

И. Д. Фрумин
С. Г. КОСАРЕЦКИЙ
М. А. ПИНСКАЯ

Как вернуть образованию функцию социального лифта?¹

ВВЕДЕНИЕ

В начале 90-х гг. реформаторы российского образования воспринимали высокую степень равенства образовательных возможностей как нечто само собой разумеющееся. Им представлялось, что сохранение и укрепление этого равенства не является самостоятельной задачей. Среди приоритетов, озвученных первым министром образования Российской Федерации Э. Д. Днепровым, равенства возможностей не было. Более того, значительная часть экспертов и населения воспринимала «уравнилительные» механизмы, использовавшиеся в советском образовании (вплоть до радикальной позитивной дискрими-

¹ Статья подготовлена на основе исследования, проведенного в рамках подготовки «Стратегии-2020» и частично опубликованного в журнале «Вопросы образования», 2011. №4. С. 148-178. (Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах.)

нации) как большевистскую выдумку, противоречащую демократии и рыночной экономике.

Проблема равенства не была в центре образовательной политики и в поздние советские годы. Действовала инерция. Работали механизмы выравнивания и административной вертикальной социальной мобильности, созданные в первые советские десятилетия. При этом в последние советские годы ситуация уже не была благополучной. Как показали исследования Д.Л. Константиновского¹, еще в СССР перспективы получения высшего образования были выше для детей из более благополучных социальных групп. Однако в школьном образовании равенство и даже «одинаковость» обеспечивались довольно жестко через единые для всей страны учебные программы, требования к условиям обучения и подготовке учителей. Отдельные школы со специализированными классами, куда преимущественно попадали дети образованных родителей и номенклатуры, не в счет. Их перевешивали особые преференции для сельских школ, для национальных школ. Несмотря на то что элита пыталась создавать для своих детей особые условия уже в школьном образовании (это показано в исследовании Д.Л. Шпаковской² и в нашем докладе в мае 2012 г.³), для подавляющей его большинства детей школьного возраста в советской школе создавались максимально равные возможности, которые обеспечивали высокую степень равенства в образовательных результатах по итогам школьного образования. Это было возможно благодаря не только специаль-

ным выравнивающим мерам, но и, в целом, сравнительно низкой социальной дифференциации в советском обществе. Система образования не имела сильного иммунитета к разущему социальному неравенству.

Резкий рост социальной дифференциации в постсоветской России и слом административных механизмов выравнивания привел к росту дифференциации в качестве и объеме образовательных услуг, получаемых детьми из разных социальных групп, что подтверждено в целом ряде исследований⁴. В течение ряда лет, начиная с 2000 г., сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) демонстрируют значительные различия в результатах российских школьников в зависимости от экономического и образовательного ресурса их родителей⁵. Именно социально-экономическое положение и образование родителей выступают ведущими факторами, определяющими достижения ученика, а следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

¹ Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСО, 2008.

² Шпаковская Д.Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. 2009. Т. 7. № 1. С. 39–64.

³ Фрумин И.Д. От «дикого равенства» к «дикому неравенству»: социальная инженерия и интересы элит в советском и русском образовании. Доклад на Международном симпозиуме «Институты, Развитие и Группы Интересов» 22.05.2012, <http://www.iscnet.ru/news/221>.

⁴ Данилова Н., Савельева С., Сафонова М., Кочкин Е. Недоступные возможности: социальное неблагополучие и бедность в России. Исследование ГУ-ВШЭ. http://khamovniki.org/ust/templates/files/45_nedostupnyevozmoznosti.pdf. Реформирование средней общеобразовательной школы в Российской Федерации (1995–2004 годы); Кривошеев В.Ф., Блинов В.И., Суколенов И.В. Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Вып. второй. М.: ИОО МОН РФ, 2004. С. 5–35; Рощина Я.М., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахштайн В.С. Доступность качественного среднего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006; Красилова А.Н. Социальный капитал как инструмент анализа неравенства в российском обществе // Мир России. 2007. Т. XVII. № 4. С. 160–180.

⁵ Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста». Аналитический отчет, М., 2007; Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006. Аналитический отчет, М., 2007; Томенева Ю.А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2009. № 1.

Это подтверждают и данные ЕГЭ: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку¹. 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. Значит ли это, что российская школа совершенно потеряла свои компетенции по работе с детьми из семей с низким социальным и культурным капиталом? Данные говорят о более сложной картине, которая не сватывается усредненными показателями. Если бы все дети из «трудных семей» были равномерно распределены по школам и если бы все школы были одинаковы, то это означало бы, что фактор социального и культурного статуса является предопределяющим.

Как показывает мировой опыт, образовательное неравенство, в свою очередь, усиливает социальную дифференциацию, и возникает цикл воспроизводства бедности и социально-экономического разрыва.

В данной статье сделана попытка показать, что основным двигателем роста образовательного неравенства в России является дифференциация школ. В ней обсуждаются возможные варианты образовательной политики, направленной на преодоление этого опасного не только для образования, но и для общества в целом явления. В силу того, что у России не хватает опыта в данной области, нами проведен анализ практики тех стран, которые преодолевают накопившиеся проблемы образовательного неравенства.

