая границы для студентов разных регионов, а также раздвигая границы традиционного университетского образования, делая университетские знания не прерогативой определенного вуза, но частью мирового цифрового образовательного пространства.

С другой стороны, цифровизация образования становится и фактором новых образовательных неравенств – дифференциация вузов и дальнейшей сегрегации студентов, когда все цифровое будет восприниматься как массовый продукт, тогда как «живое» образование станет привилегией элиты. Кроме того, цифровой фактор дифференцирует образовательное пространство, еще больше дифференцируя студенческое сообщество – студенты с сильной образовательной мотивацией, а также имеющие лучшие «стартовые» условия, получают гораздо больше возможностей для осуществления образовательной мобильности в условиях цифровизации обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты диссертационного исследования показывают, что социологическая теория мобильности эволюционирует по разным направлениям: появляются новые подходы, измерения, понятия, описывающие социальные перемещения индивидов и социальных групп. Важным эволюционным трендом стало расщепление общей теории мобильности на видовые теории мобильности на основе выделения значимых траекторий социальных перемещений: профессиональной, семейной, образовательной и др. В изучении этих видов мобильности используются теоретические конструкты из общей теории мобильности, а также накладывается специфика конкретного предметного поля. Иными словами, методология исследований мобильности основана на использовании философского принципа соединения общего (основных методологических векторов, обосновывающих концепцию мобильности) и особенного (связанного с конкретным предметным полем и оказывающим влияние на функционирование конкретного вида мобильности). В свою очередь, содержательное наполнение социологии образования выделяет ракурсы для исследования образовательной мобильности и задает важные методологические линии, а также позволяет зафиксироваться на актуальной образовательной повестке.

Образовательная мобильность – это вид социальной мобильности, которая подразумевает *изменение социального статуса посредством изменения статуса образовательного*. Образовательные мобильности характеризуются сложностью и неоднородностью и сопряжены с наличием разнонаправленных перемещений внутри системы образования. В связи с актуализацией парадигмы обучения длиною в жизнь (life-long learning) человек может совершать разнообразные образовательные перемещения в течение жизни, связанные с разными образовательными траекториями и получением различного образовательного опыта.

Предложена концептуальная рамка изучения разновекторных образовательных перемещений, которая включает две основные переменные:

- уровень образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);

- статус вуза (который определяется по месту вуза в национальных и мировых рейтингах).

Показано, что для анализа нисходящей и восходящей образовательной мобильности следует опираться на возможную комбинацию разных видов перемещений:

- повышение уровня образования, повышение статуса вуза;

- повышение уровня образования, понижение статуса вуза;

- повышение уровня образования, статус вуза остается прежним;

- уровень образования остается прежним, статус вуза повышается;

- уровень образования остается прежним, статус вуза понижается.

Вертикальная образовательная мобильность также анализируется как *возможность* изменения своего социального статуса посредством получения образования или доступа к обучению. Иными словами, образовательная мобильность определяется как наличие возможности преодоления неравного доступа к образовательным институтам.

В диссертационной работе отмечено, что в обществах современного типа уместно говорить об усложняющейся образовательной мобильности. В отличие от образовательной мобильности традиционного типа, усложняющаяся образовательная мобильность обладает следующими *сущностными характеристиками*:

1) образование становится вариативным и поливариантным, образовательная сфера посредством цифровизации предлагает индивидуализировать обучение, а у студентов появляется большое количество «кажимых» выборов;

2) традиционные образовательные институты размываются, глобализируются, могут утрачивать свои функции; процесс обучения делокализован в пространстве и осуществляется во «вневременном времени»;

3) обучаемыми являются «социо-цифровые сущности», изначально усвоившие в ходе социализации навыки обретения знания, ценностей и норм в виртуальном пространстве;

4) последствия усложняющейся образовательной мобильности амбивалентны: с одной стороны, перед обучившимися открываются жизненные шансы, трудовые и карьерные возможности, доступные на глобальном уровне, а с другой, - воспроизводятся новые неравенства, разрывается преемственность передачи знания от поколения к поколению, подвергаются «нормальной травме» локальные, домашние жизненные миры, усиливается дифференциация между вузами и регионами страны.

