

ПРОБЛЕМЫ БЕДНОСТИ И ДОСТУПА К ОБРАЗОВАНИЮ. ОЦЕНКА СИТУАЦИИ В РОССИИ

С.Г. Косарецкий,
Г.А. Ястребов,
М.А. Пинская,
И.Г. Груничева

Исследования ситуации в российском образовании подтверждают, что доступность и качество образовательных услуг являются одним из ведущих маркеров и одновременно факторов социальной дифференциации. В Советском Союзе острота проблематики образовательного неравенства была невысока. Еще в первые десятилетия советской власти были созданы эффективные механизмы выравнивания и административно управляемой вертикальной социальной мобильности. Но они не были совершенны. Так, в частности исследования Д.Л. Константиновского¹ показывают, что в СССР 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.

• социальная дифференциация • социальное неравенство • урбанизация • социальное обслуживание • неравенство в доступе к образованию

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 образовании², 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 благодаря сравнительно низкой социальной дифференциации в советском обществе. Система образования не имела иммунитета к растущему социальному неравенству.

Теория

190699

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

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

3

*Данилова Н.,
Савельева С.,
Сафонова М.,
Кочкин Е.*

Недоступные возможности: социальное неравенство и бедность в России.

Исследование

ГУ-ВШЭ <http://khamovniki.org/usr/templates/files/45.nedostupnievozmojnosti.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. Выпуск второй. Москва: ИОО МОН

РФ, 2004. С. 5–35;

Рощина Я.М.,

Константиновский Д.Л.,

Куракин Д.Ю.,

Вахитайн 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. XVI. №4.

С. 160–180.

В дополнение к этому, ряд других исследований (О. Шкаратан, М. Руткевич, Ф. Филлипов, В. Лукина, С. Нехорошков), где изучались более широкие аспекты социального неравенства и социальной репродукции, и настолько, насколько это тогда было возможно, также документировали определенные диспропорции образовательных возможностей в СССР (в частности явные различия между городскими и сельскими территориями). Однако несмотря на эти разработки, по-прежнему существует широкий консенсус между нашими и западными учеными относительно того, что доступ к образованию и, как следствие этого, социальная мобильность в социалистической России были намного более меритократичны, чем в продвинутых капиталистических странах.

Резкий рост социальной дифференциации в постсоветской России и слом административных механизмов выравнивания привели к тому, что с 90-х годов XX века российская система образования стала развиваться в систему производства социального неравенства с разным набором услуг, ресурсов и качеством обучения для представителей различных социальных групп³.

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*⁴.

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).

В России продолжается активная урбанизация: численность населения крупных городов растет, а малых и средних сел — сокращается. Увеличивается доля мельчайших сел (с числом жителей менее 500 человек), происходит их обезлюдение. И ситуация становится еще более драматической, так как сельские районы покидают наиболее энергичная и способная часть молодёжи, профессиональные устремления которой идентичны тем, что имеют молодые люди в городах⁵. Мельчайшие села не сопоставимы современной российской основной школе: нет достаточного количества детей соответствующих возрастов для наполнения школ, трудно сформировать коллектив педагогов-предметников, содер-

жать здание школы и т.д. Кроме того, странно, что, казалось бы, завышенные амбиции сельских выпускников средних школ к высшему образованию и миграции в городские районы могут на самом деле оказаться весьма реалистичными. В настоящее время это подкреплено 1) общенациональной практикой среднего и высшего образования в части приёма, основанного исключительно на результатах ЕГЭ; 2) «образовательного бума» 1990-х годов, который перенасытил рынок многочисленных высших учебных заведений (как государственных, так коммерческих); 3) скоро ожидается снижение доли молодого населения, что приведет к увеличению конкуренции для выпускников и сделает высшее образование более доступным против режерадикального изменения со стороны предложения (т.е. количество программ и учреждений).

