



Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн,
Д.Ю. Куракин, Я.М. Рощина

ДОСТУПНОСТЬ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация

Обеспечение доступности качественного общего образования является одним из приоритетных направлений образовательной политики Российской Федерации. В рамках проекта Министерства образования и науки РФ и Всемирного банка «Реформа системы образования» Национальный фонд подготовки кадров инициировал проведение мониторингового исследования по оценке доступности качественного общего полного среднего образования в школах и учреждениях начального профессионального образования. Настоящая статья знакомит с основными результатами данного исследования, проводившегося в Институте социологии Российской академии наук на протяжении 2004–2006 гг.

Цель и задачи исследования обусловлены наличием ряда актуальных проблем. Возможности получения полного среднего образования неодинаковы для разных социальных групп. При решении задач доступности образования обычно принято фокусировать внимание на так называемых социально уязвимых группах населения — инвалидах, детях, оставшихся без попечения родителей, представителях малочисленных народов. Особое внимание к ним обусловлено тем, что в обществе сформировалось мнение о необходимости повышения доступности образования для тех социальных групп, которые обладают заведомо худшими возможностями социального участия.

В современных российских условиях такие рамки анализа доступности образования являются неоправданно узкими. Проведенные ранее исследования выявили существенное неравенство возможностей получения качественного образования: не равны шансы сельских и городских жителей, лиц с разным уровнем доходов и выходцев из семей, принадлежащих к различным социальным группам. Сегодня проблема доступности образования перестает быть проблемой исключительно социально уязвимых слоев населения. Она должна рассматриваться прежде всего с точки зрения специфических потребностей и возможностей в сфере образования различных групп



населения, дифференцируемых по ряду социальных и экономических параметров.

В целом предметом нашего анализа доступности образования выступили различия между социальными группами в возможностях получения качественного общего образования, а также факторы, обуславливающие эти различия и их динамику.

Эмпирическая база исследования представляет собой композицию данных. Она содержит результаты социологических исследований и статистические материалы. Федеральное исследование проводилось в 7 регионах страны с тем, чтобы представить типичные ситуации в регионах. Детализированные региональные исследования проводились в трех пилотных регионах: Самарской и Воронежской областях, Республике Чувашия. Федеральное исследование включало в себя: 1) проведение исследований в школах (140 школ) и учреждениях НПО (70 профессиональных училищ и лицеев); 2) опрос одиннадцатиклассников (1500 респондентов) и их родителей (1500), а также учащихся выпускного курса учреждений начального профессионального образования (800 респондентов) и их родителей (800). Региональные исследования включали в себя: 1) исследования в школах (75 школ в каждом регионе) и учреждениях НПО (все училища региона); 2) опрос девятиклассников (1000 респондентов) и сбор сведений об их родителях (1000); 3) опрос одиннадцатиклассников (1500 респондентов) и их родителей (1500); 4) опрос первокурсников (1000), учащихся выпускных курсов учреждений НПО (1500) и их родителей (1500). Блок качественных исследований в пилотных регионах включал в себя проведение фокус-групп с администраторами школ и училищ, преподавателями, родителями, представителями общественных организаций, деятельность которых связана с образованием; проведение интервью с родителями детей-инвалидов, специалистами по одаренным детям, работниками дошкольных учреждений, репетиторами, работодателями.

Описания региональных ситуаций, основанные на материалах государственной, ведомственной, местной статистики, предоставлялись региональными экспертами — специалистами сферы образования.

Выбор исследовательской логики: от «качества» к «качествам». «Качественное образование» не означает «образование хорошего уровня качества». Это не синонимы, хотя, говоря о качественном образовании, мы имеем в виду его позитивные свойства. Качество образования (в позитивном смысле¹) может быть определено целым рядом признаков. Речь может идти об образовании, а) дающем значительный потенциал для дальнейшей социальной мобильности; б) предоставляющем условия для комфортного проживания жизненного этапа; в) имеющем хорошее материальное оснащение для учебного процесса; г) обладающем хорошим финансовым обеспечением учебного процесса; д) обеспеченном хорошим преподавательским

¹ В негативном смысле это могут быть такие признаки, как криминальная среда в учебном заведении и т.п.



составом; е) соответствующем запросам потребителей и т.д. Признаки могут быть взаимосвязаны, а любой из признаков может быть разделен на подпризнаки. Это, по существу, «качества» образования.

Здесь мы сталкиваемся с казусом лингвистического свойства: одно и то же слово употребляется в двух значениях: сначала это степень выраженности, интенсивность, уровень, а затем — то свойство (или набор свойств), о степени выраженности которого идет речь. Мы изучаем доступность качественного образования разного качества (разного набора качеств). Поскольку качество образования определяется учебным заведением, в котором образование может быть получено², то понятие признаков (качеств) образования переносится на учебное заведение и трансформируется в понятие признаков (качеств) учебного заведения. Высокая степень выраженности того или иного признака в учебном заведении (по сравнению с выраженностью его в других учебных заведениях) означает образование, качественное именно относительно этого признака.