В рамках диссертационной работы проанализировано два основных методологических подхода к исследованию образовательной мобильности – объективный и субъективный, которые обуславливают методы изучения образовательной мобильности и постановку исследовательских вопросов. Большинство теорий, а также эмпирических исследований, связанных с фиксацией образовательных позиций индивидов и их родителей, построением таблиц мобильности и логлинейных моделей мобильности, апеллирует к объективному подходу в изучении образовательных перемещений, когда фиксируется объективный образовательный статус и положение индивидов, на основании чего делаются выводы об образовательных возможностях, шансах и социально-образовательных перемещениях. Однако не менее значимым для исследования как социальной, так и образовательной мобильности представляется субъективный подход. Методологическая рамка субъективных исследований заложена понимающей социологией М. Вебера, который обращается к пониманию смыслов социальных действий определенного социума, ориентируясь на конкретные культурные и исторические контексты, учитывая, что паттерны поведения, обусловленные конкретными ценностями, всегда относятся к определенному историческому периоду и социально-культурному контексту. Применение субъективного подхода к исследованию образовательной мобильности предполагает

изучение восприятия образовательного статуса и возможностей осуществления образовательных перемещений. Отсутствие накопленных данных, которые позволили бы проанализировать образовательную мобильность с позиции объективного подхода, а также ситуация кризиса и социотехнических трансформаций, с которыми сталкивается как общество, так и система образования, актуализирует применение субъективного подхода при анализе образовательной мобильности. Субъективный подход направлен на изучение восприятия своих жизненных шансов для осуществления образовательных перемещений в контексте цифровизации вузов, в том числе, связанной с вынужденной цифровизацией в период пандемии.

Показано, что цифровизация образовательной сферы становится новым фактором, а также актуальным исследовательским направлением в изучении образовательной мобильности. Методология исследования цифровизации образовательной системы предполагает изучение новых цифровых контекстов и концептов, в частности концепций цифрового разрыва, цифрового капитала, цифрового неравенства. Исследование цифрового капитала реализуется посредством двух основных измерений – доступа к технологиям и объема цифровых компетенций. Формулируется новая гипотеза о том, что цифровой капитал в различных социальных условиях (в частности, зависящих от структурных трансформаций) может стать как триггером образовательной мобильности, так и фактором, формирующим новые – цифровые – неравенства. Цифровой фактор становится новой переменной, влияющей на образовательные шансы и социальную дифференциацию молодых людей. Так же, как и образовательные институты, цифровой фактор может стать как драйвером образовательной мобильности, так и фактором, формирующим новые – цифровые – неравенства и амбивалентности, которые неразрывно связаны с концепцией цифрового разрыва и цифрового капитала.

Результаты эмпирического исследования позволили говорить о том, что влияние цифрового фактора на образовательную мобильность воспринимается участниками образовательного процесса – студентами и

преподавателями – неоднозначно. С одной стороны, цифровой фактор стимулирует развитие образовательной мобильности, давая б***о***льшие жизненные шансы посредством цифрового обучения – снятия временных и территориальных барьеров, увеличения выбора курсов, преподавателей, методик трансляции информации, предоставляя возможности построения индивидуальных образовательных стратегий. С другой стороны, цифровизация не всегда может нивелировать традиционные неравенства – экономическое, социальное, территориальное – а иногда даже усугубляет их, поскольку формирует «цифровые» барьеры первого (связанные с доступом к технологиям и Интернету, а также уровнем принятия цифровых технологий) и второго уровня (связанные с наличием и уровнем цифровых навыков и компетенций). Выдвинуто предположение, что новая ось дифференциации студентов связана с накоплением образовательного капитала и выражается в различии степени принятия цифровизации образовательной среды, успешности адаптации к условиям цифровой жизни. Цифровизация способствует возрастанию роли нелинейных трендов в образовательной мобильности. Это, в частности, проявляется в демпфировании предсказуемости, линейности образовательных траекторий, возникновении новых социально-образовательных разрывов и неравенств, эффектов дегуманизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России// Мир России.1996. С. 161 - 178.
2. Барсегян В.М. Межпоколенческая образовательная мобильность молодых общественно-политических деятелей в современном российском обществе / Вестник Новосибирского государственного университета. Серия социально-экономические науки. 2014. Т. 14. № 3. С. 163-178.
3. Бауман З. Текучая современность/ пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочкова. – Спб.: Питер, 2008. 240 с.
4. Белеева И.Д., Титова Н.Б. Проблема образовательного неравенства в современной России: факторы влияния и социальные последствия// Стратегия образования. 2018. С. 18-22.
5. Беляева Л.А. Материальное неравенство в России. Реальность и тенденции. URL: http://2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-11/belyaeva.pdf (дата обращения 08.09.2021).
6. Берто Д., Берто-Вьям И. Семейное владение и семья // Социологические исследования. 1992. № 12. С. 132-140.
7. Болдырева, Е.П., Горбунова Н.В., Шеляхина Н.В. Цифровая экономика – фактор институциональных изменений в современном обществе// Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования / Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. С. 6 - 43.
8. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. Издательский дом Высшей школы экономики, Москва, 2018.
9. Бурдье П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. Моск. высш. шк. социал. и экон. наук., М.: Просвещение, 2007. 267 с.
10. Бурлуцкая М.Г. Проблемы измерения социальной мобильности// Рубеж. № 12., 1998. С. 144 - 157.

