

*Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С.,
Куракин Д.Ю.*

«БЕГ С ПРЕПЯТСТВИЯМИ». КОМУ ДОСТУПНО КАЧЕСТВЕННОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

Обеспечение доступности качественного общего образования является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации. В рамках проекта «Реформа системы образования» Минобрнауки РФ и Всемирного банка Национальный фонд подготовки кадров инициировал проведение мониторингового исследования по оценке доступности качественного общего среднего образования в школах и учреждениях начального профессионального образования. Настоящая статья представляет основные результаты этого исследования, проводившегося сотрудниками Института социологии РАН на протяжении 2004-2006 гг. (руководитель проекта Д.Л. Константиновский, социологи-аналитики: В.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин, Я.М. Рощина, О.Я. Дымарская).

Цель и задачи исследования обусловлены актуальной проблемой российской действительности. Разные социальные группы имеют неодинаковые возможности получения полного среднего образования. В социальной политике 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 распространены представления 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 существование серьезного неравенства возможностей в получении качественного образования — неравны шансы сельских и городских жителей, лиц с разным уровнем доходов или выходцев из семей, принадлежащих к различным социальным группам. Сегодня проблема доступности образования перестает быть исключительно проблемой традиционно выделяемых социально уязвимых слоев населения. Доступность качественного образования должна рассматриваться, прежде всего, с точки зрения специфических потребностей и возможностей

в сфере образования различных групп населения, дифференцируемых по ряду социальных и экономических параметров.

Изучение доступности качественного образования является своего рода «уравнением с двумя неизвестными», которые требуют последовательного и непротиворечивого определения. Речь идет об определении «качественного образования» как *объекта* исследования и его «доступности», характеристики этого объекта, то есть *предмета* мониторинга. «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: дающее значительный потенциал для дальнейшей социальной мобильности, предоставляющее условия для комфортного проживания жизненного этапа, имеющее хорошие материальное оснащение и финансовое обеспечение учебного процесса, хороший преподавательский состав, соответствующий запросам потребителей и т. д. Признаки могут быть взаимосвязаны, а любой из признаков может быть разделен на подпризнаки.

Признаки (качества) могут быть в разной степени свойственны тем или иным учебным заведениям, а потому получаемое в них образование имеет разновидности, соответствующие разной степени выраженности того или иного признака (качества) или сочетаний признаков (качеств). То есть, говоря о качественном образовании, следует говорить о степени выраженности тех или иных признаков (качеств), сочетаний качеств. Или, пожалуй, о качественном образовании того или иного качества: высокая степень выраженности того или иного признака (качества) в учебном заведении (по сравнению с выраженностью его в других учебных заведениях) означает качественное именно относительно этого признака образование в данном учебном заведении.

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

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

Предложенная нами концепция исследования позволяет на основе различных показателей получить детализированную картину доступности качества образования в регионе и в стране в целом, а также выявить социальные факторы, оказывающие наиболее существенное влияние как на качество образования, так и на его доступность.

При этом центральную объяснительную ценность имеют не только отдельные показатели, но и комплексная картина — распределение этого уровня по различным учебным учреждениям, или профиль доступности качественного образования. Последний, с одной стороны, характеризует качество образования в том или ином учреждении, группе или на территории, с другой, — отражает доступность качественного образования, поскольку позволяет оценить распространенность образования заданного уровня качества. Именно в этом смысле можно сказать, что в постановке вопроса о доступности качественного образования «качество» и «доступность» представляют логическое единство. Полученная картина доступности качественного образования позволяет анализировать кластеры учебных заведений и более детально исследовать структуру ограничений — *барьеров*, определяющих неравенство шансов учащихся в сфере общего среднего образования.

Информационная база исследования содержит результаты социологических обследований и статистические материалы. Федеральное обследование проводилось в 7 регионах страны с тем, чтобы представить характерные региональные ситуации. Детализированные региональные исследования проводились в трех пилотных регионах: Самарской и Воронежской областях и Республике Чувашия. Федеральное исследование включало в себя: проведение обследований в школах (140 школ) и учреждениях НПО (70 профессиональных училищ и лицеев), с предварительным сбором полной статистической информации о школах и учреждениях НПО, формированием целевой выборки учебных заведений; опрос одиннадцатиклассников (1500 респондентов) и их родителей (1500), учащихся выпускного курса учреждений НПО (800 респондентов) и их родителей (800). Региональные исследования включали в себя: обследования в школах (75 школ в каждом регионе) и учреждениях НПО (все училища региона), опрос девятиклассников (1000 респондентов), одиннадцатиклассников (1500 респондентов) и их родителей (1500), 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 глубинных 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.

