



И.Д. Фрумин

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

В статье представлены основные теоретические подходы к проблеме равенства образовательных возможностей. Автор показывает, что дискуссии о равенстве, как правило, начинаются с вопроса о равном доступе для той или иной группы учащихся, а затем выходят на обсуждение возможностей равенства образовательных результатов. Здесь также систематизированы педагогические механизмы усиления неравенства в образовании.

Аннотация

В настоящей статье мы хотели бы обсудить взгляды на проблему равенства образовательных возможностей, представленные в современных дискуссиях ученых и практиков. Эта задача представляется важной не только потому, что речь идет об одной из ключевых проблем взаимоотношений между обществом и образованием, но и потому, что в нашей стране этой проблемы как бы не существовало. Точнее, предполагалось, что она была раз и навсегда решена. Поэтому теоретические работы, посвященные этой весьма острой общественной проблеме, в советской, а затем и в российской педагогике найти трудно. В то же время о важности темы равенства в образовании говорит, например, тот факт, что именно она была названа в качестве основной сквозной темы образовательных исследований в США на протяжении последних 70 лет [35].

Введение

Исторически в процессе глобального решения этой проблемы можно выделить три этапа, на каждом из которых разгорались горячие теоретические дискуссии о путях ее решения. На первом этапе прогрессивные общественные деятели в развитых индустриальных странах добивались и добились появления общедоступных массовых школ в развитых странах. На втором этапе (50–60-е годы прошлого века) резкое расширение участия охвата образованием поставило вопросы о содержании этой общедоступности, о равенстве в образовательных результатах. Третий этап международных теоретических дискуссий и практических действий связан, с одной стороны, с появлением в школе детей из разных культурных и этнических



групп, а с другой — с задачей распространения массового образования в развивающихся странах (что отразилось в амбициозных Целях развития тысячелетия, принятых ООН).

При этом исторически дискуссии о равенстве менялись в связи с демографическими изменениями контингента школьников. От института, ориентированного преимущественно на мальчиков из «приличных» семей, школа эволюционировала в сторону все большей открытости. Сначала в школе появились девочки и дети из непривилегированных социальных групп, потом в ней появились дети из малых этнических групп. Наконец, в школах стали появляться дети-эмигранты и дети-инвалиды [35].

Дискуссии эти продолжаются до сих пор, отражаясь иногда в правительственных документах (например, инициативы президентов США Джонсона и Буша об обеспечении равного школьного старта для всех детей или инициативы правительства Великобритании о целевой помощи школам в депрессивных районах больших городов), появляясь на первых страницах газет (например, дебаты о роли образования в бунтах арабской молодежи во Франции или скандал, вызванный публикацией данных исследования, в котором утверждалось, что афроамериканцы учатся хуже, потому что глупее генетически).

Безусловно, сегодня эта проблема становится очень острой и в России. Невероятный по европейским масштабам рост социально-экономического неравенства привел фактически к созданию двух систем образования — для бедных и для богатых, что получило исследовательское подтверждение как относительно высшего образования [1], так и относительно средней школы (см. статью Д.Л. Константиновского и соавторов в этом выпуске журнала). Однако, прежде чем обсуждать варианты решения этой проблемы, необходимо уточнить основные теоретические представления, границы и источники образовательного равенства. Эти представления и обсуждаются в данной статье.

От равенства
в конкуренции
к одинаковости
или
многообразию

Идеологическая основа дискуссий о равенстве была выражена К. Поппером в его обсуждении условий реализации идеи свободы: необходим определенный контроль государства над системой образования, поскольку иначе отсутствие заботы о детях не позволит детям защитить свою свободу. Государство должно следить за тем, чтобы образование было доступно всем, чтобы была защищена общая свобода [3. С. 150]. Сегодня аргументация Поппера звучит все более убедительно, поскольку все шире необходимость всеобщего равного образования обосновывается прямой необходимостью просвещения, которое (здесь можно провести аналогию с философией Просвещения) призвано смягчить сердца потенциальных экстремистов. Наряду с таким идеологическим обоснованием все шире становится обоснование экономическое, связанное с теорией человеческого капитала и необходимостью формирования квалифицированной рабочей силы. Очевидно и гуманитарное обоснование, связанное с идеей справедливости и бережного отношения к ребенку.



Понятно, что разные обоснования приводят к разным толкованиям содержания равенства. Недаром известный философ образования Эми Гутман из Принстонского университета иронично заметила, что одной из причин популярности идеала равных образовательных возможностей является то, что он имеет много разных значений [27. Р. 107]. Поэтому прежде всего уточним, что имеется в виду под равными образовательными возможностями.

Сейчас в исследовательской литературе широко используется схема для уточнения термина «равные образовательные возможности», предложенная Крослендом [18]: *слабая* трактовка, предполагающая равные возможности участвовать в соревновательной системе тестов и экзаменов за доступ к более качественному и глубокому образованию, и *сильная* трактовка, предполагающая, что каждый ребенок имеет равные шансы получить любые знания и развить интеллект. Последовательное применение «сильной» трактовки ко всем ступеням обучения означает, что не только в стартовой позиции, но и в результатах образования все должны быть равны. Американский исследователь Джон Гудлад, известный своим анализом целостной жизни школы, выразил идею «сильного» варианта образовательных возможностей простой мыслью: «Надо обучать всех детей хорошо» [24. Р. 87]).