11. Ван Леувен М.Х.Д., Маас И. Изучение социальной мобильности в прошлом. URL: http://www.fss.uu.nl/pubs/mhdvanleeuwen/2008Izuchenie.pdf (дата обращения 08.09.2021).

12. Вартанова Е.Л., Гладкова А.А. Цифровой капитал в контексте концепции нематериальных капиталов // Медиаскоп. 2020. Вып. 1. URL: http://www.mediascope.ru/2614 (дата обращения: 17.10.2021).

13. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990.—808 с.

14. Вебер М. Основные понятия стратификации// Социологические исследования. 1994. №5. С. 147-156.

15. Виссема Й. Университет третьего поколения. Олимп-бизнес, 2016. 480 с.

16. Воронцовский А. В. Цифровизация экономики и ее влияние на экономическое развитие и общественное благосостояние. Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. Т. 36. Вып. 2. 2020. С. 189–216.

17. Гасликова И.Р., Ковалева Г.Г. Показатели использования информационных технологий в образовании// Вопросы образования. 2005. №3. С. 302-330.

18. Гимпельсон В.Е., Монусова Г.А. Восприятие неравенства и социальная мобильность// Экономический журнал ВШЭ. 2014. С. 216-247.

19. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д., Орехова И.М., Горина Т.И. Новые слои в социальной структуре российского общества// Модернизация социальной структуры российского общества / Отв. ред. З.Т. Голенкова. - М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 97-123.

20. Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Ненамеренные последствия цифровизации образования как исследовательская проблема// Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Отв. редактор В.А. Мансуров. 2020. С. 3106-3113.

21. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. — М. : ЦСПиМ, 2010. 352 с.

22. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования// Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. № 11 (5). С. 158–165.

23. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы/ Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. 288 с.

24. Добринская Д. Е., Мартыненко Т. С. Возможно ли цифровое равенство? (о книге Я. ван Дейка «Цифровой разрыв») // Социологические исследования. – 2020. – № 10. С. 158-164.

25. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/Пер. с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова.— М.: Мысль, 1994. С. 76.

26. Епихина Ю.Б. Образовательная мобильность и первое место работы // Научный результат. Социология и управление. 2017 – Т.3, № 4. С. 13-28.

27. Заславская Т.И. Современное Российское общество. Социальные механизмы трансформации. М.: Дело, 2004. 400 с.

28. Зборовский Г.Е, Мансуров В.А. Переосмысливая неравенство // Социологические исследования. 2006. №7.

29. Ильдарханова Ч.И. Межпоколенческая образовательная мобильность сельской семьи (на примере муниципального района Республики Татарстан) // Интеграция образования. 2013. № 3. С. 78-84.

30. Исайкина М.А., Максимова Е.А., Григорьева Т.Ю. Формирование цифровой образовательной среды // Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования / под ред. доктора социологических наук, профессора Н.В. Горбуновой. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. 219 с.

31. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций// Открытое образование. 2018. № 22 (3). С. 61–73.

32. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва. 2000. 608 с.

33. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 360 с.

34. Константиновский Д. Л. Молодежь в системе образования: динамика неравенства// Социологический журнал, №3. 1997. С. 92-123.

35. Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

36. Константиновский Д.Л. Исследования барьеров в образовании: традиции и развитие // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 / Отв. ред. А. Л. Арефьев; ФНИСЦ РАН. – М.: ФНИСЦ РАН. 2020. С. 213-218.

37. Константиновский Д.Л. Новая молодежь в новой реальности образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106-162; Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып.16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

38. Константиновский Д.Л. Современные вызовы рынка труда и российская молодёжь // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. 2019. Вып. 4. С. 272-281.

39. Кравченко С. А. Социология цифровизации: учебник для вузов / С. А. Кравченко. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 236 с.

40. Кравченко С. А. Социологические теории травмы: дискурс в современной теоретической социологии // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 60-69.

41. Кравченко С. А. Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде // Социологические исследования. 2019. № 10. С. 48-57.

42. Кравченко С.А. Возрастающая роль «цифрового тела» в человеческом капитале: изменения в характере коммуникаций // Коммуникология, 2020. Vol. 8, N 3. С. 15-28.

43. Кравченко С.А. Востребованность «поворота ригидности» для устойчивого развития: контуры концепции // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 12-22.

44. Кравченко С.А. Становление сложного общества: к обоснованию гуманистической теории сложности: монография / С.А. Кравченко ; МГИМО (У) МИД России, каф. социологии. - М. : МГИМО-Университет, 2012. - 306 с.

45. Кравченко С.А. Цифровизация образования: риски дегуманизации // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов [Электронный ресурс]: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. – Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 3179-3184.

46. Кузьмина Е.И. Социальные неравенства и жизненные выборы молодежи/ Е.И. Кузьмина// Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 6. – С. 230-233.

47. Кузьмина Е.С. Особенности международной академической мобильности в сетевом взаимодействии российских и китайских вузов в современных условиях [Текст]: дис. канд. социол. наук: 22.00.04/ Е.С. Кузьмина. Иркутск, 2019 – 183 с.

48. Лапин Н.И. Сложность становления новой России: антропосоциокультурный подход. М.: Весь мир, 2021. С. 235.

49. Латов Ю. В., Тихонова Н. Е. Новое общество – новый ресурс – новый класс? (К 60-летию теории человеческого капитала) // Terra Economicus. 19(2), 2021. С. 6–27.

50. Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 3 (32). С. 5-7.

51. Мертон Р.К. Эффект Матфея в науке, II: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности. THESIS, 1993, вып. 3. С. 256 – 276.

52. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т.13. Вып.1. С. 84–101.

53. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление// Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

54. Носкова А. В., Кузьмина Е. И. Семьи сквозь призму разнообразия (о IX Конгрессе Европейского общества семейных отношений) // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 153-155.

55. Носкова А. В., Кузьмина Е. И. Социальная мобильность в трудах ведущих социологов Франции XX в. // Социологические исследования. 2019. № 4. С.106.

56. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Неравенства в образовании и перспективы цифрового обучения в оценках студентов. Вестник Томского Государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 62. С.29-39.

57. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в

России. 2022. Т. 31. No 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

58. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Проскурина А.С., Нгуен Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. No 1. С. 156 - 167.

59. Овчинникова Е.В. Некоторые способы совершенствования речевых навыков // Вопросы педагогики. 2018. № 6-2.

60. Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л. Эффективность ЕГЭ: попытка социологического анализа // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2006. – № 1 (5). – С. 326–334.

61. Петрова Н.П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании// Мир науки, культуры, образования. No 5 (78) 2019. С.353.

62. Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России// Социологические исследования. 1996. № 11. С. 3-17.

63. Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы// Социологические исследования. 1994. С. 30-43.

64. Семенова В. В. Субъективная социальная мобильность: возможности качественного подхода // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 84-93.

65. Семенова В. В., Черныш М. Ф., Сушко П. Е. Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты: [монография] / [В. В. Семенова и др.]; отв. ред. В. В. Семенова, М. Ф. Черныш, П. Е. Сушко. ФНИСЦ РАН. — М.: ФНИСЦ РАН. 2019. 512 с.

66. Смирнов В.П. Франция в XX веке: Пособие для студентов вузов. – М.: Дрофа, 2001. С. 269.