«НЕУСПЕШНЫЕ» ШКОЛЫ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ВОСПРОИЗВОДСТВА НЕРАВЕНСТВА

Основной тезис статьи состоит не в том, что в российской системе школьного образования появляются школы, которые

¹ Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Духанов И., Иванова А. Социологическое исследование результатов ЕГЭ. Доклад, 2009; Ковалёва Г. Единный государственный экзамен в системе оценки качества образования. Доклад. ИСМО РАО, 2009.

работают несколько хуже, чем самые продвинутые из них. В этом нет ничего нового. И в СССР были школы с формально одинаковыми учебными программами, но разными результатами. Новым явлением стало появление школ со стабильно низкими, неудовлетворительными результатами, в которых к тому же объем и многообразие предоставляемых образовательных услуг значительно ниже, чем в успешных школах.

В рамках проекта Всемирного банка «Реформа системы образования» в 2002 г. группой под руководством Д. Л. Константинюкского было выполнено исследование, которое подтвердило этот тезис: «Стали привычными барьеры на этом пути — зависимость возможностей ребенка от социального статуса родителей, их образования, от экономического положения семьи, от того, случилось ли ему вырасти в селе или в крупном городе, близко или далеко от хорошей школы... Дети — выходцы из низов — вытесняются в „дешевые“ школы. Происходит фактически ухудшение уровня образования таких подростков... Здесь болевая точка. Здесь зарождается неравенство, которое затем закрепляется; начинается то, что находит продолжение в дальнейших жизненных путях поколения — воспроизводство и углубление социальной дифференциации»¹.

Анализ массовых результатов ЕГЭ подтвердил и обогатил данный тезис. Во-первых, выявились значительные различия между школами в образовательных результатах. Оказалось, что в исследованных нами регионах 87% школьников с низкими баллами ЕГЭ концентрируются в 18% школ, в которых практически нет ни одного школьника с высокими баллами ЕГЭ. Выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опере-

¹ Вахштайн Д., Константиновский Д., Куракин Д. Между двумя волнами мониторинга (2007-2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? М.: Университетская книга, 2009. С. 164–165.

жают выпускников общеобразовательных школ¹. Кроме того, выпускники общеобразовательных школ показывают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, т. е. оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом².

Более углубленный анализ показателей качества в динамике подтвердил, что указанные различия носят устойчивый характер, что в России сформировалась группа школ со стабильно низкими образовательными результатами учащихся.

Можно было бы полагать, что сама по себе дифференциация школ не является препятствием для социальной мобильности, если при приеме в эти школы осуществляется последовательная меритократическая политика, если реализуются меры позитивной дискриминации, учитывающие разницу в исходном культурном и социальном капитале детей. Однако в России «неуспешные» или «дешевые» школы становятся уделом детей из определенных социальных групп, убежищем и источником социальной и культурной маргинализации.

Для получения более детальной картины, которая давала бы возможность построения эффективных мер политики, исследователями Института образования НИУ ВШЭ было проведено исследование дифференциации школ в двух достаточно типичных регионах России. Ниже приведены основные результаты данного исследования, подтверждающие представленные выше тезисы. Это исследование отличается от предыдущих аналогичных исследований прежде всего более объемными характеристиками качества образования и детальными характеристиками социального контекста.

Мы остановимся подробно на результатах, полученных в крупнейшем из обследованных регионов, на основе базы данных по 1000 образовательных учреждений. При формировании модели успешности школы с точки зрения ее резуль-

¹ ФИПИ. Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 г., май-июнь 2008 г.). М., 2007, 2008.

² Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А. Социологическое исследование результатов ЕГЭ. Доклад. М., 2009.

татов в указанном регионе выделилось четыре группы школ. Самая незначительная представляет собой статистические «выбросы», т. е. школы, не вошедшие ни в один из трех статистически выделенных кластеров. По большому счету каждая из школ, составляющих эту группу, представляет собой особый случай, который должен анализироваться отдельно. Рассматривать центральную тенденцию для них не имеет смысла, так как дисперсия в этой группе чрезвычайно велика, но тем не менее средние показатели для этой группы будут обозначены для создания общей картины. Разделение кластеров школ происходит по следующим концептам (группам показателей):

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов административных контрольных работ (АКР);
- показатели успеваемости учеников;
- данные по качеству полученных аттестатов.

В табл. 1 представлены размеры полученных кластеров в динамике за три года. Мы видим, что число неуспешных школ, принадлежащих двум первым кластерам, в 2010 г. существенно выросло. То есть, несмотря на общую тенденцию улучшения результатов ЕГЭ (роста среднего балла и уменьшения числа двоек и т. д.), растет число школ, в которых демонстрируются результаты ниже среднего. Мы наблюдаем большую поляризацию школ, но обособливается не группа устойчиво неуспешных школ (хотя такие тоже есть и мы будем подробно рассматривать их далее), а кластер устойчиво успешных средних образовательных учреждений.

Таблица 1. Размер групп (в %)

Название кластера	2008 г.	2009 г.	2010 г.
Выбросы	7	3	1
Низкая успеваемость	29	26	36
Проблемы с ЕГЭ	25	24	30
Успешные школы	21	18	17
Нет данных	18	29	16

Табл. 2 представляет собой подробную характеристику полученных кластеров в 2010 г. Рассмотрения профиля кластеров в одном году достаточно, чтобы понять их различия. Причина средних в другие года зависит от общей тенденции изменения средних, суть же различий остается такой же.