Изменившаяся система расселения не соответствует сетям социального обслуживания (учреждения образования, здравоохранения, культуры и спорта), спроектированным и построенным в советское время. При такой численности населения в огромном сегменте населенных пунктов крайне сложно организовать нормальное функционирование учреж-

дений социально-культурной сферы, даже детских садов и начальных школ. Местные бюджеты не выдерживают финансовой нагрузки, плохая транспортная доступность и суровые природно-климатические условия еще больше обостряют проблему в отдельных регионах⁶.

Как следствие, уровень вовлечения в дошкольное образование сельских детей почти в два раза ниже, чем в городах⁷, существенно меньше возможностей получения дополнительного образования вне школы.

Большинство школ в сельской местности уступает городским школам по обеспеченности всеми видами благоустройств, учебным и компьютерным оборудованием, квалифицированными кадрами.

Для решения этой проблемы последние годы предпринимаются 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 исследования показывают тенденцию к усилению нера-

Теория

4

*Кочкин Е.В.,
Данилова Н.Ю.,
Сафонова М.А.,
Савельева С.С.*
Недоступные возможности: социальное неблагополучие и бедность в России. Фонд «Хамовники», 01/2009. 22 с. [препринт] // <http://khamovniki.org/usr/templates/files/45.nedostupnievozmozhnosti.pdf>;
Селиверстова И.
Доступность дошкольного образования: влияние территориального фактора // Социологические исследования. 2005. №2. С. 95–103.

5

Аиов Г.А.
Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. №2. С. 87–120.

6

Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. №1. С. 27.

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

7

Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. С. 44.

8

Селиверстова И. Доступность дошкольного образования: влияние территориального фактора // Социологические исследования. 2005. №2. С. 95–103.

9

Ковалёва Г. Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования. Доклад. ИСМО РАО, 2009 г., *Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А.* Социологическое исследование результатов ЕГЭ. Доклад. 2009.

10

Пинская М., Фрумин И., Косарецкий С. Школы, работающие в сложных социальных контекстах. / Выравнивание шансов детей на качественное образование, Высшая школа экономики национальный исследовательский университет, М., 2012.

венства в доступе к образованию высокого качества⁸.

По данным мониторинга экономики образования за 2011 год, в половине школ при поступлении в них требовалось пройти собеседование или вступительные испытания. Чаще всего это было необходимо в гимназии в областном центре (72% школьников), в школах с углубленным изучением предметов или в обычной школе, но в престижном районе (по 57%) — также в областных центрах.

Исследования также показывают, что выпускники городских школ успешнее сдают Единый государственный экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку⁹. Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая наиболе востребованными сегодня умениями.

По данным исследований ВШЭ, различия в качестве образовательных результатов учащихся сельских и городских школ не сокращается¹⁰. Субъективные оценки сельских жителей свидетельствуют, что возможности их детей для получения среднего специального и высшего образования существенно снизились в период 90-х — начала 2000 годов¹¹.

В международных исследованиях установлена связь уровня и качества полученного образования с *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 сильно¹².

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 лет¹³ показали, что дети из семей с низким доходом уже при поступлении в вуз дискриминированы по отношению к более благополучным сверстни-

кам: они существенно больше ограничены в выборе вуза, поскольку не имеют возможности оплачивать подготовку к сдаче государственных экзаменов и не могут эффективно использовать информационные ресурсы.

В данном обзоре особого внимания заслуживает описание ситуации с доступом к качественному дополнительному образованию для детей из семей с низкими доходами. В целом согласно результатам национальных исследований ключевыми в вопросах доступа к услугам дополнительного образования признаются такие факторы, как финансовый статус семьи и её культурные ресурсы. Однако на этом фоне выделяется ряд особенностей, характерных для городских и сельских территорий.

Так, в частности, в сельской местности только 17% детей охвачены дополнительным образованием. Такой низкий показатель объясняется не только общим уровнем депривированности территории и низкими доходами сельских жителей, но также и ограниченными, либо вообще отсутствующими возможностями для дополнительного образования.