Наша основная гипотеза формулируется следующим образом: *мы предположили, что, исследуя отечественную систему образования, можно выделить несколько наиболее распространенных (типичных) разновидностей учебных заведений, обладающих определенными сочетаниями признаков, выраженных в сравнительно высокой степени.* Это учебные заведения, дающие качественное образование в том или ином аспекте, то есть относительно того или иного качества или сочетаний качеств. Такие группы учебных заведений называются в дальнейшем *кластерами*. Соответственно для анализа различных «типов качества» общего образования нами используется кластерная модель.

Кластерная модель анализа. В основе методики кластеризации лежат три группообразующих параметра, отражающие этапы образовательного процесса: характеристики «входа» (процедур поступления в учебное заведение и перехода с одной ступени образования на другую), характеристики «процесса» (процесса обучения) и характеристики «результата» (итоги процесса обучения).

Основным группообразующим фактором в данном исследовании является результат обучения как показатель шансов на восходящую вертикальную мобильность. Согласно выбранной позиции, качественное образование характеризуется в первую очередь большими шансами на повышение социального статуса, будучи, таким образом, залогом социальной успешности. Это измерение является ведущим в процедуре кластеризации. Однако принцип многолинейности качества образования не позволяет нам ограничиться этим измерением при анализе данных мониторинга. Для окончательного выбора группообразующих факторов кластеризации и определения ее единых критериев были разработаны специальные процедуры, реализованные на данных пилотного массива. Далее мы сфокусируемся на

² В границах нашего исследования; в более широком плане на качество образования влияют социальная среда, политическая система, состояние экономики и прочие обстоятельства.



кластеризации школ; исследование учреждений НПО — тема для отдельного разговора.

По результатам анализа статистических данных все обследованные школы были разбиты на группы по показателям «процесса» и «результата» обучения³. Из всех показателей «процесса» наиболее пригодными для группобразования оказались наличие у школы статуса⁴/специализации и доля учителей с высшей педагогической категорией. Корреляционный анализ в совокупности с пилотным кластерным анализом для четырех переменных «результата» показал целесообразность выделения в качестве группобразующих двух индикаторов. Это доля выпускников, поступивших в вуз, и доля учащихся с баллом ЕГЭ по математике выше 70⁵. В табл. 1 представлены результаты соответствующей группировки школ.

Табл. 1 Характеристики выделенных групп по результатам обучения (для 3 групп)

	«худшие»	«средние»	«лучшие»	всего
Количество школ в группе	41	84	38	163
Результаты обучения				
Доля учеников с ЕГЭ > 70	5,2	17,1	45,6	20,8
Средневзвешенная величина по ЕГЭ	48,8	53,2	63,8	54,6
Доля призеров олимпиад по школе	2,0	2,8	7,5	3,7
Доля выпускников, поступивших в вуз	34,4	67,2	91,9	64,7

В итоге, группы исследованных школ по показателям «процесса» и «результата» распределились следующим образом (табл. 2). Это — распределение школ страны по восьми кластерам, каждому из которых свойственно определенное сочетание уровней качества процесса и результата обучения.

Табл. 2 Картина кластеризации и наполнение кластеров (федеральное исследование)

Группы по «процессу»	Группы по «результатам»		
	«худшие» 1	«средние» 2	«лучшие» 3
1. Школы, не имеющие ни статуса, ни специализации	1 17%	2 18%	←
2. Школы, имеющие или статус, или специализацию, с низкой долей учителей с высшей категорией	3 5%	4 20%	←
3. Школы, имеющие или статус, или специализацию, с высокой долей учителей с высшей категорией	→	5 15%	6 10%
4. Школы, имеющие и статус, и специализацию, в подавляющем большинстве имеющие высокую долю учителей с высшей категорией	→	7 7%	8 8%

³ Выделить аналогичные группы по показателям «входа» по имеющимся данным оказалось невозможно. В связи с этим индикаторы «входа» задействовались на этапе анализа кластеров.

⁴ Имеется в виду: гимназия, лицей, школа-лаборатория и т.п.

⁵ Выбор мог осуществляться из круга доступных индикаторов. Конечно, можно рассматривать в качестве желательных результаты тестов, подобных используемым в исследовании PISA, показатели динамики интеллектуального развития ребенка и др. Но такое усложнение методики противоречило бы поставленной перед нами задаче. Заметим также, что население, как показывают исследования, преимущественно именно в этом ключе понимает результативность общего образования и предоставляемые им возможности социальной мобильности.



Результаты кластеризации. Среди кластеров, представленных в табл. 2, выделяются два вида. К первому относятся четыре кластера, расположенные по диагонали таблицы. Это кластеры № 1, 4, 5, 8. Параметры этих кластеров отражают прямую зависимость качества «результата» от качества основных характеристик «процесса» как доминирующую тенденцию. Эти кластеры можно обозначить как «нормальные».