Заметим, что за разными вариантами трактовки принципа равенства образовательных возможностей надо искать не только некоторые идеологические социально-экономические установки, но и различные антропологические и педагогические представления. В историко-педагогическом исследовании Б. Брик показано, что «слабая» трактовка опирается на представления о врожденных (или данных Богом) способностях человека, которые и должны быть поддержаны образованием. Именно на такую трактовку опирались создатели первых общественных (государственных) школ в США [12]. «Сильная» интерпретация основана на вере в возможности образования в улучшении человеческой природы, которая была в явном виде провозглашена Д. Дьюи, а затем обоснована марксистской психологией развития (Л. Выготский) и радикально принята советской педагогикой. Именно поэтому многие сторонники «сильной» трактовки используют педагогические идеи прогрессивного обучения. Отсюда следует, что всевозможные селективные (меритократические, т.е. выбирающие лучших) формы организации образования отражают неверие педагогов в собственные силы. В то же время оптимистический взгляд сторонников «сильного» равенства на проблему обучения и развития предполагает разработку сверхэффективных (и пока несуществующих) педагогических технологий.

Хоув развил идею Кросленда и предложил свою типологию, которая представляется полезной для нашей темы. Речь идет о формальном, компенсирующем и демократическом равенстве [30. Р. 27]. Формальное равенство близко «слабой» трактовке и базируется на идее равного (но часто конкурентного) доступа к ресурсам и возможностям сферы образования.

«Слабое»
равенство



«Слабый» вариант отражает либерально-рыночные ценности и фактически приводит к меритократии, к обществу, в котором реальный доступ к власти получают умнейшие (достоинейшие). Меритократия самым тесным образом связана с образованием. Ее можно охарактеризовать как общественное устройство, при котором «экономические, социальные и политические выгоды и блага распределяются согласно интеллектуальным достижениям. Тот, кто лучше всех проявил себя в образовании, выходит на наиболее престижные, авторитетные и высокооплачиваемые должности в обществе и экономике» [22. Р. 113].

В некоторых странах строятся комбинированные системы, в которых на начальной ступени действует принцип «сильного» равенства, когда предполагается, что все дети будут успешно оканчивать начальную школу, но соревноваться на последующих этапах. Например, во Франции для старшей ступени школы разделены понятия количественной и качественной демократизации образования. Количественное понимание можно считать «слабым» вариантом «слабой» трактовки, поскольку под ним имеется в виду «рост образования, расширение степени охвата школьным обучением данного поколения детей и молодежи» [5. С. 107]. Качественная демократизация во Франции близка «слабому» варианту Кросленда: «достичь такого положения, чтобы маршрут детей в системе школьного образования зависел бы только от их заслуг» [18. Р. 107]. Ранняя конкурентная селекция в ряде европейских стран (Германия, Голландия, частично Великобритания) также является отражением комбинированного подхода.

Надо заметить, что комбинированный подход является в большой степени лукавством. Обеспечение прозрачного и конкурентного перехода на следующую ступень обучения может только усилить неравенство в образовании, если ему будет предшествовать ступень, на которой не обеспечено меритократическое распределение образовательных услуг. Простым примером здесь является Единый государственный экзамен в России, который призван обеспечить равенство доступа к высшему образованию. Однако сильнейшее неравенство в секторе старшей школы (в ряде исследований показано, что в гимназиях и в частных школах учатся в основном дети из обеспеченных семей), а также зависимость результатов экзаменов от дорогостоящей подготовки у репетиторов делают «отбор по дарованиям» реально конкурсом родительских бюджетов.

Итак, эта концепция «слабого» равенства порождает множество вопросов, касающихся прежде всего социальной справедливости и возможностей получения хорошего образования всеми гражданами, — вопросов, на которые пытается ответить идеологическая платформа демократии. Поэтому исследователями предлагаются варианты коррекции этого подхода, предполагающие, в частности, предоставление помощи на этапе подготовки к школе или предоставление второго шанса в конкуренции для тех, кто не справился с меритократической гонкой при первой попытке [20].



В то же время даже задача обеспечения просто равного доступа остается актуальной для множества стран. Фактически на ее решение направлена программа ООН «Образование для всех».

Гутман предлагает два варианта «сильной» трактовки: *максимизация* (государство так распределяет ресурсы на образование и устраивает образование так, чтобы максимизировать шансы детей как будущих граждан) и *выравнивание шансов* (увеличение шансов, особенно стартовых возможностей, детей с социальными и иными проблемами) [27. Р. 110]. В определенном смысле это деление соответствует демократической и компенсаторной трактовкам, предложенным Хоувом. При этом очевидно, что сторонники идеи максимизации полагают, что результаты образования будут зависеть только от базовых «природных» характеристик учащихся и что, например, доля успешных выпускников из разных социальных групп будет примерно одинакова.

«Сильное»
равенство

«Сильное» равенство требует решения проблемы, которая касается многих детей из низших социальных слоев. Во-первых, их общий культурный опыт и особенно развитие речи недостаточны для учебного соревнования с детьми из других слоев общества. Во-вторых, их отношение к школе и учебным успехам (мотивация) изначально ниже, чем у других детей.

Умеренная трактовка выравнивания базируется на теории репрезентативных групп [41]. Согласно ей в группе получающих образование определенного уровня должны быть представлены все общественные и национальные группы и социальные слои в той же пропорции, в которой они представлены в обществе в целом. Нетрудно заметить, что в СССР частично реализовывался этот принцип. Реализуется он во многом и в современных США через идею «позитивного неравенства» и прямой поддержки молодых людей, принадлежащих к ранее угнетенным группам, а также посредством равенства стартовых возможностей, которое обеспечивается программами подготовки детей к школе или к любой следующей ступени обучения. Далее предполагается, что успех учащегося определяется в свободном соревновании с равного старта. Более того, как замечают критики «сильной» трактовки, последовательное ее проведение в жизнь требует ликвидации неравенства между более и менее сообразительными детьми на старте школьного обучения [45]. Во всяком случае, многие современные исследователи настаивают на том, что дети из обездоленных слоев общества (например, представляющие национальные меньшинства) должны получать дополнительную, более сильную подготовку к школе.

