



*Пинская М. А.*  
*Pinskaya M. A.*



*Косарецкий С. Г.*  
*Kosaretsky S. G.*



*Груничева И. Г.*  
*Grunicheva I. G.*

## Жизненные шансы для всех учеников

---

В статье рассматривается одна из ключевых проблем современного образования – социально-экономическое неравенство учеников и школ.

На основе анализа международного опыта показаны возможные пути улучшения результатов школ, работающих в сложном социальном контексте.

---

**Ключевые слова:** *социально-экономический бэкграунд, сложный социальный контекст, дифференциация школ, стратегии преодоления образовательного неравенства*

## Vital Opportunities for All Pupils

---

The article deals with one of the key problems of modern education – socio-economic inequality of pupils and schools.

Analysis of the international experience shows some possible ways how to improve the results of schools that work in a complicated social context.

---

**Key words:** *socio-economic background, complicated social context, differentiation of schools, strategy of overcoming educational inequality*

Проблема качественного образования и обеспечения равного доступа к нему для всех детей, вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей, – одна из ключевых проблем современного образования. Ряд исследований подтверждает тот факт, что социо-экономические факторы объясняют более половины разрыва в учебных результатах детей. То есть определенные группы учеников постоянно теряют возможность реализовать свой потенциал, в то время как другие группы обладают очевидными преимуществами для достижения успеха.

Эта проблема, с которой столкнулось большинство развитых стран, сегодня обострилась очень остро и в России. Стало очевидным социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ.

В течение ряда лет сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) демонстрируют значительный разрыв в результатах отечественных школьников в зависимости от экономического и образовательного ресурса их родителей [1]. Социально-экономическое положение и образование родителей являются ведущими факторами, определяющими достижения ученика, а, следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

Данные ЕГЭ это подтверждают: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку [2]. 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.

Еще один показатель неравенства доступа к качественному образованию – это разница в результатах образовательных учреждений разного типа.

По результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев в течение ряда лет оказывались успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ [3].

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 [4].

Не менее важным выводом зарубежных и отечественных исследований стал вывод о том, что дети из семей с разным социально-экономическим бэкграундом обучаются в разных школах. То есть выделяются группы школ, собирающие детей из наименее обеспеченных слоев общества, и те школы, которые обучают детей наиболее обеспеченных родителей и предлагают им более качественное образование.

Мировая практика показывает, что в трудной ситуации оказываются школы, обучающие сложные контингенты учащихся, приходящих из наименее благополучных семей. По данным исследования Института образования НИУ ВШЭ в России в число таких школ попадают и сельские, и городские образовательные учреждения, примерно в равных долях. Наше исследование позволило выявить школы, в которых концентрируются ученики из групп риска с неблагополучным семейным бэкграундом. Работая в сложных социальных контекстах, эти школы устойчиво показывают низкие учебные результаты и имеют ряд внутренних проблем, сопутствующих отставанию.

По данным, полученным на значительной выборке школ трех регионов РФ, можно подтвердить, что выделяются группы школ, существенно различающихся по успеваемости, ресурсам и социальному составу учени-

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

По данным НИУ ВШЭ, проводившего 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 являются образовательными учреждениями повышенного типа (лицеями, гим-

назиями, школами с углубленным изучением отдельных предметов).

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 высоко квалифицированных учителей ниже, более чем вдвое. В них существенно ниже результаты государственных экзаменов.

Остальные школы занимают промежуточное положение между выделенными полярными по своим характеристикам группами [5].

Исследования показали, что отставание школ, относящихся к сегменту социально неблагополучных не только не сокращалось, но нарастало в течение последних лет, как это представлено на диаграмме [6].

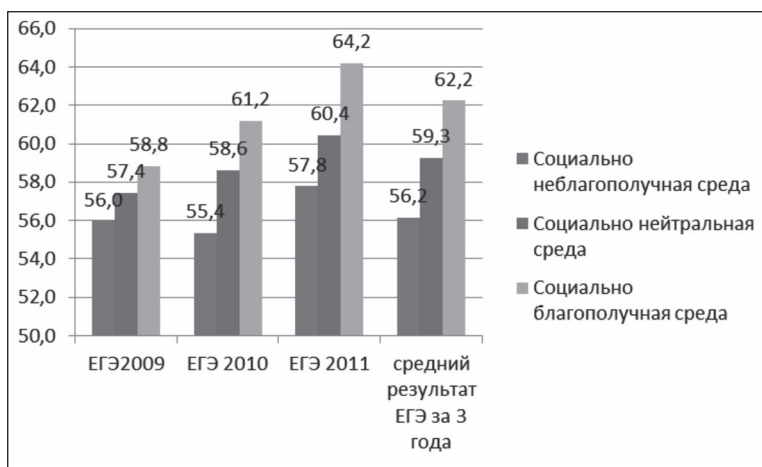


Рис. Динамика результатов государственных экзаменов по русскому языку для разных групп школ

Существование таких школ и их обреченность на отставание становится препятствием для обеспечения равного доступа к качественному образованию. Авторы ряда исследований в области социологии образования В. Вахштайн, Д. Константиновский, Д. Куракин описывают ситуацию весьма драматично: «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» [7].

В последнее время подобная дифференциация школ привлекает к себе все больше внимание. Она 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.