Несмотря на то, что проблема финансирования услуг дополнительного образования актуальна для жителей села,

вопросы транспортной доступности учреждений, где такие услуги оказываются, более актуальны.

Согласно данным исследования в городских территориях три четверти родителей активно вовлекают своих детей в дополнительное образование. Однако в городах основным барьером доступности услуг дополнительного образования являются связанные с ним финансовые затраты.

В городской местности также в дополнительном образовании более богатые возможности для более социально сильных групп¹⁴.

Последний тезис можно подтвердить данными исследований, проведенных группой Я. Роциной¹⁵. Более 40% детей обучающихся в элитных школах (лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов) в дополнение к обучению в школе занимаются с репетиторами, изучают иностранный язык., 44,2% посещают дополнительные занятия, почти каждый пятый самостоятельно изучает какой-то предмет или проходит обучающий курс. Соответствующие показатели в обычных городских школах примерно в 1,5 раза ниже и еще меньше в сельских школах, не говоря уже об интернатах. В этих школах также выше уровень вовлеченности в твор-

Теория

11

Овчинцева Л.
(2005) Будет ли в ближайшее время решена проблема сельской бедности? // Индекс. №21 <http://www.index.org.ru/journal/21/ovch21.html>

12

*Козина Н.С.,
Natkhov T.V.*
Inequality of educational opportunity in a cross-section of countries. Empirical analysis of 2009 PISA data: препринт // Education. EDU. Высшая школа экономики, 2012. №7.

13

Прахов И.
Единый государственный экзамен и детерминанты результативности абитуриентов: роль инвестиций в подготовке к поступлению // http://www.hse.ru/data/2012/09/10/1242545295/Prahov_Edinyi.pdf
Prakhov M. Yudkevich.
University admission in Russia: do the wealthier benefit from standardized EXAMS? <http://www.hse.ru/data/2012/08/28/1242769796/04EDU2012.pdf>

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

14

Собкин В.С.

Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма). № Выпуск.

URL:

http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing

15

Рощина Я.М.

Факторы образовательных возможностей школьников в России: препринт WP4/2012/01 [Текст] / Я.М. Рощина; Нац. исслед. ун-т — Высшая школа экономики. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012.

16

Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. С. 37.

ческие занятия (33,7%), хотя в спортивные занятия — примерно такой же, как и в обычных школах.

В указанных тенденциях проявляет себя профиль российской бедности.

С одной стороны, традиционной чертой бедности, характерной для России, является доминирование сельских жителей в общей численности бедных (в 2 раза чаще)¹⁶.

В свою очередь специфической чертой российской бедности, не характерной для многих стран, является максимальный риск бедности для семей с детьми и, соответственно, детьми в возрасте до 16 лет. При этом риск бедности увеличивается с ростом числа детей в домохозяйстве. Разрыв между уровнем общей и детской бедности растет в условиях реализации политики стимулирования рождаемости¹⁷.

Кроме того, изменения в постсоциалистической России способствовали появлению так называемой «новой бедности». Если в СССР бедность была уделом большинства, и можно было говорить о «равенстве в бедности», то в постсоциалистических условиях это удел социальных меньшинств, позиции которых позитивно или негативно дискриминируются и в отношении которых формируется избирательная социальная политика¹⁸.

К числу основных характеристик «новой бедности» относятся следующее:

- это бедность, которая в отличие от традиционных категории нуждающихся (многодетные матери, матери одиночки, безработные, тунеядцы) распространяется на работающие категории граждан, как следствия того, что занятость сама по себе перестает являться гарантией от бедности (в особенности это коснулось рабочих постсоветской эпохи, испытывавших последовательную нисходящую мобильность и ощутивших резкое изменение статуса);
- это бедность, которая из временного явления переходит в явление постоянное и воспроизводимое.

В последнее время внимание исследователей во всем мире привлекает влияние на образовательное неравенство дифференциации школ.