Полная реализация этого подхода означает не только квотирование мест при поступлении, но и текущую поддержку учащихся и студентов из выделенных групп (например, дети из бедных семей обеспечиваются стипендиями, бесплатными завтраками и т.п.).

Так, мы приходим к самой крайней *сильной* трактовке, предполагающей, что равными должны быть не только стартовые возможности



и условия обучения, но и результаты образования. В своем мягком варианте эта трактовка предполагает наличие определенного образовательного минимума, который общество обязано обеспечить каждому своему будущему гражданину. Есть разные взгляды на то, что должно входить в такой минимум. По мнению многих «левых» теоретиков, он должен определяться возможностью участвовать в жизни демократического общества [27]. В международных исследованиях качества образования также содержатся, хоть и неявно, представления о таком минимуме, которые варьируются от простых умений читать быстро и складывать дроби к сложным компетенциям. Неявно такой минимум также содержится во всех образовательных системах, где документ о завершении той или иной ступени обучения связан с демонстрацией образовательных достижений. В этой связи, кстати, можно утверждать, что один из самых высоких «минимумов» содержится в учебной программе российских школ и вузов. Более того, в советской школе ожидалось, что большинство детей будет не просто осваивать минимум, но и выходить на очень высокие образовательные результаты. Но на этом примере видно, что от декларации минимума до его реального воплощения в «сильном» равенстве дистанция огромного размера. В целом в крайнем своем выражении эта позиция требует не только одинакового для всех обучения, но и обеспечения одинакового учения [30. Р. 28].

Иногда это оборачивается требованием лишить детей из более обеспеченных и ориентированных на образование семей их преимуществ («чтобы не было богатых»). Например, в одном из образовательных округов в Калифорнии в 1994 г. были запрещены домашние задания, так как дети, имеющие дома компьютер, приобретали значительное преимущество в их выполнении.

В целом же наибольшую поддержку и практическую реализацию в США и Западной Европе получает усредненная позиция, предполагающая обеспечение равных стартовых возможностей и компенсацию некоторых «несправедливостей» в распределении условий для хорошей учебы для детей из «трудных» групп. Эта позиция требует постоянного анализа распределения образовательных ресурсов среди разных слоев населения и специальной работы по привлечению детей из «трудных» социальных слоев к образованию «высоких достижений». Очевидно в такой трактовке «равных образовательных возможностей» сказалось социальное понимание демократии.

«Разное»
равенство

Реализация идей «сильного» равенства столкнулась с невероятными проблемами. Во-первых, любые попытки ее обеспечения через образование вертикальной мобильности сталкиваются с усилением вкладов в образование семей из привилегированных социальных и культурных групп. В частности, это приводит к тому, что государство должно вступать в соревнование в области качества образования с частными учебными заведениями, на что попросту не хватит средств. Во-вторых, оказывается, что существующее образование



нерелевантно для учащихся и их семей, которые просто отказываются от открывающихся возможностей. Увы, большинство исследователей отказывается видеть эти неполиткорректные проблемы.

Как справедливо замечает Ноддингс, за всеми компенсирующими идеями скрыто представление об одной правильной образовательной траектории, по отношению к которой и происходит коррекция [36]. А значит, имплицитно реализуется один культурно-образовательный идеал, что становится и практически, и теоретически неосуществимо для современного неоднородного общества.

Новый этап дискуссий о равенстве в образовании был стимулирован резким ростом многообразия контингента школьников и студентов. Это четко выразила Э. Гутман: «Как демократическое образование может добиваться гражданского равенства в условиях растущего многообразия?» [26. Р. 75]. Исключительно смелым шагом явился отказ от идеи одной траектории. С полной определенностью об этом заявляют постмодернистские исследователи: «Демократический принцип не обязывает выравнивать детей ни “на входе”, ни “на выходе”. Нам не нужно тратить одинаковые средства для образования каждого ребенка... Демократическая интерпретация равных образовательных возможностей требует вместо этого, чтобы всем детям было дано образование, которое давало бы им возможность эффективно участвовать в демократическом процессе. При этом то, что определяет адекватность образования для участвующей демократии, меняется со временем и различается в разных странах» [27. Р. 127]. Эта идея была уточнена в работах Хоува, который показал, что и в теории, и на практике путаются представления о справедливом распределении благ и ресурсов традиционной школы и равенства возможностей нужного разным людям разного образования [30]. Именно последнее он назвал демократической трактовкой идеи равных образовательных возможностей. Для реализации этой идеи нужно не столько расширить доступ к образованию, сколько изменить это образование. В качестве примера таких изменений можно рассматривать идеи об альтернативных учебных планах, о педагогической поддержке детей, представляющих меньшинства. Эта трактовка предполагает радикальную смену учительской позиции: «Вместо вопроса о том, выучил ли Джонни данный материал, мы должны обратиться к вопросу о том, чему нужно учить Джонни» [36. Р. 179].

Нетрудно заметить, что сторонники этого подхода изящно уходят от вопроса о его социальных и экономических последствиях для конкретных выпускников. Не получается ли, что данный подход просто смиряется с тем социальным неравенством, которое производится образованием при условии, что каждый выпускник может участвовать в отправлении гражданских обязанностей? Вместе с тем в этом подходе, как нам представляется, содержится перспективная идея разнообразия траекторий вертикальной социальной мобильности. Понятно, что без построения этих вариантов вне системы образования невозможно представить осмысленные социально-педагогические стратегии решения таких задач.



