

ПРОБЛЕМЫ БЕДНОСТИ и доступа к образованию

Марина Александровна Пинская,

ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук

Сергей Геннадьевич Косарецкий,

директор Центра социально-экономического развития школы НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук

Гордей Александрович Ястребов,

старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного анализа развития постсоциалистических обществ НИУ ВШЭ, кандидат социологических наук

Ирина Геннадьевна Груничева,

научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы НИУ ВШЭ

Исследования ситуации в российском образовании подтверждают, что его доступность и качество — один из ведущих факторов социальной дифференциации. В Советском Союзе острота проблематики образовательного неравенства была невысока: в первые десятилетия советской власти были созданы эффективные механизмы выравнивания и административно управляемой вертикальной социальной мобильности. Разумеется, они не были совершенны: перспективы получения высшего образования были выше для детей из более благополучных социальных групп, однако в школьном образовании равенство доступа к стандартизированному набору услуг в целом обеспечивалось.

Сегмент школ со специализированными классами, куда в советское время попадали дети преимущественно образованных родителей и номенклатуры, был невелик. Несмотря на то, что элита создавала для своих детей особые условия уже в школьном образовании, для подавляющего большинства детей школьного возраста в 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.

Социальное неравенство

Резкий рост социальной дифференциации в постсоветской России, слом административных механизмов выравнивания привели к тому, что с 90-х годов XX века российская система образования стала развиваться в систему социального неравенства с набором услуг,

М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, Г.А. Ястребов, И.Г. Груничева. **Проблемы бедности и доступа к образованию**

ресурсов и качеством обучения для представителей различных социальных групп.

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

Наиболее заметны и соответственно представлены в исследованиях различия в доступе к образованию учащихся *в городе и сельской местности*. Барьерами доступа к качественному образованию на селе становятся особенности расселения (связанный с этим фактор транспортной доступности и социально-экономическое положение сельских районов, которое, как правило, хуже, чем в городах).

Урбанизация

В России продолжается активная урбанизация: численность населения крупных городов растёт, а малых и средних сёл — сокращается. Увеличивается доля мельчайших сёл (с числом жителей менее 500 человек), происходит их обезлюдивание. И ситуация становится ещё более драматичной, так как сельские районы покидает наиболее энергичная и способная часть молодёжи, профессиональные устремления которой идентичны тем, что имеют молодые люди в городах. Мельчайшие сёла не сопоставимы современной российской основной школе: нет достаточного числа детей соответствующих возрастов для наполнения школ, трудно сформировать коллектив педагогов-предметников, содержать здание школы и т.д. Завышенные, казалось бы, амбиции сельских выпускников средних школ, их стремление к высшему образованию и миграции в городские районы могут на самом деле оказаться весьма реалистичными. Это подкреплено общенациональной практикой среднего и высшего образования — приём основан исключительно на результатах ЕГЭ, «образовательным бумом» 1990 годов, который перенасытил многочисленные высшие учебные заведения (как государственные, так и коммерческие). Скоро ожидается снижение

доли молодого населения, что увеличит конкуренцию для выпускников.

Социальное обслуживание

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 населённых пунктов крайне сложно организовать нормальное функционирование учреждений социально-культурной сферы, даже детских садов и начальных школ. Местные бюджеты не выдерживают финансовой нагрузки, плохая транспортная доступность и суровые природно-климатические условия ещё больше обостряют проблему в отдельных регионах.

Как следствие, вдвое меньше, чем в городе, сельских детей ходят в детские сады, существенно меньше возможностей получать дополнительное образование вне школы.

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

Для решения этой проблемы в последние годы создаётся система базовых школ с подвозом учащихся, поставками оборудования, развивается дистанционное обучение. Но проблема сохраняет свою остроту.

Неравенство в доступе к образованию

Помимо различий в доступе к образовательным ресурсам, исследования показывают тенденцию к усилению неравенства в доступе к образованию высокого качества. 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 углублённым 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 языку: значит, они имеют больше шансов на продолжение образования, более конкурентоспособны на рынке труда, в большей мере обладая наиболее востребованными сегодня умениями.

По данным исследований ВШЭ, различия в качестве образовательных результатов учащихся сельских и городских школ не сокращаются¹. Сельские жители свидетельствуют, что возможности их детей получить среднее специальное и высшее образование существенно снизились в период 90-х — начала 2000 годов.