Отличительным свойством мониторинга является специальная методика кластеризации учреждений общего среднего образования. В ее основе лежат три группообразующих параметра, отражающие этапы образовательного процесса.

1. Характеристики «входа» (характеристики процедуры поступления в учебное заведение и перехода с одной ступени образования на другую).

2. Характеристики «процесса» (характеристики процесса обучения).

3. Характеристики «результата» (итоги процесса обучения).

По результатам анализа статистических данных все обследованные школы были разбиты на группы по показателям «процесса» и «результата» обучения².

Из всех показателей «процесса обучения» наиболее пригодными для группообразования оказались: «наличие у школы статуса/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 группообразующих двух индикаторов. Это доля

Табл. Картина кластеризации и наполнение кластеров
(в %; в скобках указана нумерация кластеров)

Группы по «процессу»	Группы по «результатам»		
	«Худшие»	«Средние»	«Лучшие»
	1	2	3
Школы, не имеющие ни статуса, ни специализации	17 (1)	18 (2)	
Школы, имеющие или статус, или специализацию, с низкой долей учителей с высшей категорией	5 (3)	20 (4)	
Школы, имеющие или статус, или специализацию, с высокой долей учителей с высшей категорией		15 (5)	10 (6)
Школы, имеющие и статус, и специализацию, в подавляющем большинстве имеющие высокую долю учителей с высшей категорией		7 (7)	8 (8)

² Выделить аналогичные группы по показателям «входа» по имеющимся данным оказалось невозможно. В связи с этим индикаторы «входа» задействовались только на этапе анализа кластеров.

выпускников, поступивших в вуз, и доля учащихся с баллом ЕГЭ по математике выше 70. В итоге, группы обследованных школ по показателям процесса и результата распределились следующим образом (см. табл.). Это — распределение школ страны по восьми кластерам, каждому из которых свойственно определенное сочетание уровней качества процесса и результата обучения.

Таким образом, были получены восемь кластеров — «типов» качества образования.

Результаты кластеризации. Среди кластеров, представленных в таблице выделяются два вида. К первому относятся четыре, расположенные по диагонали (№ 1, 4, 5, 8). Их параметры отражают прямую зависимость качества результата обучения от качества основных характеристик процесса обучения. То есть, процесс и результат обучения здесь взаимосвязаны: чем лучше обеспечен образовательный процесс, тем выше результаты обучения и наоборот. Эти кластеры можно обозначить как «нормальные».

Оставшиеся четыре кластера (№ 2, 3, 6, 7) 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. По результатам обучения 2 и 6, напротив, превышают показатели кластеров № 1 и 5, идентичных им с точки зрения формальных характеристик «процесса».

Методика кластеризации 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 анализировалась доступность этих видов образования с точки зрения барьеров, препятствующих их получению.

Барьер — это 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

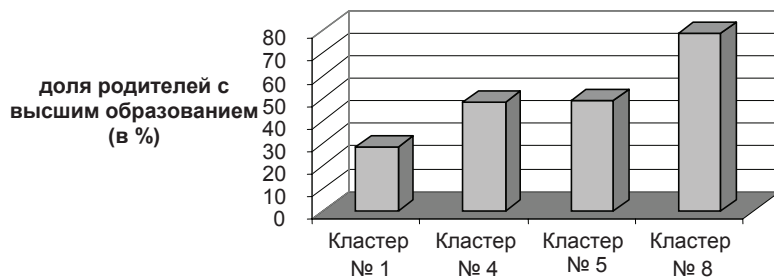
завершения обучения («внутренний» барьер) ребенком, не обладающим ресурсом для преодоления этого барьера. Например, если в школе n-го кластера у 100% учащихся доход на одного человека в семье существенно превышает средние показатели, то шансы ребенка из «небогатой» семьи получить образование в этой школе 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 лучше образование. 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 — 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* (диаграмма 1). В школах самого слабого кластера всего 28-29% родителей имеют высшее образование, в элитном 8-м кластере — уже 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

**Диагр. 1. Социокультурный барьер:
образование родителей**



кластеру — нелинейно). С известными оговорками можно сделать вывод: для ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в школе 8-го кластера составляет около 20%. Высота этого барьера весьма значительна.

Следующий индикатор социокультурного барьера — *сфера занятости родителей*. Если в школах первого кластера в промышленности заняты почти две трети отцов, то в кластере лучших гимназий их уже 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%).

