



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

**И. Фрумин, М. Пинская,
С. Косарецкий**

Социально-экономическое
и территориальное неравенство
учеников и школ

31 - 39

А. Каменский

Информационно-гуманитарный
подход в открытой педагогической
системе современного лица

40 - 46

Л. Маленкова

Торжество воспитания:
возможно ли оно?

47 - 52



СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО УЧЕНИКОВ И ШКОЛ

И. ФРУМИН, М. ПИНСКАЯ, С. КОСАРЕЦКИЙ

Качественное образование и обеспечение равного доступа к нему всем детям, вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей, — одна из ключевых проблем современного образования. Эта проблема, с которой столкнулось большинство развитых стран, сегодня очень остро обозначилась и в России.

Сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) свидетельствуют о значительном разрыве в результатах отечественных школьников в зависимости от экономического и образовательного ресурса их родителей¹. Социально-экономическое положение и образование родителей — ведущие факторы, определяющие достижения ученика, а следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

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



² В.Собкин, Д.Адамчук, Ю.Коломиец, И.Лиханов, А.Иванова. Социологическое исследование результатов ЕГЭ; Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования. Доклад. Г.Ковалёва, ИСМО РАО.

³ ФИПИ Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 года, май-июнь 2008 года), Москва, 2007, 2008.

⁴ Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А. Социологическое исследование результатов ЕГЭ.

⁵ Фрумин И.Д., Пинская М.А., Юдин Г.Б., Фень Е.К., Турчик А.В. «Школы с устойчиво низкими результатами: причины отставания и возможности улучшения».

⁶ Д.Вахштайн, Д.Константиновский, Д.Куракин. Между двумя волнами мониторинга (2007–2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? Москва, Университетская книга, 2009. С. 164–165.

[11 – 29]
Концепции
и системы

32

Данные ЕГЭ это подтверждают: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку². Это значит, что они не только имеют больше шансов продолжить образование, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая востребованными сегодня умениями.

Ещё один показатель неравенства доступа к качественному образованию — разница в результатах образовательных учреждений разного типа. По результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто окончил школы с углублённым изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ³.

Кроме того, выпускники общеобразовательных школ обнаруживают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, то есть менее ориентированы на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом⁴.

Не менее важен вывод о том, что дети из семей с разными социально-экономическими возможностями обучаются в разных школах: выделяются группы школ, собирающие детей из наименее обеспеченных слоёв общества, и школы, которые обучают детей обеспеченных родителей и предлагают им качественное образование.

Мировая практика свидетельствует, что школы, в которых обучаются сложные контингенты, приходящие из наименее благополучных семей, оказываются в трудной ситуации. По данным нашего исследования, в России в число таких школ попадают и сельские, и городские образовательные учреждения примерно в равных долях. Исследование ИРО НИУ ВШЭ⁵ позволило выделить школы, в которых концентрируются ученики из групп риска с неблагополучным семейным основанием. Работа в сложных социальных контекстах, эти школы устойчиво показывают низкие учебные результаты и имеют ряд внутренних проблем, сопутствующих отставанию.

Обречённость таких школ на отставание становится препятствием для обеспечения равного доступа к качественному образованию. Авторы исследований в области социологии образования описывают ситуацию как весьма драматичную: «Стали привычными барьеры на этом пути — зависимость возможностей ребёнка 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 «дешёвые» 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»⁶.

За рубежом исследователи и управленцы достаточно давно осознали проблему неравенства в сфере образования и в течение последних двадцати лет активно искали пути разрешения большого вопроса: для школ, оказавшихся в кризисной ситуации, были разработаны программы улучшения результатов (school improvement), которые получили финансовую и организационную поддержку государства. Сейчас подобные задачи стоят перед отечественной системой образования. Наше исследование, проведённое в 2009–2010 гг., должно помочь в их решении. Ниже мы расскажем более подробно о его результатах.



* * *

Исследование проводилось в трёх регионах РФ, существенно различающихся по территориальным, демографическим и социально-экономическим характеристикам. Статистический анализ опирался на данные почти 1500 школ. В 23 из них была проведена дополнительная углублённая диагностика. По результатам статистического анализа в общем массиве были выделены школы «успешные» и «неуспешные» по качеству образовательных результатов, а также те, кто занимает промежуточное/среднее положение.