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 положения выражена слабо. 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 затруднён доступ в школы повышенного уровня и высокого качества из-за распространения в этих школах неформальных платежей и системы скрытой селекции; для детей из домохозяйств с низкими доходами в России существует большая вероятность закончить обучение, завершив обязательный этап образования в школе.

Исследования последних лет показали, что дети из семей с низким доходом уже при поступлении в вуз дискриминированы по сравне-

¹ Пинская М., Фрумин И., Косарецкий С. Школы, работающие в сложных социальных контекстах / Выравнивание шансов детей на качественное образование. М.: НИУ ВШЭ, 2012.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

Особого внимания заслуживает ситуация с доступом к качественному дополнительному образованию для детей из семей с низкими доходами. По 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 занимаются в учреждениях дополнительного образования: такой низкий показатель объясняется не только общим уровнем депривированности территории и низкими доходами сельских жителей, но также и ограниченными либо вообще отсутствующими возможностями для дополнительных занятий по интересам.

Несмотря на то, что проблема финансирования дополнительного образования актуальна для жителей села, вопросы транспортной доступности важнее. В городах более 75% родителей активно вовлекают своих детей в учреждения дополнительного образования. Основной барьер доступности в городах — финансовые затраты. Больше возможностей у социально сильных групп.

Более 40% учеников элитных школ (лицеев, гимназий, школ с углублённым изучением отдельных предметов) дополнительно занимаются с репетиторами, изучают иностранный язык, 44,2% посещают дополнительные занятия, почти каждый пятый самостоятельно изучает какой-то предмет или проходит обучающий

М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, Г.А. Ястребов, И.Г. Груничева. **Проблемы бедности и доступа к образованию**

курс. Соответствующие показатели в обычных городских школах примерно в полтора раза ниже и ещё меньше в сельских школах, не говоря уже об интернатах. В элитных школах также выше уровень участия в творческих занятиях (33,7%), хотя в спортивных занятиях он примерно такой же, как и в обычных школах².

Профиль российской бедности

С одной стороны, традиционная черта бедности, характерная для России, — доминирование сельских жителей в общей численности бедных (в два раза чаще)³. В свою очередь специфическая черта российской бедности, не характерной для многих стран, — 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.

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 политика.

«Новую бедность» определяют как бедность, которая в отличие от традиционных категорий нуждающихся (многодетные матери, матери-одиночки, безработные, тунеядцы) распространяется на работающие категории граждан как следствие того, что занятость перестала быть гарантией от бедности (в особенности это коснулось рабочих постсоветской эпохи, испытавших последовательную нисходящую мобильность и ощутивших резкое изменение

² Рощина Я.М. Факторы образовательных возможностей школьников в России: препринт WP4/2012/01 [Текст] / Я.М. Рощина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012.

³ Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М., 2010. С. 37.

статуса); это бедность, которая из временного явления переходит в явление постоянное и воспроизводимое.

Дифференциация школ

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

Для России характерны существенные различия в качестве образования, которое обеспечивают ученикам прежде всего лицеи и 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 выпускников общеобразовательных школ.

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

Международные исследования показывают, что в России достаточно выражены различия образовательных учреждений по контингенту учащихся, материальным и кадровым ресурсам. Учащиеся из семей с низким социально-экономическим ресурсом концентрируются в определённых школах с худшими условиями и качеством образования. Российские показатели по основным позициям, характеризующим отсутствие дискриминации школ с неблагоприятным социально-экономическим статусом, существенно ниже средних по ОЭСР. Наиболее значительно отличаются от средних показатели, которые указывают на то, что неблагополучные по социально-экономическим характеристикам школы уступают благополучным по таким показателям кадрового потенциала как

«доля учителей, работающих на полную ставку», «доля учителей с наиболее высоким уровнем образования» и в качестве образовательных ресурсов школы.

Данные международных исследований подтверждены российскими исследованиями, установившими значительную дифференциацию школ: 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 школ меняются, но в целом картина остаётся неизменной. Дифференциация между школами значительна по социальному составу учеников, по размеру, типу школы и квалификации учителей.

По данным НИУ ВШЭ, проводившего 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 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 находятся в городской местности, больше половины из них — лицеи, гимназии, школы с углублённым изучением отдельных предметов.