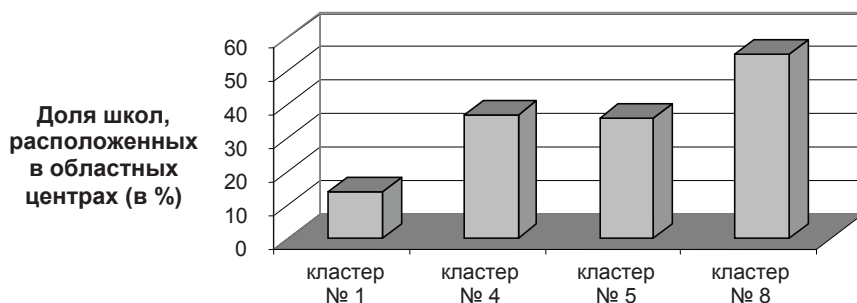
Третий индикатор — *должность родителей*. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем меньше в ней детей, чьи матери заняты физическим трудом. Этот показатель снижается с 39% в кластере 1 до 8% в кластере 8. Руководителей подразделений среди матерей больше в тех школах, где выше академические результаты учеников, и более всего их в школах 8-го кластера — 14% (при средней величине показателя 6%). Должность отца — не менее важный показатель. Если в школах 1-го кластера 2% отцов — руководители предприятий, а 57% — рабочие, то в школах 8-го уже 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. Их кумулятивное действие 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 — другой пример инвариативного барьера. По степени выраженности данный барьер не уступает социокультурному, и также, 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* (диаграмма 2). Большинство «сильных» школ — это в преимущественной степени относятся к школам 6-го и 8-го кластеров — расположены в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах. Напротив, «обычные» школы с невысокими результатами обучения находятся преимущественно в селах, ПГТ 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 6-го или 8-го кластера стремятся к нулю, если у него нет возможностей компенсировать территориальную депривацию.

Диagr. 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 школы всего около 8% детей обучаются за пределами места проживания их родителей. То есть 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 занимает 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» клас-

теров пешком ходят около 90% школьников (городским транспортом пользуются 5-10%), а 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 временные затраты на дорогу — отличительные черты «сильных» школ. Обобщая основные показатели территориального барьера, можно сказать, что прямым коррелятом качества образования является потенциал мобильности учащихся. Этот потенциал включает все возможности перемещения (то есть 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*. Причем в кластерах 1 и 2 эта причина более значима (68-69% опрошенных), тогда как в «сильных» кластерах доля тех, для кого важно расстояние от школы до дома, снижается до 35%. Значимость месторасположения — 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 месторасположение 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, но преимущественно с невысокими академическими результатами. Ученики сельских школ нередко оказываются в странном положении, когда вместо одной слабой деревенской школы их 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 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 на этапе получения высшего образования. Наше исследование лишь подтвердило справедливость этой максимы постиндустриального общества.

Экономический барьер — последний из трех выраженных инвариативных барьеров: заметно высоких, и несколько менее заметно — распространенных. При анализе экономического неравенства как фактора стратификации 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 1-го кластера 30% учащихся и их родителей заявляют, что «денег хватает только на самое необходимое», в школах 8-го 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%. Нужно заметить, что во всех остальных кластерах, кроме самого «слабого» и самого «сильного», не наблюдается четкой зависимости между качеством обучения и материальным положением семьи. В «крайних» кластерах значимость материального положения семьи для доступности хорошего учебного заведения отчетливо видна. Более стройная картина получается при анализе распределения по критерию «наличие дома компьютера». Если в школах 1-го кластера компьютер есть в 38% семей, то в 6-м и 8-м у 86-87% опрошенных. Показательно, что у учащихся школ 7-го кластера — то есть «не ориентированных на результат гимназий» — компьютеры встречаются реже (76%), чем у учащихся заведений 6-го кластера — то есть хороших, ориентированных на результат школ. В остальном же мы можем говорить о

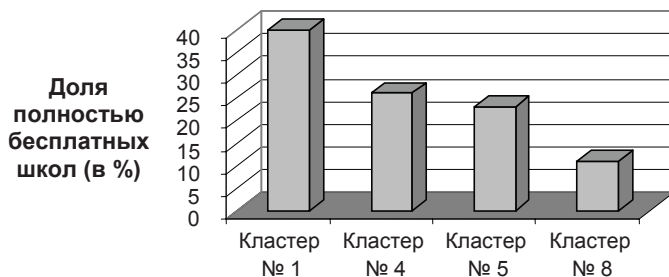
сильной связи качества школы с наличием компьютера. Впрочем, связь эта фиксирует не только соотношение материального положения семьи и качества школы, но и такие факторы, как вовлеченность родителей в сферу интеллектуального труда (эта группа семей значительно лучше «компьютеризирована») или готовность семьи идти на дополнительные расходы для повышения качества образования ребенка.