Оставшиеся четыре кластера отклоняются от диагонали, что отражает отличия от доминирующей тенденции — прямой зависимости результатов обучения от ключевых характеристик процесса. Это позволяет охарактеризовать их как «аномальные». От «нормальных» кластеров «аномальные» отличает то, что при сходном характере «процесса» показатели «результата» в них отклоняются в ту или другую сторону. Так, кластеры № 3 и 7 уступают по результативности кластерам № 4 и 8, расположенным на диагонали таблицы. По результатам обучения кластеры № 2 и 6, напротив, превышают показатели кластеров № 1 и 5, идентичных им с точки зрения формальных характеристик «процесса» (см. табл. 2).

Опишем каждый кластер более подробно.

Кластер № 8 является ведущим по совокупности показателей. Это элитные гимназии и лицеи региона, выпускникам которых почти всегда гарантировано поступление в вуз. 80% школ, входящих в этот кластер, имеют с вузами договорные отношения. Здесь в три раза больше, чем в любой средней школе, призеров олимпиад. Среди учреждений, входящих в данный кластер, преобладают школы, расположенные в областных центрах (56%). Элитный кластер с отрывом лидирует по доле учащихся 11-го класса, пользующихся дополнительными платными услугами.

Кластер № 7 принадлежит к числу «аномальных» кластеров. Будучи идентичным элитному кластеру по формальным показателям «процесса», он принадлежит к средней группе по результатам обучения. Доля поступивших в вуз меньше, чем в восьмом кластере, примерно на треть. Зато кластер № 7 имеет довольно высокие — на общем фоне — показатели материально-технической базы. Школы из этого кластера реже нуждаются в капитальном ремонте. Показатели состояния материально-технической базы здесь выше, чем в элитном кластере № 8. Это кластер гимназий и лицеев, *не нацеленных на результат* (то есть не стремящихся любой ценой обеспечить последующую конкурентоспособность своих выпускников).

Кластер № 6 также является «аномальным». Уступая двум кластерам по характеристикам «процесса», этот кластер имеет весьма высокие показатели результатов обучения. Школы, принадлежащие к шестому кластеру, распространены прежде всего в мегаполисах (37% школ) и областных центрах (42% школ); среди них довольно редко встречаются учебные заведения, расположенные в прочих типах населенных пунктов. С точки зрения «результата» школы шестого кластера почти не уступают элитным. Около 70% школ шестого кластера имеют договорные отношения с вузами, почти 80% —



углубленное изучение ряда предметов. Школы, входящие в кластер № 6, весьма хорошо финансируются из внебюджетных источников, что при умелом управлении сказывается на результатах. По этим показателям, как и по многим другим, шестой кластер вместе с седьмым и восьмым образуют специфическую нишу.

Кластер № 5 характеризуется средними показателями результатов обучения, представлен школами, имеющими повышенный статус или специализацию, а также высокую долю учителей с высшей педагогической категорией. Школы, принадлежащие к пятому кластеру, практически равномерно распределены по типам населенных пунктов.

Кластер № 4 — еще один срединный кластер, представленный школами, имеющими повышенный статус или специализацию, однако, в отличие от кластера № 5, с невысокой долей учителей, имеющих высшую педагогическую категорию. Школы четвертого кластера сосредоточены в основном в областных и районных центрах, реже встречаются в поселках городского типа и селах.

Кластер № 3 — «аномальный» кластер, демонстрирующий неоправданно низкий «результат» на фоне таких формальных показателей качества процесса обучения, как статус и специализация. Третий кластер имеет очень характерные территориальные особенности: входящие в него школы находятся в поселках городского типа и селах. Показатели результатов обучения в третьем кластере чрезвычайно низки. Доля учащихся, поступивших в вузы, — менее одной трети; лишь 6% учащихся набирают более 70 баллов ЕГЭ.

Кластер № 2 при низких показателях статусности и отсутствии специализации демонстрирует *сравнительно высокий уровень результативности*, вследствие чего классифицируется как «аномальный». Доля учеников с результатом ЕГЭ выше 70 баллов во втором кластере уступает лишь трем ведущим кластерам (№ 6–8). Доля учащихся, поступивших в вуз, достигает 70%. Данный кластер объединяет «простые» школы, распространенные во всех типах населенных пунктов. Насколько можно заключить из данных исследования, относительно высокие результаты (в сравнении с уровнем «процесса») обусловлены *компенсаторными механизмами*, к которым учащиеся прибегают помимо школьной программы.

Кластер № 1 при низких показателях статусности и отсутствии специализации демонстрирует соответствующий уровень результативности, который сближает эти школы с учебными заведениями кластера № 3. Данный кластер имеет рекордно низкие показатели по доле учащихся с показателями ЕГЭ выше 70 баллов, а также по доле призеров олимпиад. Он имеет характерную территориальную специфику: 46% школ являются сельскими, ни одна из школ данного кластера не расположена в мегаполисе. Материальная база почти 70% школ данного кластера требует капитального ремонта, что заметно выше, чем в среднем по выборке. Этот кластер объединяет самые проблематичные учебные заведения. На фоне стандартного финансирования наблюдается крайне низкий уровень обеспечения учебного процесса, сферы дополнительного образования.