Таблица 2. Профиль кластеров, 2010 г.

Характеристика	Школы с проблемами по успеваемости	Школы с проблемами по ЕГЭ	Сильные школы	Выбросы
Средний балл ЕГЭ по русскому языку	60	55	65	51
Средний балл ЕГЭ по математике	44	40	51	34
Доля сдавших ЕГЭ по русскому языку с неудовлетворительным результатом	0,5%	1%	0,1%	14%
Доля сдавших ЕГЭ по математике с неудовлетворительным результатом	1%	2%	0,3%	23%
Разница между максимальным и минимальным баллами по ЕГЭ по русскому языку	40	29	42	31
Разница между максимальным и минимальным баллами по ЕГЭ по математике	46	34	51	35
Доля учеников, получивших 4 и 5 по административным контрольным работам по русскому языку	5%	6%	7%	10%
Доля учеников, получивших 2 по административным контрольным работам по русскому языку	0,6%	0,2%	0,2%	1,3%
Доля учеников, получивших 4 и 5 по административным контрольным работам по математике	6%	7%	8%	9%
Доля учеников, получивших 2 по административным контрольным работам по математике	0,5%	0,2%	0,1%	1,0%
Доля обучающихся на 4 и 5 в начальной школе	41%	43%	53%	36%

Доля обучающихся на 4 и 5 в основной школе	32%	33%	45%	30%
Доля обучающихся на 4 и 5 в средней школе	32%	32%	47%	32%
Доля оставшихся на повторное обучение в начальной школе	0,7%	0,3%	0,1%	3,5%
Доля оставшихся на повторное обучение в основной школе	0,6%	0,2%	0,1%	2,7%
Доля выпускников основной школы, получивших аттестаты без троек	24%	28%	37%	25%
Доля выпускников средней школы, получивших аттестаты без троек	32%	33%	49%	27%
Внешние переменные				
Тип школы				
Средняя общеобразовательная школа	78%	89%	29%	93%
Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	10%	6%	18%	0%
Гимназия	8%	2%	33%	7%
Лицей	4%	3%	20%	0%
Доля малокомплектных школ	2%	7%	0%	43%
Тип населенного пункта				
Город	76%	50%	89%	21%
Село	24%	50%	11%	79%
Численность учеников	538	348	731	183

Кластер 1 получил название «Школы с проблемами по успеваемости». Это самый крупный кластер все три года подряд. Школы, его составляющие, демонстрируют результаты ниже среднего по всем показателям, кроме ЕГЭ. На 3/4 это городские школы, чаще всего со значительной численностью учеников (в среднем 538), но попадают и небольшие малокомплектные школы (2%). Большую часть составляют общеобразовательные школы, но довольно высока и доля школ с углубленным изучением отдельных предметов, гимна-

зий и лицеев. Рассмотрим более подробно каждый из концептов, составляющих модель.

Показатели результатов ЕГЭ, как уже было сказано, единственными сильными концепт в данной группе. Средний балл ЕГЭ по математике и доли двоек по обоим предметам приносят средние значения, а средний балл ЕГЭ по русскому языку даже выше среднего.

Показатели результатов АКР здесь существенно ниже, чем в двух других группах: доли четверок и пятятерок самые низкие (5% по математике и 6% по русскому языку), а доли двоек наоборот значимо выше (0,6% и 0,5% соответственно).

То же и с *показателями успеваемости учеников* (ниже среднего доли обучающихся на 4 и 5 на всех ступенях и выше среднего доли оставшихся на повторное обучение в начальной и основной школе) и *качества полученных аттестатов* (доли учеников, получивших аттестаты без троек, в этой группе значимо ниже).

Школ во втором кластере («Школы с проблемами ЕГЭ») меньше, чем в первом. Сами школы также меньше по размеру (в среднем 348 учеников) и среди них больше малокомплектных (7%). Половину школ группы составляют сельские. 89% школ в этой группе — общеобразовательные. Основное отличие этого кластера от первого по концепту *показатели результатов ЕГЭ*, которые существенно ниже, чем в двух других группах. Средние баллы по ЕГЭ составляют 40 — по математике и 55 — по русскому языку. И хотя доля двоек здесь средняя, преобладают низкие результаты, высоких результатов в этом кластере практически нет, разброс баллов невелик. Низкий уровень достижений подтверждается также низкими долями учеников, обучающихся на 4 и 5 в основной и старшей школе, и учеников, получивших аттестаты без троек по окончании старшей школы.

При этом проблемы затрагивают только старшие классы, так как доля обучающихся на 4 и 5 в начальной школе средняя. Кроме того, не высока доля оставшихся в этих школах на второй год. Доли четверок и пятятерок по АКР средние, а доли двоек ниже среднего.

Третий кластер составляют «Сильные школы». По всем расматриваемым концептам они демонстрируют результаты выше среднего. Это самые крупные школы со средней численностью 731 человек. Здесь нет малокомплектных школ, и предполагается они в основном в городах (89%). Средние общеобразовательные школы составляют всего 29% от школ кластера, при этом 33% школ — это гимназии, 18% — школы с углубленным изучением отдельных предметов и 20% — лицеи.

Следующим этапом анализа было выявление устойчиво успешных и неуспешных школ. Для этого кластеризация была воспроизведена в 2008 и 2009 гг., а затем сравнивалась кластерная принадлежность школ три года подряд.