Исследователи видят в дифференциации образовательных учреждений следствие проводившихся в 90-е годы институциональных реформ, закрепивших 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 подчинённых. Представители разных социальных слоёв оказываются — в тенденции — неравномерно распределёнными по учебным потокам, обеспечивающим неодинаковые социальные перспективы: выходцы из при-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

вилегированных социальных групп получают преимущества в образовании, а дети из массовых слоёв населения остаются обделёнными»⁴.

От 10% до 40% школ в зависимости от региона можно отнести к группе неблагополучных или проблемных. Среди них нет лицеев, гимназий и школ с углублённым изучением отдельных предметов, лишь треть из них городские. В этих школах значительно выше доля «проблемных» учеников, состоящих на внутришкольном учёте или на учёте в комиссии для несовершеннолетних нарушителей. Только треть учеников в этих школах проживает в благоустроенных квартирах. Доля родителей с высшим образованием в этих школах в несколько раз ниже, чем в группе благополучных, доля высоко квалифицированных учителей ниже более чем вдвое; существенно ниже результаты государственных экзаменов.

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

Исследования показали, что отставание школ из сегмента социально неблагополучных не только не сокращалось, но нарастало в последние годы⁵.

Дифференциация школ снижает равенство доступа к образованию определённого качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. Она приводит к дифференциации человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдель-

⁴ Чередниченко Г. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1/2.

⁵ Пинская М., Крутий Н., Косарецкий С., Фрумэн И. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов / Выравнивание шансов детей на качественное образование. М.: НИУ ВШЭ, 2012.

М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, Г.А. Ястребов, И.Г. Груничева. **Проблемы бедности и доступа к образованию**

ных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов PISA, снижает качество образования в стране в целом.

Программы поддержки

Результаты международных и отечественных исследований в значительной мере повлияли на то, что неблагополучные учащиеся, 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).

Остановимся кратко на том, что должно стать содержанием программ, направленных на преодоление образовательного неравенства. Рекомендации по разработке и реализации национальной стратегии в обеспечении равного доступа к качественному образованию были сформированы и представлены в ходе слушаний в Общественной палате весной 2012 года. Ключевым фактором становится системный подход, вовлекающий в решение проблемы всех основных участников на уровне государства, региона, местного и профессионального сообществ.

Программы поддержки не следует сводить к локальным краткосрочным интервенциям, напротив, они должны быть комплексными и предусматривать изменения во всех сферах школьной жизни: финансировании школ, управлении, оценке качества обучения, препо-

давании и профессиональном развитии педагогов, взаимодействии школы с родителями и своим окружением.

«Важнейшим элементом программ поддержки является справедливая модель финансирования школ, обеспечивающая достаточные ресурсы для повышения качества образования. Наиболее эффективный и прозрачный метод финансирования — формульное финансирование, учитывающее численность и характеристики контингента учащихся (социально-экономический статус семей, трудности в обучении и социальной адаптации), а также потребности школы, включая дополнительный штат специалистов, специальные программы и модифицированный учебный план. При этом обеспечивается как горизонтальное равенство (школы со схожими характеристиками финансируются на одном уровне), так и вертикальное (школы с большими потребностями получают больше ресурсов)»⁶.

Для того, чтобы реализация предложенных мер стала возможна, Институтом образования НИУ ВШЭ разрабатываются соответствующие отечественной и мировой практике новые подходы к выделению школ, работающих в сложных социальных контекстах и нуждающихся в специальных мерах поддержки, что создаёт для системы управления новые возможности, как для оперативных действий, так и для долгосрочных стратегий. В основе — учёт таких характеристик школы, как особенности её контингента (уровень образования родителей, миграционный статус, наличие поведенческих проблем у учеников, качество условий проживания, структура семей), кадровые ресурсы, особенности территории, а также показатели образовательных достижений учащихся. Базы этих данных формируются для отдельных регионов, начиная с 2009 года⁷.

⁶ Общественная палата Российской Федерации. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / «Выравнивание шансов детей на качественное образование», М., 2012. С. 142.

⁷ Пинская М., Косарецкий С., Крутий Н. Учёт контекстной информации при оценке качества работы школы // Народное образование. 2012. № 5. С. 31–35.