Доступность образования. Методика кластеризации, разработанная для целей нашего исследования и изложенная выше, позволила ответить на первый из поставленных вопросов — о качестве школьного образования. Каждый кластер обладает своим набором специфических макро- и микрохарактеристик, среди которых особенно значимы результативность и успеваемость, политика школы, обеспеченность учебного процесса, финансирование, дополнительные образовательные услуги. В итоге мы получили распределение школ по *разновидностям качества* предоставляемого ими образования. На следующем этапе исследования мы проанализировали доступность этих видов образования с точки зрения барьеров, препятствующих их получению.

Барьер — совокупность факторов, затрудняющих получение образования в школе данного конкретного кластера ребенку, не обладающему тем или иным ресурсом. Ключевая характеристика всякого барьера — его высота, то есть степень выраженности. Высота определяется по вероятности успешного поступления (барьер на «входе») и завершения обучения («внутренний» барьер) ребенком, не обладающим ресурсом для преодоления этого барьера. Например, если в школе *n*-го кластера у 100% учащихся доход на одного человека в семье существенно превышает средние показатели, то шансы ребенка из небогатой семьи получить образование в этой школе стремятся к нулю. Это иллюстрация предельно высокого барьера.

Барьеры, характерные только для группы сильных кластеров, мы далее будем называть *инвариативными*. Основная характеристика инвариативных барьеров — они тем выше, чем выше качество образования. В случае инвариативных барьеров мы можем говорить о существовании обратной зависимости между качеством и доступностью общего среднего образования: чем образование «качественнее», тем оно менее доступно.

Барьеры, проявляющиеся в отдельных кластерах школ независимо от уровня качества образования в них, мы будем называть *специфическими*. Черты специфичности/инвариативности отражают распределение барьеров — динамическую характеристику неравенства жизненных шансов. Наряду с высотой барьеров их распределение является ключевым показателем доступности. Далее мы рассмотрим характеристики каждого из выделенных в процессе исследования барьеров и проанализируем их кластерную природу.

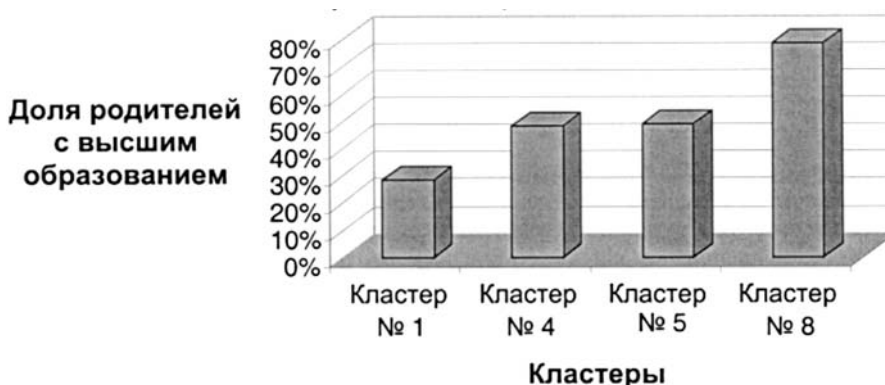
Социокультурный барьер: социальный и культурный капитал семьи. Социокультурный барьер — яркий пример инвариативного барьера. Существует жесткая зависимость между уровнем качества школьного образования и такими показателями, как образование родителей, сфера их занятости, должность.

Первый индикатор социокультурного барьера — *образование родителей* (рис. 1). В школах самого слабого кластера 28–29% родителей имеют высшее образование, а в элитном восьмом кластере — 77–80%. Эта зависимость имеет почти линейный характер (хотя в случае кластерной модели вообще говорить о линейной зависимости



трудно, так как само «возрастание качества» от кластера к кластеру нелинейно). С известными оговорками можно сделать следующий вывод: для ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в школе восьмого кластера составляет около 20%. Высота этого барьера весьма значительна.

Рис. 1 Социокультурный барьер: образование родителей



Следующий индикатор социокультурного барьера — *сфера занятости родителей*. Если в школах первого кластера в промышленности заняты почти две трети отцов, то в кластере лучших гимназий — всего 40%. В науке, образовании и здравоохранении заняты 36% матерей учащихся лучших гимназий (при средней величине этого показателя 27%), в сфере услуг матери учащихся школ указанного кластера работают существенно реже — 17% (средняя величина показателя — 29%).

Третий индикатор — *должность родителей*. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем меньше в ней детей, чьи матери заняты физическим трудом. Этот показатель снижается с 39% в кластере № 1 до 8% в кластере № 8. Руководителей подразделений среди матерей больше в тех школах, где выше академические результаты учеников, и больше всего их в школах восьмого кластера — 14% (при средней величине показателя 6%). Должность отца — не менее важный показатель. Если в школах первого кластера 2% отцов — руководители предприятий, а 57% — рабочие, то в школах восьмого кластера 11% отцов — руководители (что более чем в два раза превышает среднюю величину показателя) и 12% — рабочие (что ниже средней величины показателя почти в три раза).