Отдельную проблему для исследования составляет плата при обучении в школе (диаграмма 3). Это один из ключевых факторов экономического барьера. «Полностью платным» назвали обучение в своей школе менее 1% опрошенных в 1-м кластере и около 7% — в 8-м. Притом такой тип барьера не является инвариативным — он распространен исключительно в школах 7-го и 8-го кластеров (то есть 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 8-м (в меньшей степени — в 7-м) кластере. Здесь 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 распространена редко (менее 6% случаев). В кластере 6 за дополнительные предметы своих детей платят уже 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». Однако никакой зависимости от качества образования здесь нет. Полностью бесплатным считают получаемое образование 40% опрошенных в 1-м кластере и 11% опрошенных — в 8-м.

Итак, мы не можем говорить о прямой зависимости между материальным положением семьи и качеством образования в школе, где учится

Диagr. 3. Экономический барьер: платность образования



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 препятствует 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 1-м кластере и только для 3% — в 8-м. В срединных кластерах нет столь выраженной дифференциации по данному признаку.

Можно заключить, что экономический барьер опирается с одной стороны на те формальные и полужформальные механизмы оплаты образовательных услуг, которые распространены сегодня в системе общего образования, 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*. 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. Например, барьеры при приеме в школу, переходе из класса в класс, 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%), тогда как в 10 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 принципиально различно в разных регионах РФ, его нельзя однозначно отнести ни к инвариативным, ни к специфичным, его существование в меньшей степени обусловлено «внешними» для системы образования факторами. Институциональный барьер — это «барьер-в-себе», который может усиливаться или ослабляться действиями каждого отдельного директора школы, завуча и даже учителя.

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.

Иными словами, чем больше качественного образования в регионе, тем меньше препятствий к его получению. Качественное образование — один из немногих ресурсов, увеличение которого ведет также и к повышению его доступности. Это отличает качественное 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 проявляется 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 плюс вместимость «качественных» учебных заведений и доступность обучения в них тесно связаны, возможность улучшения ситуации предполагает выбор из 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, и, соответственно, все усилия органов управления должны быть сосредоточены на устранении институциональных, экономических, социокультурных и территориальных факторов, препятствующих получению качественного общего образования. 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 социально-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.

Впрочем, ни одна из этих стратегий нереализуема в чистом виде. Всякие принимаемые 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. Хотя сочетание элементов обеих стратегий по существу неизбежно, акцент в словосочетании «доступное качественное образование» должен быть проставлен: «*доступное* качественное образование» или «*доступное качественное* образование». Наша рекомендация — следование второй стратегии, то есть увеличение числа и вместимости хороших учебных заведений, дающих качественное общее образование, в сочетании с устранением отдельных барьеров, препятствующих его получению.

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.

В частности, как показали исследования в регионах, программы, направленные на устранение территориальных барьеров (например, «школьный автобус»), могут не справляться с задачей повышения жизненных шансов учеников, если школа, в которую их возят, действительно более обеспечена материальными и другими ресурсами, но полученное в ней образование с точки зрения качества результата практически не отличается от образования в прежней школе. Без увеличения числа и вместимости учебных заведений, предоставляющих качественное общее образование, меры реструктуризации оказываются неэффективными.

В ходе реализации проекта были подготовлены инновационные исследовательские разработки, готовые к дальнейшему внедрению в практику управления образованием. Перечислим лишь основные из них.

1. Аналитический отчет об оценке доступности качественного общего полного среднего образования в Российской Федерации и пилотных регионах проекта «Реформа системы образования» и о возможных последствиях реализации ПРСО.

2. Рекомендации по учету возможных негативных социальных последствий (в части изменения доступности качественного общего полного среднего образования), связанных с реализацией различных проектов и программ в области образования, в частности в рамках проекта «Реформа системы образования».

3. Рекомендации для руководителей регионального, муниципального уровня управления и директоров общеобразовательных учреждений по повышению доступности качественного общего полного среднего образования при реализации отдельных направлений реализации ПРСО, таких, как реструктуризация сети общеобразовательных учреждений, изменение системы финансирования учреждений общего среднего и начального профессионального образования, привлечение общественности к процессу управления системой образования на различных уровнях и т.д.

