

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ  
СОТРУДНИК ЦЕНТРА  
ПРИКЛАДНЫХ  
ЭКОНОМИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ  
И РАЗРАБОТОК  
ИО НИУ ВШЭ

Марина Александровна  
Пинская



Исследования ситуации в российском образовании подтверждают, что доступность и качество образовательных услуг являются одними из ведущих маркеров и одновременно факторов социальной дифференциации.

Международные эксперты указывают в качестве одной из ведущих мер по сокращению масштабов бедности и неравенства в России повышение доступности и качества социальных услуг, в частности образования.

На сегодняшний день в России, в отличие от развитых стран, доступ к элитному образованию зависит в меньшей степени от способностей учеников и больше от социального и экономического статусов, неформальных связей и других немеритократических характеристик. Фактически это означает, что высокий уровень неравенства циклически воспроизводится из поколения в поколение. Ряд исследователей подчеркивают, что неравенство возможностей становится более острым среди российской молодежи. Радикальная оценка ситуации дана в отчете Общественной палаты Российской Федерации за 2007 год. На основании ряда социологических исследований были сделаны выводы о том, что образование перестало выполнять функцию проводника социальной мобильности для молодых людей, а в ряде случаев парадоксальным образом стало служить орудием воспроизведения культурных и социальных барьеров для определенных социальных групп.

В Советском Союзе острота проблематики образовательного неравенства была невысока. Еще в первые десятилетия советской власти были созданы эффективные механизмы выравнивания и администрируемой вертикальной социальной мобильности. Они не были совершенны: перспективы получения высшего образования были выше для детей из более благополучных социальных групп.

Однако в школьном образовании равенство доступа к стандартизированному набору услуг в целом обеспечивалось. Сегмент школ со специализированными классами, куда преимущественно попадали дети образованных родителей и номенклатуры, был невелик. Несмотря на то что элита пыталась создавать для своих детей особые условия уже в школьном образовании, для подавляющего большинства детей школьного возраста в советской школе были созданы максимально равные возможности, которые обеспечивали высокую степень равенства в образовательных результатах по итогам школьного образования. Это было возможно благодаря не только специальным выравнивающим мерам, но и в целом сравнительно низкой социальной дифференциации в советском обществе. Система образования не имела иммунитета к растущему социальному неравенству.

Множество авторов, исследовавших более широкие аспекты социального неравенства и социального воспроизводства, подтвердили существование неравных образовательных возможностей в СССР, например серьезные различия между городскими и сельскими территориями.

Тем не менее большинство как советских, так и зарубежных исследователей были убеждены, что доступ к образованию и основанная на нем социальная мобильность в социалистической России были более меритократическими, чем в большинстве капиталистических стран.

Резкий рост социальной дифференциации в постсоветской России и слом административных механизмов выравнивания привел к тому, что с 90-х годов XX ве-

ка российская система образования стала развиваться в систему производства социального неравенства с разным набором услуг, ресурсов и качеством обучения для представителей различных социальных групп.

Дифференциация в доступе к образованию наблюдается на всех ступенях образовательной системы, во всех регионах (независимо от уровня социально-экономического развития).

Наиболее заметны и, соответственно, представлены в исследованиях различия в доступе к образованию учащихся в городе и сельской местности.

Барьерами доступа к качественному образованию на селе выступают особенности расселения (и связанный с этим фактор транспортной доступности) и социально-экономическое положение сельских районов (которое, как правило, хуже, чем в городах).

Фактически сельские территории покидает наиболее энергичная и способная часть молодежи, которая имеет такие же образовательные и профессиональные намерения, как и их городские сверстники.

Возможность для того, чтобы эти устремления были реализованы, открывается, благодаря тому, что: 1) каналом для поступления в вуз служат результаты ЕГЭ; 2) образовательный бум 90-х привел к расширению рынка образовательных услуг и сделал возможным поступление в высшие и средние профессиональные учебные заведения детей из семей с разным уровнем достатка; 3) ожидаемое сокращение числа молодежи снизило конкуренцию при поступлении в вуз. Тем не менее субъективные оценки сельских жителей свидетельствуют, что возможности получения их детьми среднего специального и высшего образования существенно снизились в период 1990-х – начала 2000-х годов.

Фактически для проживающих в сельских территориях образовательные возможности существенно ограничены на всех этапах образования. Уровень вовлечения в дошкольное образование сельских детей почти в два раза ниже, чем в городах, существенно меньше возможностей получения дополнительного образования вне школы.