В целом трудно сказать, что хотя бы один из умеренных вариантов выравнивания образовательных возможностей оказался успешно реализованным в высокоразвитых странах. Более того, начало 80-х годов стало временем реванша правых сил в различных сферах общественной жизни. Эгалитарные тенденции стали уступать место классическим либеральным. Одним из источников новых дискуссий стало введение в некоторых странах национальных стандартов. При этом утверждалось, что государство в США и Западной Европе уже сделало очень много для обеспечения равных образовательных возможностей, прежде всего в плане перераспределения ресурсов. Это вызвало болезненную реакцию левоцентристского образовательного сообщества. В ряде исследований было показано, что, несмотря на значительные государственные субсидии, и материальная база школ в бедных районах, и подготовка учителей значительно уступают школам, где учатся дети из благополучных семей. Эти данные суммировала Л. Дарлинг-Хаммонд в одной из своих статей: «Тот факт, что американские школы устроены так, что ученики обычно получают драматично неравные возможности учения, зависящие от их расового происхождения и социального статуса, просто не признается достаточно широко» [19. Р. 152].

Противники
равных
возможностей

Причина непрекращающихся баталий вокруг обсуждаемой здесь проблемы состоит не только в нехватке финансовых ресурсов, но и в продолжении теоретических споров. Рассмотрим ниже некоторые *аргументы противников* «сильного» варианта равных образовательных возможностей.

Весьма рельефно их позиции выражены в книге Купера «Иллюзии равенства» [17]. В ней автор утверждает, что школа не отвечает за ликвидацию социального неравенства, но, более того, стремление к равенству всегда оборачивается выравниванием и борьбой с выдающимися успехами и достижениями. Следовательно, эгалитаризм — стремление к равенству — всегда приводит к снижению образовательных стандартов. В качестве примера педагогики, не стимулирующей стремление к высшим достижениям взрослой культуры, он приводит некоторые новые педагогические направления и техники, поощряющие собственное мнение детей, их самовыражение. Поэтому Купер выступает в поддержку сети селективных школ для наиболее способных и стремящихся учиться детей. Аргументы Купера, увы, во многом подтверждаются практикой. Они требуют от сторонников равенства возможностей нетривиальных ответов, а не ухода от вопроса о высоких образовательных стандартах.

Похожая точка зрения доказывается на большом историческом материале Дисоном и Лавлоком, которые проследили историю дискуссий между сторонниками «слабого» и «сильного» понимания равных образовательных возможностей: «Равенство возможностей является естественным детищем движения к демократии, однако немедленно у демократии появляется и второе дитя — эгалитаризм, — которое на первых порах кажется близнецом, но на деле становится



Каином, убивающим Авеля» [21. Р. 1]. Они полагают, что в образовательной политике выбор сводится к дихотомии меритократии и медиократии (власти средних). При «слабой» трактовке образовательного равенства демократия становится «другом» высокой культуры и открывает ее для всех, кто может ее освоить. «Сильная» трактовка равнозначна ослаблению высокой культуры, торжеству культуры массовой и, таким образом, ослаблению самого образования [21. Р. 28]. Такая позиция характерна для многих консервативных социальных философов. И при всех гуманистических аргументах типа «хорош будет социализм, увековечивающий профессиональных тачечников» (Энгельс) вопрос о сохранении и роли высокой культуры в условиях «сильного» равенства образовательных возможностей остается открытым.

Мощные аргументы противников «сильного» варианта равенства образовательных возможностей связаны с *частным (негосударственным) образованием, с рынком в образовании*. Действительно, допустимо ли существование частных школ с демократической точки зрения? Формально — нет, ведь частные школы сильнее, чем что-либо другое, демонстрируют неравенство в образовании. Однако нелишне привести ряд аргументов сторонников сохранения частного сектора в образовании. По их мнению, уничтожение частных школ приведет к снижению уровня высоких образовательных достижений, ограничению индивидуальной свободы (в том числе и свободы выбора), установлению государственной монополии, а следовательно, к возможности тоталитаризма и индоктринации в образовании. Наконец, это уменьшит разнообразие и свободу в образовании, которые являются условиями его развития [45. Р. 52]. Американские исследователи полагают, что общественные школы должны учиться у частных школ бороться за учеников, удовлетворять требованиям родителей и бороться с бюрократией. Именно в последнем они видят демократический потенциал частного сектора в образовании [14. Р. 21]. Надо сказать, что такие аргументы были услышаны многими сторонниками демократии (см., например, [33]). По-видимому, ошибочной и неплодотворной с точки зрения демократии является противопоставление государственных и частных школ (недаром в США государственные школы называются общественными). Надо, видимо, делать акцент на доступности разных форм образования. В этом смысле вполне демократичной является идея образовательных ваучеров, в той или иной мере реализованная в ряде европейских стран. В то же время, анализируя теорию и практику ваучерного распределения образовательных услуг, американские исследователи сравнивают эту идею с ящиком Пандоры, поскольку она влечет за собой неявные негативные последствия, связанные с усиливающимся неравенством школ [42].

Важно и то, что основной аргумент сторонников рыночного соревнования в образовании, относившийся к его высокой эффективности, начинает сегодня опровергаться объективными исследованиями. С некоторым удивлением американские исследователи пишут



о том, что рынок не поднимает академических стандартов, а соревнование за учеников не приводит к действительно интенсивному повышению качества обучения [11].

Из всех этих дискуссий вытекает, что дальнейшая проработка проблемы равных образовательных возможностей требует более глубокого анализа *источников образовательного неравенства*. Можно выделить два типа таких источников: принадлежность к непривилегированной группе и особенности устройства образовательной системы и педагогического процесса.