Надо отметить еще одно важное условие снижения учебных результатов в исследованных школах. Организация образовательного процесса в них не отвечает особенностям и требованиям чрезвычайно сложного контингента. Важно понимать, что для подавляющего большинства учеников всех исследуемых образовательных учреждений именно школа является единственным образовательным ресурсом. Но дополнительные образовательные услуги, которые школа предлагает учащимся после уроков, в основном ограничены спортивными секциями и художественными кружками. В наиболее сложном положении

находятся отдаленные школы, которые не могут прибегнуть к помощи учреждений дополнительного образования.

В группе СОШ (средняя общеобразовательная школа) отсутствует профилизация на старшей ступени. Во всех школах отсутствуют или минимально обеспечены элективные курсы, что в свою очередь 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 представляется объективно крайне сложной, но, вместе с тем, является и результатом отсутствия более эффективных управленческих решений. Поскольку школы берут на себя функции семейного присмотра и ухода за учениками, решая охранительные и воспитательные задачи, смещая на них акцент со своих прямых, собственно 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 еще не все, важно воспитать, дать путевку в жизнь таким сложным детям, что мы успешно делаем».

Имеющийся контингент родителей, как правило, 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. Немногочисленные примеры привлечения педагогов школ в качестве репетиторов.

Возникновению и поддержанию тенденции устойчиво низких результатов благоприятствует существующая система взаимодействия школ с учредителями. Попадание школы в ситуацию неуспешности, как прави-

ло, не повышает, а, напротив, 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, в которой у школы нет значимых внешних стимулов для улучшения результатов.

Подводя итог, можно еще раз подчеркнуть, что **снижение учебных достижений школ представляется результатом того, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с наиболее проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для этого потенциала – кадровых ресурсов, образовательных стратегий, педагогических технологий.**

Еще раз отметим, 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.

За рубежом достаточно давно и исследователи, и управленцы осознали проблему неравенства в сфере образования, и в течение последних 20 лет активно искали пути разрешения большого вопроса.

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 возникнуть новым;

- разработка целевых программ по расширению образовательных возможностей для конкретных групп.

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.

Примером такой стратегии могут быть действия правительства 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 «Политика школьного выравнивания», которая была нацелена на уравнивание 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 ваучеров – 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 Чили [8].

Ко второй стратегии нужно отнести, прежде всего, программы, разрабатываемые для школ, оказавшихся в кризисной ситуа-

ции. Это программы улучшения результатов (school improvement), которые предполагают финансовую и организационную поддержку таких школ со стороны государства.

Примером таких программ, ориентированных на выравнивание школьных образовательных результатов, может служить британская инициатива «Совершенствование в городах» – 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. 25 образовательных округов и 438 средних школ 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 годов 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 высоких результатов образования.

Предварительные результаты программ 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. [9]. 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 учебных результатов за четыре года. Что касается английского языка, то здесь результаты, продемонстрированные школами, участвующими в EiC, 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.

Сейчас подобные задачи стоят перед отечественной системой образования. Необходимость сокращения отставания наименее успешных школ, в том числе работающих в сложных социальных условиях, обеспечения доступа к качественному образованию для всех групп учащихся поставлена на повестку дня правительственными документами, Государственной Программой развития образования 2013-2020 гг.

На разработку управленческих стратегий и школьных программ улучшения качества обучения направлен проект «Поддержка школ, работающих в сложных социальных контекстах», осуществляемый Институтом образования НИУ ВШЭ при сотрудничестве со специалистами Института образования Лондонского университета, в котором Ярославская область участвует с момента его начала в 2009 г.

Проект и сопровождающее его исследование должны ответить на вопрос о том, как, опираясь на богатый международный опыт, разработать наиболее продуктивные решения, которые позволят сократить разрыв между результатами наиболее и наименее ус-



пешных школ. Не снижая ожиданий от тех, кто имеет для высоких достижений наилучшие условия, и, оказывая поддержку тем, кто стремится к результату вопреки трудностям и ограниченным ресурсам. В классических программах school improvement, улучшения результатов школы, в этом случае говорят о «повышении жизненных шансов» для всех учеников, независимо от их стартовых возможностей и семейного бэкграунда. Наверное, именно такая формулировка может быть лучшим стимулом к тому, чтобы приложить к решению задачи все усилия.

### Библиографический список

1. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста PIRLS-2006»: Аналитический отчет, Москва 2007. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 100 с. (<http://www.centeroko.ru/public.htm>);  
Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 97 с. (<http://www.centeroko.ru/public.htm>);  
Тюменева Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. – № 4. – 2008. – С. 56-81.
2. Собкин В.С., Адамчук Д., Коломиец Ю.О., Лиханов И.Д., Иванова А.И. Социологическое исследование результатов ЕГЭ // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – С. 9-30;
3. Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 года): Аналитический отчет. – М.: ФИПИ, 2007. – 423 с.;  
Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2008 года): Аналитический отчет. – М.: ФИПИ, 2008. – 422 с.
4. Собкин В.С., Адамчук Д., Коломиец Ю.О., Лиханов И.Д., Иванова А.И. Социологическое исследование результатов ЕГЭ // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – С. 9-30.
5. Пинская М. А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. – № 4. – 2011. – С. 148-178.
6. Пинская М.А., Крутий Н., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов / Выравнивание шансов детей на качественное образование: Сборник материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – С. 37-48.
7. Вахштайн В., 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.
8. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program // Journal of Public Economics. – Elsevier. – Vol. 90.
9. Excellence in Cities and Education Action Zones: management and impact. – Ofsted, HMI 1399.