Большинство школ в сельской местности уступает городским школам в благоустройстве и обеспеченности всеми видами учебного и компьютерного оборудования, квалифицированными кадрами.

Для решения этой проблемы в последние годы предприняты значительные усилия со стороны федерального и региональных органов власти: закрытие и реорганизация малокомплектных школ, создание системы базовых школ с подвозом обучающихся, поставка оборудования, развитие дистанционного обучения. При этом проблема сохраняет свою остроту.

Помимо различий в доступе к образовательным ресурсам, прослеживается тенденция к усилению неравенства возможностей получить образование высокого качества. Исследования показывают, что выпускники городских школ успешнее сдают единый государственный экзамен по русскому и английскому языкам, информатике.

Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более

конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая наиболее востребованными сегодня умениями.

По данным исследования ВШЭ, различие в качестве образовательных результатов учащихся сельских и городских школ не сокращается.

Вторым аспектом образовательного неравенства является неравенство, обусловленное связью между уровнем и качеством полученного образования и социально-экономическим положением семей.

По данным международных сравнительных исследований, Россия относится к странам, в которых зависимость достижений учащихся от их социально-экономического бэкграунда выражена не сильно.

При этом российские исследования выявляют высокие риски неравенства доступа к образованию для группы «бедных» семей:

- они испытывают затруднения с приобретением учебников (законодательные гарантии бесплатности учебников обеспечены не во всех регионах), школьной формы и учебных принадлежностей;
- им затруднен доступ в школы повышенного уровня и высокого качества из-за распространения в данных школах неформальных платежей и системы скрытой селекции;
- для детей из домохозяйств с низкими доходами в России существует большая вероятность прекращения образования по завершении обязательного этапа.

Исследования последних лет показали, что дети из семей с низким доходом и при поступлении в вуз дискриминированы по отношению к более благополучным сверстникам: они существенно больше ограничены в выборе вуза, поскольку не имеют возможности оплачивать подготовку к сдаче государственных экзаменов и не могут эффективно использовать информационные ресурсы.

И, наконец, важным фактом, свидетельствующим об актуальности проблемы неравенства в отечественном образовании и привлекающим в последнее время всеобщее внимание, является влияние на образовательное неравенство дифференциации школ.

Для России характерны существенные различия в качестве образования, которое обеспечивают ученикам элитные образовательные учреждения, прежде всего лицеи и гимназии, и общеобразовательные школы. По результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ.

Кроме того, выпускники общеобразовательных школ показывают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, то есть оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом.

Международные исследования подтверждают, что в России существуют достаточно выраженные различия между образовательными учреждениями по контингенту учащихся, материальным и кадровым ресурсам. Учащиеся из семей с низким социально-экономическим ресур-



сом концентрируются в определенных школах с худшими условиями и качеством образования. Российские показатели по основным позициям, характеризующим отсутствие дискриминации школ с неблагополучным социально-экономическим статусом, существенно ниже средних по ОЭСР. Наиболее значительно отличаются от средних показатели, которые указывают на то, что неблагополучные по социально-экономическим характеристикам школы уступают благополучным по таким показателям кадрового потенциала, как «доля учителей, работающих на полную ставку», «доля учителей с наиболее высоким уровнем образования и в качестве образовательных ресурсов школы».

Данные международных исследований подтверждены российскими исследованиями, установившими наличие значительной дифференциации школ. По данным этих исследований, выделяются группы школ, существенно различающихся по успеваемости, ресурсам и социальному составу учеников: это успешные школы с лучшими ресурсами и более социально привилегированным составом учеников и менее успешные «проблемные» школы с преобладанием детей из социально неблагополучных слоев. В зависимости от аппарата анализа количественные характеристики групп привилегированных и проблемных образовательных учреждений меняются, но в целом картина остается неизменной: существует значительная дифференциация между школами по социальному составу учеников, по размеру, типу школы и квалификации учителей.

По данным НИУ ВШЭ, проводившего исследование в ряде регионов страны с 2009 по 2013 год, в среднем в исследуемых регионах примерно половину школ можно отнести к благополучным и успешным. Эти школы показывают более высокие результаты в национальных государственных экзаменах, среди учеников больше доля тех, у кого один или оба родителя имеют высшее образование, среди учителей – больше доля имеющих высшую профессиональную категорию. Подавляющее большинство школ этой группы находятся в городской местности. Больше половины из них являются образовательными учреждениями повышенного типа (лицеями, гимназиями, школами с углубленным изучением отдельных предметов).