Устойчиво неуспешные школы в течение продолжительного времени демонстрируют результаты хуже, чем другие, по определённым показателям. И как бы ни изменялись результаты школ по этим показателям: росли бы, падали или стояли на месте, устойчиво неуспешные школы всегда находятся в хвосте. В нашем случае «продолжительный период» ограничивается временными рамками исследования и составляет три года, т.е. одни и те же школы три года подряд попадают в одни и те же неуспешные группы. *Устойчиво успешные школы* все три года подряд попадают в группу успешных школ, т.е. демонстрируют отличные результаты по всем критериям.

Число *устойчиво неуспешных школ* достигает 30%. При *колеблющейся неуспешности* (13%) школы демонстрируют различные проблемы в разные годы. То есть в этих школах присутствуют какие-то из проблем, проявляющиеся в снижении учебных результатов, в течение всех лет. *Устойчиво успешные* (12%) школы каждый год демонстрируют неизменно хорошие показатели по всем переменным, описывающим результат их деятельности. *Нестабильная успешность* (17%): в какой-то год (или годы) в школе наблюдались высокие результаты, но в другие годы школа испытывала проблемы.

Мы попытались ответить на вопрос о причинах и условиях устойчивого снижения достижений одних школ и убедительного успеха других и проследили различия между группами устойчиво неуспешных и устойчиво успешных школ. Начнём с рассмотрения **кадрового состава школ**, проанализированного на основе данных более 1000 школ.

В группе устойчиво успешных школ значимо выше *доля учителей высшей категории* (55%) и 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* и *учителей — молодых специалистов* (3%). В целом кадровый состав этой части школ можно назвать более качественным. От них значительно отличается группа неуспешных школ, где ниже процент *учителей с высшим образованием* (84%) и *учителей высшей категории* (34%). Кроме того, здесь намного меньше *педагогов-психологов* (51%) и *коррекционных педагогов* (6%).

Школы различаются по нескольким показателям финансового и материально-технического обеспечения. Наиболее существенный — *доля фонда оплаты труда (ФОТ) учителей в общем ФОТ*. По этому показателю группу неуспешных школ отличают от других существенно более низкие значения — 56% против 60%. Кроме того, *доля ФОТ административно-управленческого персонала в общем ФОТ* в этой группе существенно больше, чем в группе устойчиво успешных школ. Среди показателей **материально-**





технического обеспечения значимо количество единиц литературы в школьной библиотеке, по которому школы с низкими результатами (11128) существенно отличаются от других групп школ и особенно от устойчиво успешных (20891).

Специальная подготовка также характеризует различия разных групп школ. Доля учащихся по профильным программам в 10–11-х классах значимо выше в группе устойчиво успешных школ (71%) и намного ниже в школах, демонстрирующих низкие результаты (19%). По доле учащихся по предпрофильным программам в 8–9-х классах также выделяется группа устойчиво успешных школ (58%). В других группах доли таких учащихся значительно меньше.

Итак, школы с устойчиво низкими результатами хуже обеспечены кадрами, имеют проблемы финансового и материально-технического обеспечения, чем школы с устойчиво высокими результатами. Ещё большие различия между школами обнаруживаются при анализе их контингента.

Как влияет школьный контекст на учебные достижения, мы проанализируем на основе информации, полученной из социальных паспортов образовательных учреждений, собранных в двух обследованных регионах. Анализ этих данных свидетельствует о существенных различиях между выделенными группами школ. Так, для группы с низкими результатами характерна более высокая доля учащихся, для которых русский язык не является родным, более высокая доля семей, где один (единственный) или оба родителя безработные, и более низкая доля тех, где оба родителя имеют высшее образование, чем в группе благополучных школ. В них вдвое больше (4%) школьников, чем в благополучных школах (2%), состоит на внутришкольном учёте и на учёте в ОДН (2% против 1%). При этом школьники, обучающиеся в наиболее успешных школах, значительно чаще проживают в благоустроенных квартирах (88% против 45%) и реже в частном секторе (8% против 38%).

Опуская территориальные нюансы, приведём общие для двух регионов характеристики, различающие наиболее и наименее успешные школы.

Различия между типами школ по социальным характеристикам

Социальная характеристика	Низкие результаты		Высокие результаты	
	Регион 1	Регион 2	Регион 1	Регион 2
Относительное количество семей, где один или оба родителя являются безработными	13%	4%	7%	0%
Относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование	15%	4%	22%	31%
Доля учащихся, для которых русский язык не является родным	1,3%	9%	0,6%	2%



Приведённые 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 высшего образования.