Устойчиво неуспешными (30%) школами являются школы, в которых в разные года возникают одинаковые проблемы (они из года в год попадают в один и тот же кластер). Эту группу приблизительно в одинаковом числе составляют как школы с низкой успеваемостью и проблемами с АКР (52%), так и школы, испытывающие проблемы с ЕГЭ (48%). При колейнейся неуспешности (13%) школы демонстрируют различные проблемы в разные года. Тем не менее каждый год какие-то из проблем, свойственные описанным выше проблемным кластерам, в этих школах присутствуют.

Устойчиво успешные (12%) школы каждый год демонстрируют неизменно хорошие показатели по всем переменным, описывающим результаты их деятельности. Неустойчивая успешность (17%) школ говорит о том, что в какой-то год (или годы) в школе наблюдались высокие результаты, но в другие годы школа испытывала проблемы по некоторым показателям. Мы выделили несколько направлений динамики успешности школы: снижающаяся успешность, возрастающая успешность и колеблющаяся успешность. Наибольшую долю в группе занимают школы со снижающейся успешностью (55%), т. е. школы, которые год или два подряд демонстрировали неплохие результаты, которые затем снизились, и в итоге школы перешли в один из неуспешных кластеров. При возрастающей успешности школы (22%) она сначала демонстрирует результаты ниже среднего, а затем переходит в группу успешных школ. Недостаточная динамика свиде-

тельствует о невозможности отнести школу к какому-либо кластеру два или даже три года подряд из-за нехватки данных по изучаемым показателям.

Мы видим, что ведущей тенденцией оказывается снижение успешности. В целом описанная динамика учебных достижений позволяет считать, что достаточно значительная часть школ находится в состоянии неуспеха — устойчивого или колеблющегося.

Отдельно стоит обратить внимание на образовательные учреждения, которые находятся в наиболее опасном положении. В ходе статистического анализа были выявлены школы, на долю которых приходится более 60% неудовлетворительных оценок в ЕГЭ по данному региону, а затем определены «наиболее неблагополучные», т. е. те, в которых учащиеся получали в течение трех последних лет неудовлетворительные оценки (баллы) по ЕГЭ и по русскому языку, и по математике. К числу таких школ относится около 1% всех образовательных учреждений данного региона. Показатели этих школ значительно отличаются от средних для групп неуспешных школ, рассмотренных выше. «Наиболее неблагополучные» сочетают проблемы ЕГЭ и проблемы успеваемости: число «двоек» у них больше, а средний балл у них ниже, чем в группе «с проблемами по ЕГЭ». Доля учащихся, успевающих на «4» и «5» ниже, чем в среднем по группе «с проблемами успеваемости», — т. е. проблема низких учебных результатов является для них системной.

На следующем этапе исследования мы попытались ответить на вопрос о причинах и условиях устойчивого снижения достижений одних школ и убедительного успеха других. Мы проследили различия между группами устойчиво неуспешных и устойчиво успешных школ. Для этого был проведен дисперсионный анализ по социальным паспортам школ и различным показателям их функционирования.

Начнем с рассмотрения кадрового состава школ.

Прежде всего выделяется группа устойчиво успешных школ. В этой группе значимо выше доля учителей высшей категории (55%) и доля школ, в которых есть коррекционные педагоги (36%) по сравнению с двумя другими группами.

В то же время здесь намного ниже доля учителей первой (22%) и второй (15%) категории, в том числе учителей — молодых специалистов (3%). В целом кадровый состав этого класса школ можно назвать более качественным.

От этой группы значительно отличается группа школ, испытывающих проблемы с ЕГЭ. Так, в этих школах ниже процент учителей с высшим образованием (84%) и высшей категории (34%). Кроме того, здесь намного меньше педагогов-психологов (51%) и коррекционных педагогов (6%).

Среди показателей материально-технического обеспечения значимым оказывается показатель «число единиц литературы в школьной библиотеке», по которому школы с проблемами с ЕГЭ (11 128 томов) существенно отличаются от других групп школ и, особенно, от устойчиво успешных (20 891 томов).

Различия между группами школ выражено и по концептуальная подготовка. Доля обучающихся по профильным программам в 10–11 классах значимо выше в группе устойчиво успешных школ (71%) и намного ниже в группе школ, демонстрирующих проблемы с ЕГЭ (19%). В свою очередь по показателю «доля обучающихся по предпрофильным программам в 8–9 классах» выделяется только группа устойчиво успешных школ (58%), в двух других группах доли таких учащихся значительно меньше.

Как и предполагалось, наиболее значимым параметром, по которому группы школ отличаются друг от друга, являются характеристики их контингента. Влияние особенностей контингента учащихся на учебные результаты школы мы проанализировали на основе информации социальных паспортов образовательных учреждений, собранных в двух из трех обследованных регионов. Анализ данных позволил выявить существенные различия между выделенными группами школ. Так, для группы с низкими результатами характерны существенно более высокие значения показателей «доля обучающихся, для которых русский язык не является родным», «доля семей, где один (единственный) или оба родителя являются безработными» и более низкие значения показателя «наличие высшего образования у обоих родителей», «име-

ют высшее образование», чем в группе благополучных школ. В группе с высокими результатами существенно выше значения показателя «относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование» и низкие значения показателей «относительная доля неполных семей» и «относительная доля семей, где один (единственный) или оба родителя являются безработными».