67. Сорокин П. А. Человек и общество в условиях бедствий: Влияние войны, революции, голода, эпидемии на интеллект и поведение человека, социальную организацию и культурную жизнь/ Пер. с англ., вступ. ст. и

примеч. В.В. Сапова; отв. ред. И.А.Федоров. – СПб.:Изд. дом. «Міръ», 2012. 335 с.

68. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество/ Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. 543 с.

69. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко// Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49 - 58.

70. Тихонова Н.Е. Малообеспеченные в современной России: специфика уровня и образа жизни// Социологические исследования. 2009. № 10. С. 29 – 40.

71. Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся //Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 422 - 434.

72. Турчен Д.Н. Изменение образовательной парадигмы в XX – начале XXI в. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. No 4 (14). С. 118.

73. Уорнер Л. Социальный класс и социальная структура. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/249/895/1231/005uorner.pdf (дата обращения 12.09.2021).

74. Урри Дж. Мобильности/ пер. с англ. А.В. Лазарева, вступ. статья Н.А. Харламова. – М.: Праксис, 2012. 576 с.

75. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. №1. С.3-12.

76. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46-63.

77. Черныш М.Ф. Социальная мобильность и массовое сознание. URL: https://ecsocman.hse.ru/data/751/920/1219/016.CHERNISH.pdf (дата обращения 08.09.21)

78. Черныш М.Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе: Монография. — М.: Гардарики, 2005. 254 с.

79. Черныш М.Ф., Епихина Ю.Б. Многомерная социальная мобильность в современной России: монография / [Ю. Б. Епихина и др.]. М.: Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. 111 с.

80. Членов М.А. Половая перепись Московского студенчества и ее общественное значение. М., 1909. 104 с.

81. Чуриков А. В. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях. Социальная реальность. 2007. № 4. С. 89-109.

82. Шеллер М. Новая парадигма мобильности для «подвижной» социологии/ Пер с англ. Н. К. Орловой // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология:4М). 2018. № 47. С. 93-143.

83. Шишкин С. В. Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 500 с.

84. Шкаратан О. И. Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. – 2011. – № 1. С. 5-24.

85. Шкаратан О.И. Тип общества, тип социальных отношений. О современной России // Мир России. 2000. № 2. С. 63-108.

86. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года, М., 1976. 230 с.

87. An Der Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe // European Review. 2015. Vol. 23, iss. S1. P. 70–88.

88. Bazhenova E. D. Content analysis of the category «Academic mobility of students» / E. D. Bazhenova // Middle-East journal of scientific research. – 2013. – Vol. 13.

89. Beck U. The Metamorphosis of the World. Cambridge: Polity Press, 2016. 223 p.

90. Béjin A. Arsène Dumont et la capillarité sociale. In: Population, 44ᵉ année, n°6, 1989. P. 1009-1028.

91. Bertaux D. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale // Revue française de sociologie. 1969. No. 10-4. P. 448–490.

92. Blau P., Duncan O. American occupational structure. – New York, 1967. 520 p.

93. Boudon R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Nouv. éd. rev. Et augm. Paris: Hachette, 1985. 239 p.

94. Boudon R., Cuin C.-H., Massot A. L'axiomatique de l'inégalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000. 208 p.

95. Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, coll. «Le sens commun», 1964. 192 p.

96. Bresard M. Mobilité sociale et dimension de la famille. In: Population, 5e année, n°3, 1950. P. 533-566.

97. Brezis E. S., Hellier J. Social mobility at the top: why are elites self-reproducing? URL: http://econ.biu.ac.il/files/economics/shared/staff/u46/social_mobility_at_the_top-why_are_elites_self-reproducing.pdf (дата обращения 07.07.2021).

98. Brown Ph., Reay D., Vincent C. Education and social mobility. British Journal of Sociology of Education, Volume 34, 2013 - Issue 5-6: Education and social mobility. P. 637-643.

99. Bukodi E., Goldthorpe J. Social Mobility and Education in Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 260 p.

100. Bukodi E., Goldthorpe J.H. Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children// European Sociological Review. Volume 29, Issue 5. 2013. P. 1024 – 1039.

101. Bukodi E., Goldthorpe J.H., Zhao Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England// British Journal of Sociology. 2021. 72. P. 627– 650.