Источники
неравенства
в образовании —
внимание
к отдельным
группам

Имущественное
неравенство

Начиная с работ Д. Коулмана, заложивших в 50-х годах научные основы исследования данной проблемы, в качестве важнейшего источника рассматривалось *неравенство экономическое (финансовое)*. До сих пор на этом настаивают многие исследователи, в том числе и автор поразившей Америку книги «Дикое неравенство» Д. Козол [32], описавший в ней позорные для современного общества факты нищеты негритянских школ и равнодушия к детским судьбам. Исключительно социально-экономическими факторами объясняет образовательное неравенство американский педагог-неомарксист М. Эппл. По его мнению, все дискуссии о равенстве и неравенстве лишены смысла до тех пор, пока в них не построена ясная картина «изначально несправедливой культурной, политической и экономической динамики, которая образует стержень для образовательной политики» [6. Р. 168]. Он связывает образовательное неравенство с природой свободной рыночной экономики и замечает, что в кризисные периоды она порождает антигуманный «авторитарный популизм», который требует возвращения к «слабой» трактовке идеи образовательного равенства. Понятно, что если образовательное неравенство имеет экономическую природу, то и меры по его преодолению должны носить экономический характер.

Культурное
неравенство

Сегодня многие специалисты утверждают, что дискуссии о социально-экономических механизмах образовательного неравенства, о расходах на душу ребенка, о компьютерах в школах для национальных меньшинств неточно бьют в цель. Корни образовательного неравенства коренятся не в разнице в расходах на образование детей из богатых и бедных семей, но гораздо глубже. Еще в начале 70-х годов это показали выдающиеся социологи П. Бурдьё и Б. Бернштейн.

Фактически Бурдьё утверждает, что один и тот же образовательный процесс по-разному действует на детей из разных культурных групп и, будучи для одних условием их самостоятельного и процветающего существования, для других становится источником культурной депривации и экономического порабощения [10].

Используя другую методологию, к аналогичному выводу приходит Бернштейн. Он указывает на различие между народным языком, используемым в необразованных семьях, и формальным языком школьного обучения. Его исследования дискриминации по языковому признаку показывают, что корни неравенства находятся глубоко



в содержании образования, для которого один язык является ценным достоянием ребенка, а другой — помехой для учения [9].

О равенстве доступа к «усиливающим» формам знания пишет и Линда Дарлинг-Хаммонд, занимавшаяся ранее формальными педагогическими показателями: «В дополнение к равному доступу к необходимым образовательным ресурсам демократическая жизнь требует также доступа к «усиливающим» формам знания, которое делает возможной и творческую жизнь, и мысль, и доступ к общественному диалогу, который необходим для демократического общения и участия. Два последних типа доступности оказываются невозможными для учеников в огромных бюрократических образованиях, разделяющих учеников по отдельным строгим траекториям и предлагающим им пассивное, тупиковое учебное содержание» [19. Р. 161]. И действительно, исследования американских педагогов показывают, что ученики, находящиеся в «отобранных» классах, получают и знание более высокого качества, «усиливающее» их социальные и личностные позиции [44].

Эту позицию развивает и уточняет критический анализ, проведенный педагогами Скандинавии и критическими педагогами США. Они утверждают, что корни неравных возможностей лежат в первую очередь в содержании учебных программ, в нетолерантном отношении к разнообразию культурного багажа, который приносят в класс дети из национальных меньшинств и бедных семей. Анализируя, например, амбициозную программу «Америка-2000», исследователь отмечает, что школы будут продолжать делать то, для чего устроены, — «быть Великой американской фабрикой по академической и социальной сортировке» [15. Р. 606]. Он указывает, что традиционная структура академических дисциплин не охватывает «целого ребенка» и поэтому ориентирована не на равенство детей, а на равенство в обучении, которое, в свою очередь, невозможно без внимания к жизни детей в целом. Выходом из такого положения является, по его мнению, радикальная трансформация школ, предполагающая резкое усиление выбора в образовании и обновление его содержания.

По мнению представителей современного поликультурализма, сегодня основная разделительная черта между взглядами на равенство проходит по вопросу о стандарте: едином или разном. Толерантность как терпимость к частному практикованию различных культур при условии соблюдения общих правил (обычно связанных с доминирующей культурой) характеризует подход, ориентированный на единый стандарт. Признание как уважение к культурным различиям требует отражения их как в школьной программе, так и в самом устройстве системы образования. Оно характеризует подход, ориентированный на многообразие стандартов. Гутман настаивает, что культурные особенности должны быть учтены, например, в учебных программах по истории или литературе. Более того, она полагает, что так же как образование помогает воспроизводству доминирующей культуры, оно должно помогать и воспроизводству тех многообразных культур, которые дети приносят в классы [26].



Критики настаивают также на том, что без усиления поликультурного содержания в учебных программах попытки выравнивания будут безуспешными [7]. Они полагают, что дискуссия о равенстве прав не должна быть обсуждением вопросов о выравнивании, о равенстве как об однообразии. Она должна превратиться в обсуждение разнообразия [31].

Можно сказать, что сторонники обсуждаемой точки зрения дают новую трактовку дидактического принципа доступности, связывая равенство образовательных возможностей с культурной согласованностью транслируемых знаний. Соответствующий анализ может быть проведен в разных областях. Например, в преподавании математики обнаружено, что умение считать культурно детерминировано, и поэтому нужно учить счету, опираясь на реальный материал быденной жизни, на совместную деятельность детей [8]. Существующие методы обучения и особенно методы оценивания не учитывают многообразия культур, представленных в классах и фактически дают преимущества представителям одной культуры. На большом числе исследований показано, например, что дети из «черных» семей иначе, чем «белые», воспринимают некоторые фрагменты школьной программы и демонстрируют свои навыки на другом типе учебных задач [25].

К числу групп, для которых культурное разнообразие становится причиной образовательного неравенства, относятся мигранты, религиозные и культурные меньшинства. Важной формой культурного неравенства становится сегодня неравенство языковое, которое задевает детей из семей эмигрантов. Многоязычные учебные программы и специальные поддерживающие программы по освоению нового языка получили широкое распространение в западных странах. В России эта проблема уже встает достаточно остро и нуждается в аналогичных решениях.