В зависимости от того, сельские или городские школы преобладают в группе неуспешных школ и школ со средними результатами, проявляются дополнительные показатели, отличающие их от наиболее успешных школ. Так в регионе, где в числе устойчиво неуспешных $\frac{3}{4}$ составляют городские школы, выделенную группу отличает более высокая доля *неполных семей* (30%), чем группу благополучных (21%) и средних (26%). В свою очередь по числу родителей, имеющих высшее образование, и безработных родителей наихудшие показатели прослеживаются в группе школ со средними результатами, в которой преобладают сельские школы. В другом регионе, где в группах неблагополучных школ и школ со средними результатами доли городских и сельских школ примерно одинаковые, наихудшие значения большинства показателей обнаружены в группе школ с низкими результатами. В них вдвое больше школьников, чем в школах с высокими результатами, состоит на внутришкольном учете и на учете в ОДН. Больше, чем в двух других группах, многодетных и безработных семей и меньше тех, в которых родители имеют высшее образование.

При этом школьники, обучающиеся в наиболее успешных школах, значительно чаще, чем ученики неблагополучных школ, проживают в благоустроенных квартирах (88% против 45%) и реже в частном секторе (8% против 38%).

Приведенные данные позволяют сделать следующие выводы:

- в школах с устойчиво высокими результатами наиболее благоприятный социальный фон;
- школы с устойчиво низкими результатами посещает наибольший процент учеников с неродным русским языком;

- в школах с низкими учебными результатами обучается значительно больше учеников, чьи родители не имеют работы и (или) высшего образования.

Что касается школьных ресурсов, то представленный выше анализ показывает, что именно в школах, сталкивающихся с наиболее сложным контингентом учащихся, намного хуже/ниже:

- кадровый состав;
- обеспеченность литературой;
- общий объем финансирования поставок оборудования;
- доля расходов на оплату труда учителей.

Углубленный полевой анализ также показал, что в «неуспешных» школах реже используются современные технологии обучения, в том числе ИКТ, новые учебные материалы.

При этом в наиболее тяжелых случаях ситуация может выглядеть весьма драматично. Дети, лишенные социального и культурного капитала, получают и меньшую поддержку в государственной системе образования.

Еще раз подчеркнем, что данная ситуация не является результатом чьей-то злой воли. Напротив, школьная система реагирует на запросы тех общественных и культурных групп, у которых есть и больший интерес к школьному образованию, и силы влияния. Вместе с тем мы уверены, что образовательная политика не может быть заложником интересов сильных групп влияния, она может и должна стать двигателем такого развития образования, которое будет способствовать социальному развитию страны.

СНИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА ЧЕРЕЗ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНУЮ ПЕРЕСТРОЙКУ СИСТЕМЫ

В последние десятилетия можно выделить два основных типа преобразований, направленных на преодоление образовательного неравенства:

- институциональные трансформации системы образования, которые снижают имеющиеся барьеры и не дают возникать новым;
- разработка целевых программ по расширению образовательных возможностей для конкретных групп.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Институциональное обновление может включать в себя введение новой системы финансирования и системы оценки качества образования; оптимизацию сети образовательных учреждений, изменения в управлении образованием.

Прежде всего это касается нормативной базы. Равенство образовательных возможностей является работающим принципом, закрепленным в законодательстве, предполагающим равный доступ к образованию для детей из разных социальных слоев, выравнивание шансов детей-инвалидов, мигрантов и т. д.

Принципиальным направлением является выявление и устранение тупиков и барьеров. Так, в 1994 г. правительство Норвегии инициировало проведение реформы среднего образования, направленной на увеличение участия населения в старшей ступени школьного образования. Реформа предусматривала существенное увеличение гибкости и форм получения образования на старшей ступени. Исследования, проведенные после реализации реформы (Opheim, 2004)¹, (Aasen P., 2003)², показали рост числа полностью закончивших среднюю школу и перешедших на другую ступень обучения.

Аналогичные изменения были сделаны и в Словении, где к началу 2000 гг. возникли большие разрывы между профес-

¹ CAR Opheim V. Equity in Education. Country Analytical Report Norway. NIFU, Oslo, 2004.

² Aasen P. (2003). What happened to Social-Democratic Progressivism in Scandinavia? Restructuring Education in Sweden and Norway in the 1990s // M. Appel, P. Aasen et al. (eds): The State and the Politics of Knowledge. New York/London, RoutledgeFalmer, 2003.

сиональным и академическим потоками в средней школе. Было существенно изменено содержание выпускного экзамена, который до этого дискриминировал выпускников профессиональных потоков.

В Финляндии соответствующие перемены в образовании главным образом были направлены на выравнивание шансов в начале образовательной траектории. Например, с 2001 г. был введен так называемый год предначального образования (pre-primary year), в течение которого дети 5–6-летнего возраста могли бесплатно и на добровольной основе подготовиться к первому году начального образования в школе.