Таковы ключевые факторы социокультурного барьера: образование, сфера занятости и должность родителей. Кумулятивное действие этих факторов делает социокультурный барьер одним из самых высоких в существующей ситуации неравенства жизненных шансов, а наличие значимого социального и культурного семейного капитала — существенным условием получения такого образования, которое перспективно для воспроизводства статуса родителей или восходящей социальной мобильности.



Территориальный барьер: перемещения и ресурсы мобильности. Другой яркий пример инвариативного барьера — препятствия территориального характера. По степени выраженности данный барьер не уступает социокультурному; и так же, как в случае с социокультурной стратификацией, факторы, закрепляющие территориальное неравенство в России, множественны и многообразны. Если социокультурный барьер в основном опирается на различия в уровне образования, должности и сфере занятости родителей, то к основаниям территориального барьера можно отнести и тип населенного пункта, и расстояние от места проживания до школы, и доступный транспорт, и количество школ в пределах доступности, и уровень урбанизации. Все это при определенных условиях становится или препятствием, или ресурсом для получения общего образования определенного уровня качества.

Первый из индикаторов территориального неравенства в получении полного общего образования — *тип поселения*. Большинство сильных школ — это в преимущественной степени относится к школам шестого и восьмого кластеров — расположено в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах (рис. 2). Напротив, обычные школы с невысокими результатами обучения находятся преимущественно в селах, поселках городского типа и райцентрах и практически никогда — в мегаполисах. Анализ данных всероссийского опроса позволяет заключить, что шансы ребенка, проживающего в селе или поселке городского типа, учиться в школе шестого или восьмого кластера стремятся к нулю, если у него нет возможностей компенсировать территориальную депривацию.

Рис. 2 Территориальный барьер: расположение школ



Значимый показатель — находится ли школа в том же населенном пункте, где живут родители ребенка. Этот показатель практически не коррелирует с качеством образования. Независимо от кластера всего около 8% детей обучаются за пределами места проживания их родителей. Т. е. основная масса учащихся сильных (равно как и слабых) школ — это дети, проживающие в том же населенном пункте, где эти школы располагаются. Зона территориальной доступности для 92% учащихся ограничивается местом их проживания.



В границах места проживания начинает действовать территориальная стратификация. Так, в среднем по России на *дорогу до школы* учащиеся тратят 15 минут. А у учащихся школ сильных кластеров дорога отнимает 20–25 минут. Значимо и то, каким *транспортом* при этом пользуются учащиеся. В целом по стране 80% школьников ходят пешком, 15% — пользуются городским транспортом, на автомобиле родителей до школы добираются менее 4%. Но в школах слабых кластеров пешком ходят около 90% школьников (городским транспортом пользуются 5–10%), а в сильных школах — порядка половины. В сильных школах городским транспортом пользуется до 36% учащихся, а 8–9% подвозят родители (что в два раза выше средней величины этого показателя).

Необходимость пользоваться транспортом и **большие** затраты времени на дорогу — отличительные черты сильных школ. Обобщая основные показатели территориального барьера, можно заключить, что прямым коррелятом качества образования является потенциал мобильности учащихся. Этот потенциал включает все возможности перемещения (т.е. преодоления территориального барьера), ресурсы, необходимые для этого, и субъективную готовность учеников и родителей «ехать за качеством».

Такая субъективная готовность — особое основание территориальных препятствий. Это, по сути, характеристика восприятия барьера как барьера. В среднем около 60% учащихся и их родителей при выборе школы ориентируются на *близость к дому*. В кластерах № 1 и 2 эта причина более значима (68–69% опрошенных), тогда как в сильных кластерах доля тех, для кого важно расстояние школы от дома, снижается до 35%. Значимость местоположения — это резко дифференцирующий признак, отделяющий сильные кластеры школ от всех остальных (по существу, характеризующий родителей и учащихся школ этих кластеров).

Впрочем, отдельно стоит проанализировать группу ответов «Выбрали эту школу, потому что другой в нашем населенном пункте нет». Здесь местоположение школы не является дифференцирующим признаком, но не потому, что ресурсы родителей позволяют детям не считаться с расстояниями, а потому, что здесь мы обнаруживаем «двойной барьер». В этих случаях родителям нужно приложить экстраординарные усилия (например, купить автомобиль и каждый день возить ребенка в райцентр), чтобы преодолеть дистанцию от школы до дома. Двойной барьер практически непреодолим без существенных затрат со стороны родителей или открытия специальных программ со стороны государства. В подобной ситуации безальтернативного выбора школы оказались в среднем 17% опрошенных. Причем доля их колеблется от 39% в кластере № 1 до 0,7% в кластере № 6 и 0% в кластере № 8. «Заложниками места жительства» чаще оказываются жители сел, вынужденные отдавать детей в заведомо слабые школы.

Эффективны ли специальные программы, направленные на коррекцию территориального барьера? Опрос показывает, что школьный



автобус используется в школах различных кластеров. Он приносит ожидаемые результаты, когда его маршрут лежит из школы слабого кластера в школу кластера сильного. Однако он не эффективен, когда учеников из одной слабой деревенской школы начинают возить в другую слабую школу, только более укомплектованную педагогами и материально-техническими средствами. И хотя вторая школа обеспечивает более комфортное проживание жизненного этапа, территориальный барьер по-настоящему не преодолевается, образование высокого уровня качества не становится доступнее.