Здесь надо отметить, что чем более жесткой является ассимиляционная функция образования, тем более острым становится культурное неравенство. Пожалуй, именно для культурного неравенства осмысленной становится стратегия многообразия, которая выразилась, в частности, в появлении теории и практики поликультурного образования.

Заметим, что А. Онг [38] доказывает, что поликультурное образование становится не просто гуманистическим императивом, но императивом экономическим и политическим, поскольку те нации, которые обеспечат наиболее эффективное поликультурное образование, смогут в полной мере воспользоваться плодами глобализации.

Важнейшим проявлением культурного неравенства является разница в установках и амбициях. Английские социологи установили, что не только экономический статус, но в значительной степени и образовательные амбиции семьи играют роль в получении ребенком лучших образовательных возможностей. Именно амбиции становятся двигателем использования образования как инструмента социальной мобильности, т.е. по назначению. На основе этих данных



Маршалл обсуждает вопрос о том, могут ли равные образовательные возможности вступать в конфликт с семейными ожиданиями [34].

На тему неравенства полов в образовании написан огромный пласт литературы. Можно сказать, что проблема эта в значительной степени решена и на Западе, и в России. Более того, во многих развитых странах членами гендерной группы, имеющими сложности с получением образования, становятся юноши. Складывается интересная ситуация, когда в развивающихся странах проблемой является посещение школ девочками, а в развитых — мальчиками.

На гендерных различиях видно, как эволюционирует проблематика неравенства от задачи доступа (реализации «слабого» варианта) к задачам обеспечения равных результатов («сильного» равенства). Действительно, основной этап борьбы за образовательные права девочек в развитых странах приходится на начало XX в. (впрочем, завершился он только во второй его половине). Вместе с тем обнаружение разных результатов заставило исследователей глубже искать причины этого неравенства. Одна из пионерских работ в этой области принадлежит перу К. Гиллиган, которая показала, что используемая в американских школах методика оценки морального развития Л. Колберга отдает предпочтение мальчикам [23]. После этого появились тысячи работ, показывающих, как методы обучения и его содержание дискриминируют девочек, отдавая предпочтение мужским типам рассуждений и действий. Интересно, что в советской педагогике и психологии такие исследования не велись, а первая работа в этом направлении относится уже к российскому периоду педагогической истории. В ней авторы показывают, что в подростковой школе (6–9-й классы) система обучения агрессивна по отношению к большинству мальчиков, что приводит к эффекту вытеснения их из старших классов [4].

Тема равенства инвалидов в образовании появилась в дискуссиях сравнительно недавно. Пока она в основном реализуется на уровне борьбы за «слабый» вариант равенства — за доступ детей-инвалидов к разным ступеням образования. Тем не менее появляются исследования, в которых показывается, как даже в условиях интегрированного обучения основные практики, с одной стороны, игнорируют особенности детей с особыми потребностями, а с другой — формируют в них неспособность действовать в нормальных условиях [28].

Надо заметить, что со времени публикации знаменитого доклада комиссии Коулмана об образовательных возможностях [16] эта проблематика принадлежала социологам образования. При этом они бесстрастно показывали, что, несмотря на все призывы к полному образовательному равенству, образование всегда остается в той или иной степени инструментом стратификации общества и дифференциации людей. При этом отметим, что такие социологические работы сосредоточивались в основном на сфере образовательной

Гендерное
неравенство

Неравенство
инвалидов

Институциональ-
но-педагогиче-
ские механизмы,
провоцирующие
и поддерживаю-
щие неравенство



политики, мало обсуждая *устройство институтов* и еще меньше — *педагогический процесс*. Действительно, социологический подход неизбежно приводит к акцентированию внешнего влияния, к рассмотрению проблемы образовательного пространства как неравенства в распределении ресурсов. Однако в педагогической практике неравенство возникает при встрече этих ресурсов и учащихся. Следовательно, проблема состоит в неравной возможности учения, использования ресурсов. Опираясь на это положение в дискуссиях последних лет, возникает «более» педагогический вопрос: «Как помочь разным детям воспользоваться образовательными ресурсами?» [13. Р. 417]. Фактически этот вопрос переводит дискуссию о равенстве образовательных возможностей из сугубо политической сферы в область педагогики и организации образовательных институтов. Соглашаясь с тем, что полное равенство недостижимо и поэтому определенная селекция всегда будет иметь место, мы тем не менее полагаем, что педагоги должны минимизировать негативные для демократического идеала образования последствия селекции. Однако эта непростая задача не нашла подробного обсуждения в педагогических трудах.

Основным институциональным механизмом, в котором прячутся корни неравенства, являются *селекция и дифференциация любого типа*.

Селекция касается важнейшего вопроса о социальной мобильности, о движении человека из одной статусной группы в другую или о движении внутри одной статусной группы. Социальная подвижность может характеризоваться разными способами (скоростью, дистанцией движения, горизонтальным или вертикальным направлением и т.п.). Подвижность зависит от того, на каком «маршруте» находится человек, какое образование он получает. Важнейшим выводом Хоппера является положение о том, что образование является ключевым средством социальной подвижности, позволяет преодолеть стратификацию. При этом, правда, образование характеризуется не только количеством часов или уровнем диплома, но и качеством и репутацией образовательных учреждений, ситуацией на рынке труда и т.д. [29].