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

пускников общеобразовательных школ¹⁹.

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 статусом²⁰.

Международные исследования показывают, что в России существует достаточно выраженные различия образовательных учреждений по контингенту учащихся, материальным и кадровым ресурсам. Учащиеся из семей с низким социально-экономическим ресурсом 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»²¹.

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 школы с лучшими ресурсами и более социально привилегированным составом учеников и менее успешные «проблемные» школы с преобладанием детей из социально неблагополучных слоёв. В зависимости от аппарата анализа количественные характеристики групп привилегированных и проблемных образовательных учреждений меняются, но в целом картина остаётся неизменной. Существует значительная дифференциация между школами по социальному составу учеников, по размеру, типу школы и квалификации учителей.

По данным НИУ ВШЭ, проводивших исследования в ряде регионов страны с 2009 по 2013 гг., в среднем в исследуемых регионах примерно половину школ можно отнести к благополучным и успешным. Эти школы показывают более

Теория

17

Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. С. 35.

18

Ярошенко С.А. «Новая бедность в России после социализма», 2010.

19

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

20

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

21

OECD 2010 PISA 2009 Results: Overcoming Social Backround — volume II.

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

— 22 —

Чердиченко Г.
Школьная реформа
90-х годов: нововведе-
ния и социальная се-
лекция // Социологи-
ческий журнал. 1999.
№1/2.

— 23 —

*Пинская М.,
Фрумин И.,
Косарецкий С.* Школы,
эффективно работаю-
щие в сложных соци-
альных контекстах //
Вопросы образования.
№4. 2011.

— 24 —

*Пинская М.,
Крутий Н.,
Косарецкий С.,
Фрумин И.*
Выравнивание усло-
вий при анализе до-
стижений школ: кон-
текстуализация ре-
зультатов. / Выравни-
вание шансов детей на
качественное образо-
вание. М.: НИУ-
ВШЭ, 2012.

высокие результаты в национальных государственных экзаменах, среди учеников больше доля тех, у кого оба родителя имеют высшее образование, среди учителей — больше доля имеющих высшую профессиональную категорию. Подавляющее большинство школ этой группы находится 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 90-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 социаль-

ных групп получают преимущества в образовании, а дети из массовых слоев населения остаются обделёнными»²².

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 группами²³.

Исследования показали, что отставание школ, относящихся к сегменту социально неблагополучных, не только не сокращалось, но нарастало в течение последних лет²⁴.

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 развитии²⁵. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов PISA, снижает качество образования в стране в целом.

Результаты международных исследований в данной области и пионерские исследования в России в значительной степени повлияли на то, что неблагополучные обучающиеся, неблагополучные школы, работающие в сложных социальных контекстах стали частью национальной политической повестки, что можно проиллюстрировать следующими примерами:

«К 2013 году обеспечить внедрение мер поддержки учителей, работающих с детьми из социально-неблагополучных семей» (Указ Президента РФ, 2012).

«К 2020 году разрыв в образовательных результатах

ЕГЭ между 10% школ, показывающих самые низкие результаты, и 10% школ, показывающих самые высокие результаты, должен сократиться в 1,5 раза (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы).

«Разработка, апробация и внедрение региональных программ поддержки школ, работающих в сложных контекстах» (Дорожная карта, 2012).

Для того, чтобы реализация предложенных мер стала возможна, Институтом 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 мировой практике²⁶. В основу положен учёт таких характеристик школ, как особенности её 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 ВШЭ²⁷.

Теория

25

Агранович М.
Неравенство школ.
Ещё один взгляд на проблему /Выравнивание шансов детей на качественное образование: М.: НИУ-ВШЭ, 2012.

26

Measuring improvements in learning outcomes. OECD, 2008.

27

*Пинская М.,
Косарецкий С.,
Крутий Н.*
Учёт контекстной информации при оценке качества работы школы // Народное образование. 2012. № 5. С. 31–35.