Территориальные барьеры столь сложны и многообразны не только в силу большого числа дополнительных факторов, закрепляющих неравенство и способствующих его воспроизводству. Эта гипотеза объясняет высоту барьера, но не его инвариативность — тесную связь с качеством. Инвариативность же территориального барьера обусловлена тем, что существует *сильная взаимозависимость горизонтальной и вертикальной мобильности*. Большими жизненными шансами обладает сегодня тот, кто «не привязан к месту» и готов (и может себе позволить) «ездить за качеством». Вследствие дифференциации школ потенциал территориальной мобильности на этапе получения общего образования не менее важен, чем при получении высшего образования. Наше исследование лишь подтвердило справедливость этой максимы постиндустриального общества.

Экономический барьер: явное и латентное неравенство.

Экономический барьер — последний из трех выраженных инвариативных барьеров. При анализе экономического неравенства как фактора стратификации в отношении школ следует учитывать не только явные (доход в семье), но и латентные факторы доступности (например, далеко не всегда официальную платность обучения).

Материальное положение — наиболее явный дифференцирующий признак. В школах первого кластера 30% учащихся и их родителей заявляют, что денег хватает только на самое необходимое, в школах восьмого кластера таких всего 13%. Вариант ответа «Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем» в слабых школах выбрали 5% опрошенных, в сильных — 13%. Четкая картина получается при анализе распределения по критерию «наличие дома компьютера». Если в школах первого кластера компьютер есть в 38% семей, то в шестом и восьмом кластерах он имеется у 86–87% опрошенных. Показательно, что у учащихся школ седьмого кластера, т.е. «не ориентированных на результат гимназий», компьютеры встречаются реже (76%), чем у учащихся заведений шестого кластера — хороших ориентированных на результат школ. В остальном же мы можем говорить о серьезной взаимосвязи качества школы с наличием компьютера в семье учащегося. Впрочем, связь эта фиксирует не только соотношение материального положения семьи и качеств школы, но и такие факторы, как вовлеченность родителей в сферу интеллектуального труда (эта группа семей значительно лучше «компьютеризирована») или готовность семьи идти на дополнительные расходы для повышения качества образования ребенка.



Отдельную проблему для исследования составляет плата при обучении в школе. Это один из ключевых факторов экономического барьера. Полностью платным назвали обучение в своей школе менее 1% опрошенных в первом кластере и около 7% — в восьмом. Такой тип барьера не является инвариативным, он распространен исключительно в школах седьмого и восьмого кластеров (т.е. в гимназиях с разной результативностью обучения). Хотя среди менее результативных гимназий (кластер № 7) полная платность встречается реже (4%), чем среди высокорезультативных (кластер № 8). То же касается и платы при поступлении — она является препятствием для обучения в восьмом (в меньшей степени — в седьмом) кластере. В школах восьмого кластера о требовании такой платы упомянули 12% учащихся и их родителей.

Более распространена другая форма платности — плата за дополнительные предметы. В кластерах № 1–5 такая форма оплаты встречается редко (менее 6% случаев). В кластере № 6 за дополнительные предметы своих детей платят 13% родителей. В кластерах № 7 и 8 платят уже 19% и 20% соответственно. Самыми распространенными формами платности являются сборы «на ремонт школы» и «на подарки», независимо от качеств образования в школе. Полностью бесплатным считают получаемое образование 40% опрошенных в первом кластере и 11% — в восьмом (рис. 3).

Рис. 3 Экономический барьер: платность образования



Мы не можем говорить о прямой зависимости между материальным положением семьи и качеством образования в школе, где учится ребенок (хотя подобная зависимость четко прослеживается в самых сильных и самых слабых учебных заведениях). Тем не менее распространение такого препятствия, как платность образовательных услуг, коррелятивно различным уровням качества. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем больше вероятность того, что его получению сопутствует определенная форма платности: от оплаты факультативных предметов и дополнительных услуг до платы при поступлении.



Однако переживается ли такое положение дел как препятствие самими родителями? Насколько критерий платности значим при выборе школы? Иными словами, насколько прочны субъективные основания экономического барьера?

В контексте рассмотрения различных аспектов платности образования родителям предлагали представить себе следующую ситуацию: «Вам предложили перевести ребенка в очень хорошую школу, но в ней пришлось бы *платить значительно больше*, чем Вы платите сейчас. Согласились бы Вы на это?». 12% опрошенных ответили, что согласились бы на такой шаг «независимо от суммы». Причем в сильных кластерах этот показатель выше — 19%. В то же время бесплатность обучения оказалась значимым фактором выбора школы для 34% опрошенных в первом кластере и только для 3% — в восьмом.