Другой важной институциональной инновацией в Финляндии стали программы «еще одного шанса». Это — программы, дающие возможность тем, кто по какой-либо причине выбыл из процесса обучения, вернуться назад и продолжить образование. Примером такой программы может являться изменение правил продвижения по уровням образования. Например, для учащихся, которые заканчивают 9 класс с недостаточным числом баллов для перехода на следующий уровень образования, существует возможность проучиться еще один год на прежнем уровне образования, работая над улучшением своей успеваемости. Для учащихся средних школ, которые сильно отстали по программе обучения, есть возможность воспользоваться практикумами (workshop programs), которые официально являются частью образовательной системы Финляндии, но обычно администрируются неправительственными организациями, которые обучают детей при помощи практических заданий и проектов вместо обычного традиционного школьного обучения в классе. Данные программы построены на принципе «обучение через делание» (learning by doing) и обычно завершаются получением профессиональной квалификации. Также, наряду с названными программами «еще одного шанса», можно выделить так называемые программы стажировки (apprenticeship programs), которые предназначены для учащихся, закончивших программы среднего профессионального образования, но еще недостаточно квалифицированных для устройства на полноценную работу.

В борьбе с тупиками и барьерами в Финляндии было принято решение о запрете на распределение учащихся в классы по способностям. Большинство специалистов полагает, что такая политика способствовала не только высокой однородности системы (минимальное различие между средними результатами (в исследовании PISA) школ, но и в целом лидерству Финляндии по результатам исследования PISA.

Много было сделано правительством Южной Кореи в области обеспечения всеобщего начального и среднего образования. Всего лишь за 40 лет эта страна добилась 100% охвата образованием релевантных возрастных групп. Немалую роль в этом сыграла реализация программы «Политики школьного выравнивания», которая была нацелена на выравнивание школ по операционным расходам, размеру классов, числу учащихся. Благодаря субсидиям и другим мерам, предусмотренным этой программой, на данный момент не наблюдается существенной разницы между качеством образования в государственных и частных школах.

Программы школьных учителей — еще один вид стимулирования движения учащихся из «неуспешных» школ в успешные (в том числе и частные) школы. Опыт таких программ в США и во многих других странах показал, что они действительно эффективны для снижения разрыва в качестве образования в разных школах. Наиболее успешным можно считать опыт Чили¹.

АДРЕСНЫЕ ПРОГРАММЫ «ВЫРАВНИВАНИЯ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Универсальные механизмы равного доступа не могут вполне компенсировать те типы неравенства, которые порождены внешними по отношению к образованию обстоя-

¹ The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program // *Journal of Public Economics*, Elsevier. 2004. Vol. 90.

КАК ВЕРНУТЬ ОБРАЗОВАНИЮ ФУНКЦИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЛИФТА?
 тельствами. В таком случае более полезны интервенции адресного типа¹.

Во всем мире их существует достаточно много и направленность каждой из них определяется политикой и проблемами отдельно взятой страны. Анализ существующих адресных программ позволяет выделить далее два типа стратегий:

- программы, направленные на расширение доступа к образованию детей из конкретных групп;
- программы, направленные на «подтягивание» результатов обучения детей из конкретных групп.

Прежде всего необходимо отметить разницу между двумя типами. Стратегии первого типа включают позитивную дискриминацию конкретных групп, создание особых образовательных возможностей для таких групп населения, которые в силу тех или иных обстоятельств не имеют достаточно доступа к образованию (например, дети, проживающие в географически удаленных районах, инвалиды, этнические меньшинства, семьи с низким доходом) либо теряют его в силу других причин. Вторая же группа адресных программ направлена на обеспечение всех школьников качественным образованием, где формальными показателями качества являются высокие баллы по результатам внутришкольного или внешнего независимого академического оценивания.

Среди программ первого типа можно выделить широко распространённые во многих странах программы выплаты специальных субсидий малообеспеченным семьям (а иногда и старшекласникам), дети которых посещают школы (и без того бесплатные). Речь идет здесь не только о создании материальных возможностей посещать школу, но и о прямом денежном стимулировании родителей, отдающих детей

¹ World Bank. Expanding opportunities and building competences for young people. Retrieved. 2006. Dec.17; <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:20543206~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

В борьбе с тупиками и барьерами в Финляндии было принято решение о запрете на распределение учащихся в классы по способностям. Большинство специалистов полагает, что такая политика способствовала не только высокой однородности системы (минимальное различие между средними результатами (в исследовании PISA) школ, но и в целом лидерству Финляндии по результатам исследования PISA.

Много было сделано правительством Южной Кореи в области обеспечения всеобщего начального и среднего образования. Всего лишь за 40 лет эта страна добилась 100% охвата образованием релевантных возрастных групп. Немалую роль в этом сыграла реализация программы «Политики школьного выравнивания», которая была нацелена на выравнивание школ по операционным расходам, размеру классов, числу учащихся. Благодаря субсидиям и другим мерам, предусмотренным этой программой, на данный момент не наблюдается существенной разницы между качеством образования в государственных и частных школах.

Программы школьных учителей — еще один вид стимулирования движения учащихся из «неуспешных» школ в успешные (в том числе и частные) школы. Опыт таких программ в США и во многих других странах показал, что они действительно эффективны для снижения разрыва в качестве образования в разных школах. Наиболее успешным можно считать опыт Чили¹.