102. Castells M. The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture — John Wiley & Sons, 2000. 566 p.

103. Cuin C.-H. La sociologie et la mobilité sociale: les énigmes du cas français // Revue française de sociologie.1995. №. 36-1. P. 33–60. C.51.

104. Dahrendorf R. Classes and Class Conflict in Industrial Society. - Stanford, Stanford University Press, 1959. 360 p.

105. Davis K., Moore W.E. Some Principles of Stratification American Sociological Review, Vol. 10, No. 2, 1944 Annual Meeting Papers (Apr., 1945), P. 242-249. Published by: American Sociological Association. URL: http://www.jstor.org/stable/2085643 (дата обращения 18.09.2021).

106. Degenne A. Thélot C. Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale. In: Revue française de sociologie.1985. 26-1. P. 171-175.

107. Dumont A. Dépopulation et civilization. Paris: Vigot Frères, 1890. 520 p.

108. Erikson R., Goldthorpe J. The CASMIN project and the American dream// European Sociological Review. 1992. Vol. 8, No. 3, P. 283 – 305.

109. Evans M. D. R., Kelley J. Subjective social location: data from 21 nations// International Journal of Public Opinion Research Vol. 16, №. 1. 2004.

110. Featherman D., Hauser R. A Refined Model of Occupational Mobility// Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective edited by David B. Grusky, Manwai C. Ku and Szonja Szelényi. Boulder, Colo.: Westview Press. 2008. P. 426-436.

111. Featherman D.L., Jones F.L., Hauser R.M. Assumptions of social mobility research in the U.S.: the case of occupational status. Social Science Research 4. 1975. P. 329–360.

112. Ganzeboom H.B.G., Treiman D.J., Ultee W.C. Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations & Beyond // Annual Rewiews of Sociology. - 1991. - N17. P. 277-302. C. 278.

113. Ghozlane S., Deville A., Dumez H. Enseignement supérieur: mythes et réalités de la revolution digitale // Gérer & Comprendre. 2016. № 126. P. 28 - 38.

114. Giddens A. The Growth of the New Middle Class// The New Middle Classes. Life-styles, Status Claims and Political Orientations. London, 1995. P. 103 - 129.

115. Girard A. La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets. Présentation par Alfred Sauvy. Avec deux études par Henri Laugier, D. Weinberg, M. Charretier, Claude Lévy-Leboyer. Paris, Presses Universitaires de France. 1961. 355 p.

116. Goldthorpe J.H., Jackson M. Intergenerational class mobility in contemporary Britain: political concerns and empirical findings // The British Journal of Sociology. 2007. Vol. 58. № 4. P. 525–546.

117. Gruijters R. J., Tak Wing Chan, Ermisch J. Trends in educational mobility: How does China compare to Europe and the United States? // Chinese Journal of Sociology 2019, Vol. 5(2). P. 214–240.

118. Hugon P. Raymond Boudon, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. In: Tiers Monde, tome 16, n°62, 1975. P. 441-444.

119. Kravchenko S. The Digitalization of Education: the Formation of Socio-Digital Human Capital // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues Proceedings. 2020. Volume 7. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). P. 616-626.

120. Kravchenko S.A. The Digitalization of Socium: its Side Effects on the Socialization of the Young People // Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication. Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education ISA. Moscow, Institute of Foreign Languages, RUDN University, July 24-26th 2019. – P.488-493.

121. Lipset S. M., Bendix R. Social Mobility in Industrial Society, 1959. 309 p.

122. Lipset S.M., Zetterberg H.L. A theory of social mobility // Lipset S.M., Bendix R., eds. Social mobility in industrial society. Berkeley, 1959.

123. Marwick A. The Sixties–Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958-c.1974 (excerpt from book), The New York Times. URL: https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/first/m/marwick-sixties.html (дата обращения 12.09.21).

124. Neelsen J. P. Education and Social Mobility Comparative Education Review. Vol. 19, No. 1, Politics/Education. 1975. P. 129-143.

125. Nunn A., Johnson S, Monro S., Bickerstaffe T., Kelsey S. Factors influencing social mobility. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/29018987.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

126. Park S. Digital Capital. Palgrave Macmillan, London. 2017. 247 p.

127. Pensiero N. and Schoon I. Social inequalities in educational attainment: The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010// Longitude and Life Course Studies. Vol 10. №1. 2018. URL: https://eprints.soton.ac.uk/439438/1/LLCS_Pensiero_text_3.1_IS_1_.pdf (дата обращения: 12.10.2021).