При ближайшем рассмотрении картина более драматична. Представим результаты полевого исследования.

Для полевого этапа были отобраны 19 школ, по 6–7 школ в каждом из обследуемых регионов, городских и сельских, представляющих тип школ с низкими результатами, т.е. вероятность принадлежности к данному классу составляет 100% (— 0,5%). В школах, показавших низкие учебные результаты, обучаются:

- дети из малообеспеченных и неполных семей — до 40% и выше;
- дети с неродным русским языком — до 25% учащихся;
- дети со специальными потребностями — до 35% учащихся;

Доля неблагополучных семей и родителей, ведущих асоциальный образ жизни, по оценкам педагогов и администрации колеблется от 10% до 50%.

Эти особенности контингента общие для всех школ, но в разных образовательных учреждениях встречаются в различных сочетаниях. Причём у учащихся, как правило, низкий уровень готовности к школе, обусловленный, в том числе, низким качеством или отсутствием дошкольного (предшкольного) образования, дефицитом необходимой коррекционной помощи на этапе дошкольного развития. В ряде городских школ сложность контингента усугубляется наличием детей с девиантным поведением (5–15%).

В наиболее сложном положении оказываются школы, имеющие лицензию на коррекционную деятельность. Здесь число детей с проблемами обучения достигает 30%, а число коррекционных классов составляет треть от всех классов.

Практически во всех школах наблюдается сокращение числа учащихся за последние три года на основной и старшей ступени. Поскольку набор в первые классы при этом не сокращается, а иногда и растёт, подобная динамика не может быть отнесена только к фактору демографического спада. Скорее это следствие проигрыша школы в конкурентной ситуации, который сопровождается также и негативной селекцией — уходом в другие школы наиболее успешных учеников и приходом проблемных и неуспешных, что ещё больше снижает учебные достижения школы.

В сложной ситуации, когда школы остро нуждаются в дополнительных ресурсах и поддержке, очевидны проблемы с кадрами: недостаток высококвалифицированных учителей, предпенсионный средний возраст и отсутствие у педагогов мотивации к совершенствованию (по свидетельству администрации).

Исследуемые школы (за исключением наиболее крупных) не имеют необходимых для поддержки их контингента специалистов. Единственное, чем они располагают, это часть ставки либо ставка социального педагога, которая делится, как правило, между учителями. У изолированных сельских школ существенно ограничены возможности выбора специалистов, их замены в случае





выбытия. Это также выступает фактором, ограничивающим администрацию в предъявлении требований к качеству преподавания. С другой стороны, репутация школ не способствует привлечению квалифицированных специалистов. Работающие учителя недостаточно вовлечены в обмен опытом (по выражению педагогов одной из школ, «варимся в собственном соку»), что ограничивает возможности для критического самоанализа и совершенствования профессиональных навыков.

Отметим ещё одну причину снижения учебных результатов в исследованных школах. Организация образовательного процесса в них не отвечает особенностям и требованиям чрезвычайно сложного контингента. Между тем для подавляющего большинства учеников всех исследуемых образовательных учреждений именно школа является единственным образовательным ресурсом. Но дополнительные образовательные услуги, которые она предлагает учащимся после уроков, ограничены в основном спортивными секциями и художественными кружками. В наиболее сложном положении находятся отдалённые школы, которые не могут воспользоваться помощью учреждений дополнительного образования.

В группе СОШ (средняя общеобразовательная школа) отсутствует профилизация на старшей ступени. Элективные курсы либо отсутствуют, либо обеспечены минимально, что также понижает шансы выпускников на высокие учебные результаты. Причина — ограниченные возможности кадрового и финансового ресурса школы и малая наполняемость классов, не позволяющая сформировать профильные группы.

Сложившаяся ситуация — результат отсутствия эффективных управленческих решений. Школы берут на себя функции присмотра и ухода за учениками, то есть решают охранительные и воспитательные задачи, смещая акцент со своих прямых образовательных задач. Часто школа рассматривает это как свою особую миссию, которая начинает работать как защитный механизм при обсуждении вопросов о качестве образования: «учебные результаты — это ещё не всё, важно воспитать, дать путёвку в жизнь сложным детям, что мы успешно делаем».

Контингент родителей не позволяет школе привлекать их ресурсы для решения задач функционирования и развития (в частности, исследование не выявило примеров, сколько бы то ни было заметной роли советов школ и даже родительских комитетов), а также предлагать дополнительные платные услуги. Немногочисленны примеры привлечения педагогов школ в качестве репетиторов.