Исследователи видят в дифференциации образовательных учреждений следствие проводившихся в 1990-е годы институциональных реформ, в ходе которых были закреплены различные виды и статусы школ и вузов: «Разделение образовательных учреждений и стоящих за ними образовательных траекторий демонстрирует социальную дифференциацию, при которой разные типы школ и вузов обеспечивают соответственно доступ к доминирующим социальным позициям либо к положению подчиненных. Представители разных социальных слоев оказываются – в тенденции – неравномерно распределенными по учебным потокам, обеспечивающим неодинаковые социальные перспективы: выходцы из привилегированных социальных групп получают преимущества в образовании, а дети из массовых слоев населения остаются обделенными».

От 10 до 40% школ в зависимости от региона можно отнести к группе неблагополучных или проблемных. Среди них нет лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением отдельных предметов. Лишь треть из них городские. В этих школах значительно выше доля «проблемных» учеников, состоящих на внутришкольном учете или на учете в КДН. Только треть учеников в этих школах проживают в благоустроенных квартирах. Доля родителей с высшим образованием в этих школах в несколько раз ниже, чем в группе благополучных, доля высококвалифицированных учителей ниже более чем вдвое. В них существенно ниже результаты государственных экзаменов.

Остальные школы занимают промежуточное положение между выделенными, полярными по своим характеристикам группами.

Исследования показали, что отставание школ, относящихся к сегменту социально неблагополучных, не только не сокращалось, но нарастало в течение последних лет.

Дифференциация школ снижает равенство доступа к образованию определенного качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. В территориальном разрезе она приводит к дифференциации человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдельных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов PISA, снижает качество образования в стране в целом.

Результаты различных международных исследований в этой области, а также передовые исследования в России оказали существенное влияние на отношение к проблеме неблагополучных учеников и неблагополучных школ и образовательных учреждений, находящихся в сложных социальных контекстах. Решение обозначенной проблемы было поставлено на повестку дня, о чем свидетельствуют документы, принятые на высоком уровне:

«До конца 2013 года обеспечить реализацию мер по поддержке педагогов, работающих с детьми из неблагополучных семей» (из указа Президента Российской Федерации 2012 года).

«До конца 2020 года разрыв в результатах национальных экзаменов между 10% наиболее успешных школ и 10% школ, показавших наиболее низкие результаты, должен быть сокращен в 1,5 раза» (из Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы).

«Развитие, тестирование и реализация региональных программ по поддержке школ, работающих в сложных социальных условиях» (дорожная карта «Изменения в социальной сфере в целях улучшения эффективности образования и науки», 2012 год).

Для того чтобы реализация предложенных мер стала возможна, Институтом развития образования НИУ ВШЭ разрабатываются новые подходы к выделению школ, работающих в сложных социальных контекстах и нуждающихся в специальных мерах поддержки. В целом этот подход соответствует передовой мировой практике. В основу



положен учет таких характеристик школ, как особенности ее контингента (уровень образования родителей, миграционный статус, наличие поведенческих проблем у учеников, качество условий проживания учеников, структура семей), кадровые ресурсы, особенности территории, а также показатели образовательных достижений учащихся. Базы этих данных формируются для отдельных регионов, начиная с 2009 года, в ходе исследований НИУ ВШЭ.

Важно учесть, что, как показывает международный опыт, преодоление неравенства требует системных и последовательных действий. Воздействовать на процесс обучения с целью препятствовать воспроизведению социального неравенства через систему образования можно, только если компенсировать неблагоприятные социальные обстоятельства с помощью педагогики, направленной на их устранение, а не с помощью авторитарно установленных квот.

Нужны программы и учителя, способные на всех уровнях процесса образования проводить педагогику культурного и языкового «подтягивания» детей из се-

мей, наиболее обделенных в экономическом и культурном отношении.

Школьная политика должна быть направлена на возможно более раннее превентивное воздействие, так же как и в других областях политики сглаживания социально-культурного неравенства.

Наиболее распространенные за рубежом программы преодоления образовательного неравенства включают такие меры, как ресурсная поддержка школ, при которой осуществляется формульное финансирование с повышающими коэффициентами для особо сложных категорий учащихся; привлечение в школы, работающие в сложных условиях, квалифицированных учителей за счет преференций в заработной плате и карьерном росте, аналогичные меры в отношении директоров образовательных учреждений. Широко применяется интеграция учреждений и служб социальной сферы, культуры, здравоохранения, действующих в партнерстве и кооперации со школой и оказывающих поддержку семьям неблагополучных учеников.