АДРЕСНЫЕ ПРОГРАММЫ «ВЫРАВНИВАНИЯ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Универсальные механизмы равного доступа не могут вполне компенсировать те типы неравенства, которые порождены внешними по отношению к образованию обстоя-

¹ The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program // *Journal of Public Economics*, Elsevier. 2004. Vol. 90.

КАК ВЕРНУТЬ ОБРАЗОВАНИЮ ФУНКЦИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЛИФТА?
 детствами. В таком случае более полезны интервенции адресного типа¹.

Во всем мире их существует достаточно много и направленность каждой из них определяется политикой и проблемами отдельно взятой страны. Анализ существующих адресных программ позволяет выделить далее два типа стратегий:

- программы, направленные на расширение доступа к образованию детей из конкретных групп;
- программы, направленные на «подтягивание» результатов обучения детей из конкретных групп.

Прежде всего необходимо отметить разницу между двумя типами. Стратегии первого типа включают позитивную дискриминацию конкретных групп, создание особых образовательных возможностей для таких групп населения, которые в силу тех или иных обстоятельств не имеют достаточного доступа к образованию (например, дети, проживающие в географически удаленных районах, инвалиды, этнические меньшинства, семьи с низким доходом) либо теряют его в силу других причин. Вторая же группа адресных программ направлена на обеспечение всех школьников качественным образованием, где формальными показателями качества являются высокие баллы по результатам внутришкольного или внешнего независимого академического оценивания.

Среди программ первого типа можно выделить широко распространённые во многих странах программы выплаты специальных субсидий малообеспеченным семьям (а иногда и старшекласникам), дети которых посещают школы (и без того бесплатные). Речь идет здесь не только о создании материальных возможностей посещать школу, но и о прямом денежном стимулировании родителей, отдающих детей

¹ World Bank. Expanding opportunities and building competences for young people. Retrieved. 2006. Dec.17; <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:20543206~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

в школу, обеспечивающих им нормальный режим посещения уроков, дающих возможность закончить обучение.

В целом ряде развивающихся стран действуют программы, направленные на устранение гендерного неравенства в доступе к образованию. Они включают в себя как квотирование мест, так и гранты девочкам и девушкам на оплату профессионального образования.

Целевая поддержка школ является наиболее распространенным инструментом уменьшения географического неравенства в доступе к многообразным образовательным услугам (речь пока не идет о качестве). Это связано прежде всего со слабой образовательной инфраструктурой. Для этого во многих странах нормативы финансирования сельских и отдаленных школ существенно выше, чем в городах. Распространены и программы строительства школ в таких районах. Одной из важных мер, принятой многими правительствами для повышения доступности образования в труднодоступных районах, стало активное использование в процессе обучения информационно-коммуникационных и дистанционных технологий (ИКТ). Наибольших успехов в этой области добились Мексика, Канада, Австралия.

Широко распространены и программы, направленные на обеспечение равного доступа к образованию для этнических и языковых меньшинств и мигрантов. Они также включают в себя инструменты позитивной дискриминации. Особенно активно эти инструменты использовались в США в ходе программы десегрегации. Одним из пионеров позитивной дискриминации была колониальная Индия. Там еще в конце XIX в. появились государственные квоты на участие в образовании. В настоящее время до 50% мест в престижных университетах и школах резервируется за представителями ущемленных каст. Недавнее решение правительства Индии еще более увеличить квоты привело к масштабным дискуссиям. Масштабно инструменты позитивной дискриминации используются в странах Восточной Европы для расширения участия детей цыган в образовании.

Другим важнейшим инструментом расширения доступности образования является изменение образовательных программ так, чтобы повысить ценность специфического культурного капитала детей из этнических или культурных меньшинств, например, поликультурное или двуязычное образование.

Программы, направленные на обеспечение равных образовательных возможностей для детей-инвалидов, используются и как инструменты специального образования, и для создания условий для участия инвалидов в «обычном» образовании. Сейчас такие программы реализуются во всех развитых и во многих развивающихся странах.

АДРЕСНЫЕ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ВЫРАВНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Можно выделить два типа таких программ за рубежом:

- адресное выравнивание стартовых возможностей;
- адресное выравнивание процесса для равного результата.

Примером программы первого типа является программа SureStart (SS) — ключевая образовательная программа правительства Великобритании, предназначенная для предоставления ухода за детьми, образовательных услуг для школьников и поддержку родителям в наиболее неблагополучных районах Англии. SS впервые стартовал в 1999 г. и с тех пор было инициировано 524 программы на локальном уровне в рамках SureStart, которые охватывали 400 000 детей в неблагополучных районах в год, т. е. примерно 5% от общего числа учащихся в стране.

Значительный эффект имела аналогичная программа HeadStart в США, направленная на дошкольников, принадлежащих к малообеспеченным слоям населения. Она первоначально была инициирована в 1965 г. президентом Джонсоном в рамках «войны против бедности» и активно реализуется и в настоящее время.

Программа оказала сильное влияние на развитие когнитивных способностей дошкольников. Исследования показали, что дети, участвовавшие в HS, получили значительно выше баллы в тестах на развитие интеллекта¹, чем дети, которые не принимали участие в проекте. Если говорить о конкретных результатах, то можно сказать, что дети, участвующие в ней, развивают не только формальные навыки, но и вербальные навыки в краткосрочной перспективе². Ряд исследователей выделяют такую пользу от данных программ, как снижение процента детей, нуждающихся в коррекционном образовании и остающихся на второй год в среднесрочной перспективе³. Что касается долгосрочной выгоды, то авторы указывают на возможное повышение получаемого уровня образования, не говоря уже о такой социальной пользе, как снижение подростковой преступности и беременности. Таким образом, программы дошкольного вмешательства содержат существенный элемент выравнивания образовательных возможностей на ранней стадии детского развития.