Важным уточнением данного представления о роли образования в социальной подвижности стала известная работа Тернера о соревновательной и поддерживаемой подвижности в разных типах школьных систем. Сравнивая в основном системы образования США и Великобритании, Тернер пришел к выводу, что селекция в образовании не механически отражает воспроизводство социальных групп, а зависит от образцов социальной мобильности и реализуется в некоторых внутренних *педагогических механизмах*. Соревновательная подвижность обеспечивается образованием, когда более высокий социальный и образовательный статус становится наградой *в открытом соревновании* и зависит в основном от усилий самого соревнующегося — ученика. При этом в это соревнование в принципе можно включиться и победить на любом этапе. Поэтому элитарный



слой не может определить, кто победит. Тернер полагает, что структура американской школы — выбор предметов и уровней их изучения, привязанность школы к месту жительства, стандартные национальные тесты — все это способствует этому типу социальной подвижности через образование [43. Р. 72].

Поддерживаемая подвижность имеет место там, где элитарная группа для каждого конкретного случая определяет уточненные критерии допуска к себе, так что есть возможность не попасть туда ни при каких усилиях. Важнейшим фактором приема в статусную группу является (экспертная) поддержка других членов этой группы. Так попадают дети в хорошие школы, университеты и т.п. Поддерживаемая мобильность связана с ранней и окончательной селекцией и специализацией ученика.

Эти типы социальной подвижности отражены в некоторых общественных нормах и традициях и могут не выступать явно, но проявляют себя в структуре и содержании работы образовательных институтов. При этом, в свою очередь, существование таких общественных норм формирует определенные ожидания общества относительно образования и отношение к нему. Данные Тернера показывают, что ученики и в США, и в Англии по-разному ценят роль образования в своей будущей жизни [43. Р. 83].

Тернер не уделил достаточно внимания (и сам это признал) последствиям разных ориентаций относительно социальной подвижности для личности школьника. Он отметил не только ряд серьезных трудностей и конфликтов, которые порождает соревновательный тип подвижности, но и определенную пассивность и инфантильность, порожденную поддерживаемой подвижностью. Наиболее опасным вариантом он считает такой тип поддерживаемой подвижности, который целенаправленно консервирует существующую стратификацию.

Критикуя и продолжая работу Тернера, Хоппер предложил классифицировать образовательные системы не по типам социальной подвижности, влияющим на образование, но по внутренним характеристикам образовательной системы. Заметим, что в качестве основной такой характеристики Хоппер рассматривает селекцию детей. Он полагает, что системы образования в индустриальных обществах «имеют три основные функции: селекция детей с разными типами и уровнями возможностей; обеспечение обучения разных категорий детей, отобранных в соответствии с критериями селекции; помощь в подготовке обученных школьников к поиску работы» [29. Р. 92]. Поскольку две последние функции зависят от первой, Хоппер предлагает типологизировать образовательные системы в зависимости от типов селекции. Для этого он предлагает задать четыре вопроса о селекции: «Кто проводит? Когда дети отбираются? Кто должен быть отобран? Какими общественными нормами оправдывается селекция?» Мы не будем далее излагать типологию Хоппера и выводы из нее. Для нас принципиально важно, что, в отличие от многих «философов образования», он предложил совершенно ясную типологию на основе, казалось бы, вторичного для педагога процесса и показал,



что каждое педагогическое действие есть определенное действие в отношении селекции. При этом он разделил (и тем самым связал) практику селекции и идеологию, оправдывающую ее. Два этих фактора определяют во многом целевые установки образования.

Оценивая разные типы селекции с точки зрения таких базовых ценностей, как свобода и социальная справедливость, мы можем сказать, что более демократичным является такой тип образования, в котором процесс селекции не отдан «на откуп» школьной власти, но и не жестко централизован; дети не должны дифференцироваться слишком рано; при селекции особую роль могут играть не технические, а общие способности и умения; селекция оправдывается и потребностями общества, и индивидуальным благом ребенка.

Можно сделать вывод о том, что макромеханизмы, обнаруженные Хоппером и Тернером, реализуются во множестве элементов и деталей школьной практики: в отборе учебного материала, в системе контроля и оценки, в организации детей по учебным группам. Эти микромеханизмы образовательного неравенства и их последствия рассмотрены в большом числе зарубежных работ. К сожалению, в советской и российской педагогике совершенно отсутствуют исследования разных типов селекции и дифференциации, как, впрочем, и отсутствуют сколько-нибудь точные данные о типах и масштабах селекции, применяемой в российских школах. Отдельные примеры говорят о невероятно масштабной и изощренной системе селекции, которая будет иметь колоссальное значение для социальной мобильности в российском обществе.

Другим важнейшим механизмом влияния на равенство и одной из главных мишеней сторонников «сильной» трактовки принципа равенства в образовании является система *оценки и стандартизированного тестирования*. Т. Парсонс одним из первых начал исследовать то, как распространенные техники обучения работают на усиление различий между социальными группами. Он показал, как навешивание ярлыков неуспешным детям фактически оправдывает аналогичные практики в обществе [39].

К. Перселл подчеркивает разрушительную роль использования коэффициента интеллекта (IQ) в дифференциации детей, что на деле оказывается социальной сегрегацией [40]. Критика стандартизированных тестов, подтвержденная данными многих исследований [37, 19], сыграла важную роль в переходе к новым формам представления результатов обучения (эссе, творческие работы, собрание письменных работ и т.п.).

Заключение

Проведенный выше анализ позволяет сделать следующие выводы:
— исследования образовательного неравенства сосредоточены главным образом на двух полюсах: на макроуровне (образовательная система в целом) и на микроуровне (отдельный ученик); анализ механизмов, поддерживающих или ослабляющих неравенство на таких уровнях системы образования, как класс или школа, носит в основном эмпирический и описательный характер;



— практически отсутствуют исследования, в которых анализируется связь факта образовательного неравенства и процесса формирования демократических ценностей; определенный материал такого рода разрабатывается в трудах «критических» педагогов, утверждающих, что образовательное неравенство продуцирует особую школьную (а точнее, антишкольную) культуру учащихся;

— эффекты образовательного неравенства, как правило, обнаруживаются либо в масштабе всей системы образования, либо как индивидуальные проблемы и несчастья. Они не отыскиваются и не обнаруживаются относительно тех школ и учеников, которые получают на первый взгляд значительные преимущества от этого неравенства; не исследованы в достаточной мере изменения в педагогических подходах и ценностях в селективных школах с точки зрения демократического идеала.