128. Pohl R., Soleilhavoup J. La transmission du statut social sur deux ou trois générations. In: Economie et statistique, № 144. 1982. La mobilité sociale / Concentration et crise / Le coût de l'excédent agro-alimentaire. P. 25- 42.

129. Ragnedda M., Ruiu M. Digital Capital. A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide. Emerald Publishing. 2020. 136 p.

130. Ragnedda M., Ruiu M., Addeo F. Measuring Digital Capital: An empirical investigation. New Media & Society, 2019. P. 1 – 24.

131. Ragnedda M. Conceptualizing digital capital. Telematics and Informatics, 2018. Telematics and Informatics, 35 (8). P. 2366-2375.

132. Roshchina Y. Intergeneration Educational Mobility in Russia and USSR. Proceedings of the Asian Conference on Education 2012 Conference, Osaka: The International Academic Forum, 2012. P. 1406-1426.

133. Sorokin P. A. Social and Cultural Mobility. N. Y., 1959. 268 p.

134. Sutter J. Un démographe engagé: Arsène Dumont (1849-1902). In: Population, 8e année, n°1, 1953. P. 79-92.

135. Thélot C. Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École (La Documentation française et Sceren-CNDP, 2004). URL: https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf (дата обращения: 08.09.2021).

136. Thélot C. Quelle École pour mon pays? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants. Rapport remis à la Présidence de la Nouvelle-Calédonie par la Commission du grand débat sur l'avenir de l'École calédonienne (2011). URL: https://caledonie-ensemble.com/2011/10/07/lecole-du-pays-la-parole-des-caledoniens-ne-doit-pas-etre-confisquee/ (дата обращения: 08.09.2021).

137. Thélot C. Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale. Dunod, 1982. 249 p.

138. Tilly Ch. Rethinking Inequality// Polish Sociological Review, 2005, No. 151. P. 207-219.

139. Van Dijk J. Inequalities in the Network Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/304857165_Inequalities_in_the_Network_Society#fullTextFileContent (дата обращения 01.09.2021).

140. Van Dijk J. The digital divide. URL: https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf (дата обращения: 01.09.2021).

141. Wutz I. The transformative power of digitalization in schools: where to draw the line? [Электронный ресурс] // COFACE Families Europe: Policy Brief [веб-сайт]. URL: http://www.coface-eu.org/education/policy-brief-the-transformative-power-of-digitalization-in-schools-where-to-draw-the-line/ (дата обращения: 17.05.2021).

142. Yang Z., Pu Haob P., Wuc D. Children's education or parents' employment: How do people choose their place of residence in Beijing // Cities. – 2019. - No 93. P. 197–205.

Интернет-источники

143. Дайджест Департамента международного и регионального сотрудничества СП РФ Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. URL: https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf (дата обращения 09.08.2021).

144. Доклад «Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию». URL: http://io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf (дата обращения 02.05.2021).

145. Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: http://research.edmarket.ru/ (дата обращения 17.07.2021).

146. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО URL: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000141843_rus&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_60610b64-675f-49e8-bc3d-8655a2d98958%3F_%3D141843rus.pdf&locale=ru&multi=true&ark=/ark:/482 (дата обращения: 07.10.2021).

147. Коронавирус углубил образовательное неравенство. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4343122 (дата обращения 09.08.2021).

148. Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее. URL: https://high-edu-quality.ru/#product (дата обращения 16.10.2021).

149. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации [веб-сайт]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 15.05.2021).

150. Паспорт Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf (дата обращения 14.06.2021).

151. Президент призвал к всеобъемлющей цифровизации. [Электронный ресурс] // Экспертный совет при Правительстве РФ [веб-сайт]. URL: https://open.gov.ru/events/5517496/?sphrase_id=827322 (дата обращения: 20.05.2021).

152. Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2021 год. URL: https://raex-a.ru/researches/vuz/vuz_best_2021 (дата обращения 17.10.2021).

153. Росстат URL: https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13251 (дата обращения 17.10.2021).

154. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения 15.05.21).