Кроме того, учащиеся школ слабых кластеров примерно в два раза чаще, чем остальные, указывают, что вынуждены отказаться от продолжения образования в высших учебных заведениях по таким причинам, как отсутствие средств для подготовки к поступлению, непосредственно для поступления и для оплаты обучения в вузе, а также необходимость зарабатывать средства к существованию.

Можно заключить, что экономический барьер опирается, с одной стороны, на те формальные и полуформальные механизмы оплаты образовательных услуг, которые распространены сегодня в системе общего образования, а с другой — на существующее экономическое расслоение. К этому следует прибавить влияние субъективных оснований — установок и представлений о платности образования как о реальном препятствии к его получению. Данные установки, закрепляющие неравенство шансов, особенно ярко проявляются среди родителей учащихся слабых школ.

Институциональный барьер существенно отличается от прочих ограничений доступности общего образования. Если территориальные, социокультурные, экономические факторы неравенства *воспроизводятся* системой образования, то институциональные ограничения ею *создаются*.

Происходит это вследствие тесных связей института образования с обществом в целом; ограничимся этим замечанием, поскольку здесь не место для подробного рассмотрения таких зависимостей. В первом случае сфера образования оказывается экраном, на который проецируются социокультурные, экономические, территориальные и иные различия. Во втором же мы видим барьеры, присущие самой сфере общего образования. Это, например, барьеры при приеме в школу, при переходе из класса в класс, при выборе профилирующих предметов в старших классах и т.д.

Наиболее серьезное основание институционального барьера — механизмы отбора при поступлении. В школы лучших кластеров большинство учащихся поступили в 8-м классе (до 18%) и в 9-м классе (до 13%); в 10-м классе и позже состав учащихся в этих школах менялся незначительно. 84% школ худшего кластера и только 9% школ



лучшего кластера, по свидетельству опрошенных, принимают всех желающих. При этом в 5% школ худшего кластера и в 55% школ лучшего кластера прием в школу проводится по вступительным испытаниям. В 10% лучших школ существует конкурс при переходе из класса в класс (при средней величине показателя 4%). Это сопоставление позволяет засвидетельствовать серьезные различия в институциональном доступе к образованию, тесно связанные с различиями в качестве обучения.

В целом же институциональный барьер занимает особое место среди препятствий, ограничивающих доступность качественного общего образования. Его действие различно в разных регионах РФ, его нельзя однозначно отнести ни к инвариативным, ни к специфическим, его существование в меньшей степени обусловлено внешними по отношению к системе образования факторами. Институциональный барьер — это «барьер-в-себе», который может усиливаться или ослабляться действиями каждого отдельного директора школы, завуча и даже учителя.

Специфические барьеры: информация и мотивация. Помимо очевидно инвариативных барьеров, свидетельствующих о сильной связи качества образования и факторов его доступности, следует выделить барьеры специфические. Они возникают как следствия ситуативной актуализации тех или иных факторов неравенства шансов. Зачастую факторы, не проявляющиеся как факторы неравенства на уровне федеральной выборки, оказываются таковыми при смене масштаба анализа, при его рефокусировке.

В частности, специфическим барьером является информированность родителей и учащихся о видах школ и качестве образования в них. Различия в информированности могут служить серьезным фактором неравенства шансов (например, при выборе школы или принятии решения о смене учебного заведения). Эта гипотеза не подтвердилась на материалах федеральной выборки, но оказалась существенной при анализе региональных данных.

Как выяснилось, учащихся и их родителей более всего интересует информация о требованиях при поступлении в различные учебные заведения, о престижности и востребованности различных профессий, а также о рынке образовательных услуг в целом. В этом отношении никакой значимой дифференциации по кластерам не обнаружено. Можно констатировать, что характер запросов к информации, связанной с образованием, у учащихся из школ разных кластеров и родителей во многом схож. То же относится и к реально существующей информированности. Ни один из кластеров не является информационно депривированным.

Несколько иначе обстоит дело с мотивационным барьером. Существование мотивационного барьера обнаруживается по таким «разномастным» индикаторам неравенства, как демотивированность учащихся к образованию, их представления о достаточном образовании, стратегии родителей на рынке образовательных услуг, общность ценностей учащихся и их родителей, готовность родителей



вкладывать деньги в образование детей и т.д. Иными словами, мотивационный барьер растворен во многих других барьерах, существует в них на уровне субъективных оснований.

Основным индикатором мотивационного барьера оказалось представление о необходимом и достаточном уровне образования. Среднее специальное образование считают достаточным для достижения успеха в жизни 13% учащихся и 11% родителей. Одно высшее образование, полученное в любом вузе, считают приемлемым 24% учащихся и 27% родителей. На то, что высшее образование нужно получать в престижном вузе, указали 43% учащихся и 45% родителей. На два высших образования ориентированы 18% учащихся и 14% родителей.

Первое, что следует отметить, — это существенная близость установок родителей и детей. Здесь мы имеем дело либо с высокой степенью общности ценностно-нормативных механизмов регуляции поведения (что до определенной степени подтверждает известный вывод о первостепенной значимости семейной социализации в переходных обществах), либо с обычной декларативной ретрансляцией (и тогда реальными, заслуживающими анализа являются только ответы родителей, а действительная мотивация детей остается латентным фактором).