Примером программы второго типа, ориентированной на выравнивание школьных образовательных результатов, может служить британская инициатива Excellence in Cities (EiC).

EiC была внедрена Департаментом образования и развития навыков (DfES) для улучшения успеваемости учащихся в неблагополучных районах. Впервые программа увидела свет в 1999 г. и имела формат трехгодичной программы. 25 образовательных округов и 438 средних школ

¹ Datta L. The impact of the Westinghouse/Ohio evaluation on the development of project Head Start: An examination of the immediate and longer-term effects and how they came about // C. C. Abt (eds.) The evaluation of social programs. 1976. P. 129–181.

² Eliana Garces, Duncan Thomas, Janet Currie. Longer-Term Effects of Head Start // American Economic Review, American Economic Association. 2002. Vol. 92 (4). P. 999–1012. September.

³ Barnett W. Steven, Hustedt Jason T. Head Start's Lasting Benefits. Infants & Young Children. January/February/March 2005. 18 (1): 16–24.

приняли участие в 1-й фазе программы. За этим последовали две других фазы, в которых приняли участие 33 округа и свыше 600 средних школ. Если первоначально программа фокусировалась на среднем образовании, то позже инициатива была расширена до начальных школ в некоторых районах, участвовавших в EiC. Годовой бюджет программы в конце 2000 гг. составил свыше 350 млн фунтов стерлингов. Инициатива ставит своей целью борьбу с плохой успеваемостью во всех средних школах. В рамках программы финансирование идет по нескольким направлениям:

- создание городских обучающих центров и зон действий (action zones);
- оплата наставникам, группам поддержки по обучению, и субсидии одаренным и талантливым.

Такие строки бюджета, как помощь одаренным детям и создание городских центров обучения предназначены для того, чтобы продемонстрировать учащимся, родителям и более широкому кругу публики, что в городах при определенных условиях можно достичь высокого результатов образования.

Предварительные результаты программы показывают улучшение в успеваемости учащихся на уровне начальной школы по английскому языку и математике: результаты национальных экзаменов показывают 1% роста успеваемости выше среднего показателя по английскому языку и 3% рост успеваемости по математике за 1998–2002 гг.¹ На уровне средней школы также наблюдаются позитивные тенденции. Хотя результаты национальных тестов по математике не достигли еще среднего значения общестранового показателя успеваемости, можно видеть 1,8% прирост по успеваемости за четыре года. Что касается английского языка,

¹ Excellence in Cities and Education Action Zones: management and impact. Ofsted, HMI 1399. 2003. May.

то здесь результаты, продемонстрированные школами, участвующими в ЕіС, обогнали показатели успеваемости остальных школ на 1,5%.

Аналогичные программы улучшения показателей школ, работающих в трудном контексте, действуют в большинстве развитых стран, где в свое время была допущена очень значительная дифференциация школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный выше анализ международного опыта показывает, насколько наша система школьного образования отстала от лучшей практики в обеспечении равенства образовательных возможностей и в повышении роли образования в социальной мобильности. Без решительных мер, направленных на то, чтобы из нашей системы образования исчезли школы, закручивающие воронку маргинальности и неуспешности, любые меры по развитию образования будут лишь углублять социальные и культурные разрывы в российском обществе.

Предметом образовательной политики следует считать не столько систему школ и дошкольных образовательных учреждений, сколько всю сферу образования и социализации молодого поколения.

Наиболее реалистичным сценарием развития сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе является модернизация школы, направленная на расширение ее социально-культурных функций, обновление содержания образования, улучшение преподавания в соответствии с новыми вызовами цивилизации. В то же время наиболее перспективным будет сценарий, при котором, наряду с традиционными институтами, специальную поддержку государства получит сфера неформального (открытого) образования и социализации.

Стратегия-2020

А. Х. Гильмутдинов

Как нам добиться успеха?

Представленные ниже заметки были написаны более трех лет назад. Тогда решался вопрос о кандидатуре министра образования и науки Республики Татарстан. Автор был одним из кандидатов и в Записке руководству республики изложил свое видение о путях реформы татарстанского образования. В рукописном варианте текст разошелся среди специалистов и вызвал в республике достаточно оживленное обсуждение. Оно завершилось разработкой гораздо более масштабной Стратегии развития образования Республики Татарстан на 2010–2015 гг. «Килэчэк-Будущее», в соответствии с которой сегодня реформируется республиканская система образования.

Почему Записка публикуется практически в исходном варианте? Во-первых, написанное актуально и сегодня. Во-вторых, трехлетний опыт модернизации татарстанского образования показал, что проведенный анализ, несмотря на очевидную фрагментарность, был правильным. На сегодняшний день большинство представленных в Записке идей уже воплощено в жизнь. Они выдержали испытание временем и поэтому, возможно, заинтересуют тех, кто отвечает за развитие как региональных систем образования, так и отдельных образовательных учреждений.