Сохранению тенденции устойчиво низких результатов способствует существующая система взаимодействия школ с учредителями. Попадание школы в ситуацию неуспешности, как правило, снижает у учредителя интерес к работе с ней (вовлечение в обмен опытом, конкурсы, проекты, ресурсная поддержка).

Низкие ожидания учредителя, с одной стороны, и отсутствие институциональных механизмов ответственности учреждений за результаты деятельности — с другой, обуславливают ситуацию, при которой школа не имеет значимых внешних стимулов к улучшению результатов.

Итак, можно утверждать: снижение учебных достижений школ — результат того, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для этого потенциала: кадровых ресурсов, образовательных стратегий, педагогических технологий.



* * *

На этой драматичной констатации можно было бы остановиться и признать ситуацию малоперспективной, если бы не одно обстоятельство. В ходе полевого исследования нам встретились школы, находясь в таких же сложных условиях, как и все неуспешные образовательные учреждения, и обучая таких же проблемных учеников, демонстрировали существенно более высокие результаты и убедительно конкурировали с более благополучными. Ниже в таблице приведены данные, касающиеся характеристик контингента и кадров трёх таких школ, находящихся в трёх разных регионах.

Таблица 1

**Контекстные характеристики школ
с высокими учебными результатами**

Образовательное учреждение	Численность учеников	% неполных семей	% родителей с высшим образованием	% многодетных семей	% семей рабочих	% малообеспеченных и социально не защищённых семей	% семей группы риска	% учителей высшей категории
СОШ № 1	235	26	14	9	58	30	4,5	16
СОШ № 2	134	27,5	12,5	6	51	50,5	4,4	38,8
СОШ № 3	289	40	8	6	60	23	1,6	21

Приведённые цифры свидетельствуют: не обладая значительным числом педагогов высшей категории, школы в полной мере испытывают трудности в обучении наиболее сложного контингента учащихся из неблагополучных, неполных и малообеспеченных семей с низким уровнем образования. При этом школы отлично справляются со своими образовательными задачами, занимая высокие позиции в рейтинге по результатам ЕГЭ, успешно участвуя в олимпиадах и конкурсах, активно занимаясь проектной деятельностью. И всё это при отсутствии поддержки (финансовой, методической, организационной), на которую, к примеру, могут рассчитывать зарубежные образовательные учреждения, работающие в подобных условиях.

Как показала проведённая в школах диагностика, успешная социализация сложных учеников, обеспечение им конкурентного уровня образования, того, что в мировой практике принято называть «шансами на жизненный успех», — результат целенаправленной и последовательной образовательной стратегии таких школ, определяющей все аспекты школьной жизни и действия каждого педагога. Отметим основные элементы этой стратегии.

Абсолютный **приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов** по отношению ко всем учащимся. Прекрасно понимая, что пришедшие к ним ученики зачастую недостаточно подготовлены к школе, имеют проблемы в обучении, не получают домашней поддержки, учителя прикладывают максимум усилий, чтобы развить их учебную мотивацию, сориентировать





на максимально возможные учебные результаты, поддержать интерес и стимулировать активность в учёбе. Для этого, начиная с первых классов, очень активно занимаются проектной деятельностью и учебными исследованиями и связывают их с темами, которые близки школьникам: с историей их семьи, ближайшим окружением школы, проблемами территории. В ряде школ проектная и исследовательская деятельность находится на очень высоком уровне, школьники участвуют в региональных и всероссийских конкурсах и конференциях, школы устанавливают партнёрские отношения с вузами и исследовательскими институтами в столицах своих регионов, в территориально близких крупных центрах (школы Карелии, например, сотрудничают с институтами Петербурга). Педагоги получают чрезвычайно важную для них поддержку академического сообщества, экспертов высокого уровня (например, готовя школьников к участию в конкурсе исследовательских работ им. Вернадского). Подобная работа становится обязательным элементом образовательного процесса школ, вне зависимости от региона, расположения в городе или в селе и даже от числа учеников.

Наряду с проектной деятельностью серьёзное внимание школы уделяют участию в олимпиадах, причём не отдельных «проверенных» учеников, а значительной части учащихся всех возрастов.