В то же время мотивированность учащихся и их родителей в значительной степени связана с кластером учебного заведения (и, в свою очередь, обуславливает его характер). Так, среди тех, кто считает достаточным уровень среднего профессионального образования, 14% опрошенных учащихся из обычных школ с невысокой успеваемостью и всего 1% опрошенных учащихся сильных гимназий. Различия также выражены в выборе опции «одно высшее образование, полученное в любом вузе»: учащиеся школ в слабых кластерах выбирали ее чаще, чем в сильных (данный показатель варьирует от 30% до 11%). При этом в школах сильных кластеров учащиеся чаще указывали на то, что высшее образование нужно получать в престижном вузе. Также в более статусных и результативных школах более распространены установки на получение второго высшего образования. Наконец, на получение образования в магистратуре чаще ориентированы учащиеся сильных учебных заведений.

Мотивация и информация — очень специфические ресурсы. Их наличие или отсутствие не являются системно закрепленными барьерами (такими, как образование родителей или тип поселения). Скорее это факторы, способные либо существенно усилить другие барьеры, либо, напротив, ослабить их. Поэтому в дальнейшем имеет смысл изучать информационные и мотивационные составляющие неравенства шансов в комплексе с остальными препятствиями (например, мотивационные аспекты социокультурного неравенства, мотивационные аспекты экономического барьера и т.д.).

Дополнительные аналитические операции (в частности, основанные на применении регрессионных моделей) позволили детализировать предложенную выше картину доступности качественного



образования, сделать ее более насыщенной и сложной. Однако все дополнительные «штрихи» лишь подчеркивают общий вывод исследования: различные типы качества общего образования доступны различным контингентам учащихся. Таким образом, мы не только описываем иерархию факторов неравенства (образующих в совокупности типологию барьеров), но и получаем возможность показать, какой именно тип учащегося выходит из стен школ различных кластеров.

Ресурс доступности и доступность ресурса. Основная характеристика общего среднего образования как ресурса — взаимозависимость двух его свойств: качества и доступности. Это проявляется, например, в том, что в регионах, где больше учебных заведений лучших кластеров, одновременно высоки показатели и доступности, и качества. Увеличение количества ресурсных площадок (то есть школ, дающих качественное общее образование) не только означает рост показателей качества, но и влечет за собой расширение доступности: чем больше качественного образования, тем меньше препятствий к его получению.

Качественное образование — один из немногих ресурсов, увеличение которых ведет также и к повышению их доступности. Это отличает образование от иных ресурсов. Например, открытие нескольких новых месторождений нефти и газа не означает автоматически, что их «доступность» повышается. Напротив, открытие или расширение нескольких новых качественных школ повышает доступность качественного общего образования. В этом проявляются специфика среднего образования как общественного блага и специфика образовательной системы как открытой ресурсной системы (в противовес закрытым ресурсным системам нефтегазовых месторождений).

Поскольку два этих показателя — количество и вместимость «качественных» учебных заведений и доступность обучения в них — тесно связаны, возможность улучшения ситуации предполагает наличие двух альтернативных стратегий. Первая стратегия основана на абсолютном приоритете доступности общего образования (условно такой выбор можно назвать *социал-демократическим*). В основе второй стратегии лежит признание ценности качества образования (опять-таки условно эту стратегию можно определить как *либеральную*).

Первая стратегия предполагает разработку мер, направленных на выравнивание шансов получения качественного общего образования, соответственно все усилия органов управления должны быть сосредоточены на устранении факторов, препятствующих его получению. Эта задача нереализуема лишь средствами системы образования. Приоритет доступности — это приоритет мер социальной политики.

Основная рекомендация в русле второй стратегии — увеличение числа качественных учебных заведений и количества учащихся в них, то есть повышение самого ресурсного потенциала региона,



что, как отмечалось выше, влечет за собой и расширение доступности. В отличие от социал-демократической стратегии, предполагающей активное использование средств социальной политики для устранения неравенства шансов «на входе» в учебное заведение и в процессе обучения, либеральная стратегия предполагает использование ресурсов самой образовательной системы. Приоритет качества — это приоритет мер образовательной политики.

Увеличение числа и объема ресурсных площадок (то есть расширение лучших кластеров учебных заведений) напрямую отразится на доступности, если своевременно будут устранены самые высокие барьеры. Напротив, целенаправленное устранение барьеров не приведет автоматически к повышению качества образования, в лучшем случае будет способствовать равномерному распределению наличного образовательного ресурса.

Впрочем, ни одна из этих стратегий не реализуема в чистом виде. Любые меры жизнеспособны лишь в комбинированном исполнении. Улучшение ситуации с доступностью качественного образования — это либо расширение доступности с попутным улучшением обучения, либо увеличение числа и «объема» ресурсных площадок с сопутствующим «точечным» устранением барьеров. Таким образом, мы рекомендуем увеличение числа и вместимости учебных заведений, дающих качественное общее образование, в сочетании с устранением отдельных барьеров, препятствующих его получению.