Исследования в этих направлениях могут быть полезны не только для продвижения международных дискуссий о равенстве в образовании, но и для практического решения растущих социально-педагогических проблем в России.

1. Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. М., 2004.
2. Независимый институт социальной политики. М., 2004.
3. *Поппер К.* Открытое общество и его враги. Т.1. М., 1992.
4. *Хасан, Б.*, Бреслав, Г. Пол и образование. Красноярск, 1996.
5. *Чередниченко Г.А.* Проблемы демократизации образования Франции // Социология образования. Т. 2. Вып. 3. М.: ЦСО РАО, 1994.
6. *Apple M.* Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration // Teachers College Record. Vol. 90. No. 2. 1988.
7. *Aronovich S.* A Different Perspectives on Educational Inequality // Pignatelli F., Pflaum S. (Eds.), Experiencing Diversity: Toward Educational Equity, 1994.
8. *Baker D.* Democracy and education: the cultural nature of numeracy // Kappan, 1996.
9. *Bernstein B.* Class, Codes and Control. Vol. 3. Routledge, 1975.
10. *Bourdieu P.*, Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. Sage, 1977.
11. *Bowe R.*, *Ball S.*, *Gold A.* Reforming Education and Changing Schools. Routledge, 1992.
12. *Brick B.* Changing Concepts of Equal Educational Opportunity: A Comparison of the Views of Thomas Jefferson, Horace Mann, and John Dewey // Thresholds in Education. Vol. 19, No. 1–2. 1993.
13. *Brighouse H.* In Defence of Educational Equality // Journal of Philosophy of Education. Vol. 29. No. 3. 1995.
14. *Chubb J.*, *Moe T.* Politics, Markets and American Schools. Washington, DC: Brooking Inst., 1990.
15. *Clinchy E.* Needed: A Clinton Crusade for Quality and Equality // Phi Delta Kappan. Vol. 74. No. 8. 1993.
16. *Coleman J. et al.* Equality of educational opportunity U.S. Govt. Print. Off. National Center for Educational Statistics, 1966.
17. *Cooper D.* Illusions of Equality. Routledge, 1980.
18. *Crosland C.* The Conservative Enemy. Cape, 1962.

Литература



19. *Darling-Hammond L.* The right to learn: a blueprint for creating schools that work. Jossey-Bass, 1997.
20. Development and the Next Generation (2006). World Development Report 2007 (в печати).
21. *Dyson A., Lovelock J.* Education and Democracy. Routledge, 1975.
22. *Evetts J.* The sociology of educational ideas. Routledge, 1973.
23. *Gilligan C.* (1977). In a different voice: Women's conception of self and morality // Harvard Educational Review, 47, 481–517.
24. *Goodlad J.* Democracy, education, and community // Soder R. (Ed.), Democracy, Education and the Schools. Jossey-Bass, 1996.
25. *Goodwin L., Macdonald M.* Educating the Rainbow: Authentic Assessment and Authentic Practice for Diverse Classrooms. In Goodwin (Ed.), Assessment for Equity and Inclusion: Embracing All Our Children. New York: Routledge, 1997.
26. *Gutman A.* Unity and diversity in democratic multicultural education. In Banks (Ed.), Diversity and Citizenship Education: Global Perspective. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
27. *Gutman A.* Democratic Education. Princeton University Press, 1987.
28. *Hehir T.* (2002). Eliminating Ableism in Education. Harvard Educational Review, 72, 1–32.
29. *Hopper E.* Notes on stratification, education and mobility in industrial societies // Hopper E., (Ed.), Readings in the theory of educational systems. Hutchinson and Co., 1971.
30. *Howe K.R.* Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity // Educational Researcher. Vol. 23. No. 8. 1994.
31. *Jensen K. Walker S.* (Eds.) Towards Democratic Schooling. Open University Press, 1989.
32. *Kozol J.* Savage inequalities: children in America's schools. Trumpet Club, 1991.
33. *Mannheim K.* Freedom, Power and Democratic Planning. Oxford University Press, 1950.
34. *Marshall T.H.* Social selection in the Welfare State // Hopper E., (Ed.), Readings in the theory of educational systems. Hutchinson and Co., 1971.
35. *Nieto S.* (2005) Public Education in the Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future. Harvard Educational Review, 75, 43–64.
36. *Noddings N.* The challenge to care in schools. Teachers College Press, 1992.
37. *Oakes J.*, Keeping track: how schools structure inequality. Yale University Press, 1985.
38. *Ong A.* Higher Learning: Educational Availability and Flexible Citizenship in Global Space. In Banks J. (Ed.) Diversity and Citizenship Education: Global Perspective. Jossey-Bass. San Francisco, 2004.
39. *Parsons T.* (1959). The school class as a social system. Harvard Educational Review, 29, 297–318.
40. *Persell C.* Education and inequality: the roots and results of stratification in America's schools. Free Press, 1977.
41. *Robinson P.* Perspectives on the Sociology of Education. Routledge, 1981.
42. *Smith K., Myer K.* School Choice: Panacea or Pandora's Box?// Kappan. December. 1995.
43. *Turner R.* Sponsored and contest mobility and the school system // Hopper E., (Ed.), Readings in the theory of educational systems. Hutchinson and Co., 1971.
44. *Wheelock A.* Crossing the Tracks. NY: The New Press, 1992.
45. *Wringe C.* Democracy, Schooling and Political Education. George Allen&Unwin, 1984.