Кроме того, школы тщательно **выстраивают линию поддержки своих учеников**: дифференцированно для разных групп учащихся и индивидуально для тех, кому это необходимо. Как правило, во внеурочное время школьники получают возможность готовиться к сдаче ЕГЭ, что особенно важно, поскольку родители не могут обеспечить им такую подготовку, занимаются дополнительно с педагогом по предметам, наиболее сложным для них, либо посещают занятия для наиболее заинтересованных и способных учеников и выполняют задания повышенной сложности, решают олимпиадные задачи. Эти занятия, как и художественные и спортивные кружки, доступны школьникам всех ступеней и классов. Часто школы, не располагая собственными материальными и кадровыми ресурсами для таких услуг и понимая, что семьи не в состоянии их оплачивать, действуют в партнёрстве с местными Домами творчества, библиотеками, ближайшими спортивными и музыкальными школами.

Поддерживая учебную мотивацию и создавая возможность для развития индивидуальных возможностей учеников, коллективы школ проводят детальный мониторинг их учебных достижений, часто вводя дополнительные промежуточные экзамены и зачёты при переходе на новую ступень, разрабатывают индивидуальные учебные планы для наиболее проблемных учеников, приглашая родителей для их обсуждения.

Для таких школ нормой становятся открытые ученические конференции и защиты проектов, на которые обязательно приглашаются семьи учеников. Тесное **взаимодействие, сотрудничество с родителями**, а также **открытость по отношению к другим образовательным учреждениям, своему окружению** — одно из жизненных правил школ. Причём такая открытость естественна для всего школьного сообщества, для детей и педагогов. Учителя охотно проводят открытые уроки, мастер-классы, семинары для учителей других образовательных учреждений, участвуют в региональных и федеральных конкурсах учителей, вывозят учеников на межшкольные мероприятия. Иными словами, живут «с открытыми дверями», постоянно получая импульс к развитию. Эти



школы отличает особая **позитивная культура**, основанная на сотрудничестве, коллегиальности в принятии решений, общности целей всех, кто принадлежит к школьному сообществу. Новые педагоги, приходя в школу, получают помощь и от администрации, и от своих коллег, приобретают персонального наставника, который поддерживает их в течение первого года работы. Поощряются все формы содержательного сотрудничества учителей и учеников: межклассные и межпредметные групповые проекты, междисциплинарные уроки, проводимые группой учителей-предметников, занятия в интегрированных классах, объединяющих детей, обучающихся по общеобразовательным и по коррекционным программам.

Общий настрой на успех и признание усиливаются тем, что личные победы отдельного учителя или ученика становятся известными и отмечаются как общее достижение. Это укрепляет доверие к школе со стороны родителей и сообщества, создаёт основу для высокой самооценки учащихся и профессиональной удовлетворённости педагогов.

Описанные способы организации учебной деятельности и в целом стиль и характер школьного уклада точно соответствуют общей рамке моделей «эффективная школа».

Модели «school effectiveness» широко известны и распространены за рубежом⁷. На их основе разрабатывались и осуществлялись наиболее успешные программы «school improvement» (улучшение работы школы).⁸ Это, прежде всего, программы школ высокой надёжности (Highreliability school), распространённые в Великобритании⁹, программы консорциума школ Чикаго¹⁰. Эта же рамка является опорной и успешно реализуется в проектах, осуществлённых специалистами Института образования Лондонского университета¹¹.

Представленная образовательная политика при системном и последовательном проведении позволяет школам преодолевать очень серьёзные проблемы, с которыми не справляются другие, менее последовательные и сплочённые образовательные учреждения. Такие школы могут рассматриваться как образец эффективных образовательных учреждений, тех, кто в ситуации ограниченных ресурсов и объективных сложностей, обусловленных тяжёлым контингентом, по своим результатам не уступают существенно более благополучным школам. Именно они выполняют роль социального лифта, повышая шансы своих учеников на дальнейшую успешную социализацию. Безусловно, трансляция подобной практики позволила бы значительно продвинуться в решении проблемы образовательного неравенства. Этот вывод, собственно, и служит ответом на последний, самый трудный вопрос.

⁷ Robert J. Marzano. What Works in Schools: Translating Research into Action, 2003, Mortimore Peter. The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets&Zeitlner Publishers, 1998.

⁸ C. Corallo, D. McDonald. What Works with Low-performing Schools, 2001 de AEL.

⁹ School Improvement Fieldbook A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools Georgia Department of Education K. Cox, State Superintendent of Schools Revised December 19, 2008.

¹⁰ Anthony S. Bryk. Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago, 2009.

¹¹ Alma Harris Equity and diversity: building community Improving schools in challenging circumstances Institute of Education University of London.