4. Рекомендации Минобразования и науки РФ по использованию разработанного инструментария и учету результатов исследования в процессе принятия управленческих решений, связанных с реализацией программы модернизации российской системы образования.

5. Макет раздела регионального доклада по образованию, посвященный доступности общего среднего образования.

6. Инструментарий мониторинга доступности качественного общего полного среднего образования в учреждениях общего и начального профессионального образования на региональном и федеральном уровнях. Основное его достоинство — территориальная «масштабируемость». Мониторинг предполагает использование идентичных процедур «замене-

ра» и на уровне отдельного региона и на уровне Российской Федерации. Это означает, что потенциальными потребителями данной методики являются отнюдь не только федеральные управленцы. В любом отдельно взятом регионе может быть проведено сходное обследование (тогда в роли пилотных регионов должны выступать отдельные районы области/республики). По сути, масштаб мониторинга может быть адаптирован под конкретную управленческую задачу — от исследования положения с доступностью качественного образования в отдельном «проблемном» районе до межстранового сопоставления. Инструментарий мониторинга, апробированный и скорректированный с учетом полученных данных, представляет собой «ядро» описанных выше разработок. Благодаря грантовой программе НФПК, система мониторинга прошла новую «инсталляцию» еще в десяти регионах РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вахштайн В.С.* Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР: сравнительный анализ // Бюллетень Центра ОЭСР-ВШЭ. 2005. №3 (10).
2. *Вахштайн В.С.* Равенство шансов // Платное образование. 2005. №11 (37).
3. *Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю.* Чему равно качество? Индустрия аргументов // Платное образование. 2005. №5 (31).
4. *Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А.* Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. 2004. № 1.
5. *Ковалева Г.С.* Общие подходы к проведению мониторинга образовательных достижений учащихся начальной и старшей школы // Мониторинг эксперимента. М.: АПКИРО, 2003.
6. *Константиновский Д.Л.* Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Эдиториал УРСС, 1999.
7. *Константиновский Д.Л., Красильникова М.Д., Малеева Т.М., Рощина Я.М., Шишкин С.В.* Анализ доступности высшего образования. Программа исследований // Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. М.: «СИГНАЛЬ», 2003. С. 171-191.
8. Развитие национальной системы экзаменов: опыт России, СНГ и США. Материалы и тезисы докладов Международной конференции 19—24 апреля 2003 года. М., 2003.
9. Результаты единого государственного экзамена (июнь 2005 года): Аналитический отчет. М.: Рособрнадзор, ФИПИ, 2005.
10. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Les héritiers: Les étudiants et la culture. Paris: Ed. de Minuit, 1964.
11. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
12. *Boudon R.* L'Inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Armand Colin, 1973.

13. *Boudon R.* Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York: Wiley, 1974.
14. *Coleman J.S., Campbell E., Hobson C., et al.* Equality of educational opportunity report. Washington: US Government Printing Office, 1966.
15. *De Graaf P.M.* Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in Federal Republic of Germany // *European Sociological Review*. 1988. Vol. 4. P. 209-221.
16. *De Graaf P.M.* The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands // *Sociology of Education*. 1986. Vol. 59. P. 237-246.
17. *Dryler H.* The impact of school and classroom characteristics on educational choice by boys and girls: A multilevel analysis // *Acta Sociologica*. 1999. Vol. 42. P. 299-318.
18. *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie / R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (eds.)*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
19. *Ermisch J., Francesconi M.* The effect of parents' employment on children's educational attainment. Discussion paper No. 215. 2000. November. IZA.
20. *Featherman D., Hauser R.* Opportunity and change. New York: Academic Press, 1978.
21. *Forse M.* L'évolution des inégalités des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années // *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie / R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (eds.)*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. P. 171-186.
22. *Gouvias D.* The relation between unequal access to higher education and labor-market structure: The case of Greece // *British Journal of Sociology of Education*. 1998. Vol. 19. No. 3.
23. *Jencks C.H. et al.* Inequality. New York: Basic Books, 1972.
24. *Konstantinovski D.* Youth and Education in a Changing Society // *From Pacesetters to Dropouts: Post-Soviet Youth in Comparative Perspective / Ed. By T. Horowitz, B. Kotik-Friedgut, S. Hoffman*. University Press of America, 2003. P. 42-68.
25. *Konstantinovski D.* Education in Transition Society: Growing Inequality // *The International Handbook on the Sociology of Education: an International Assessment of New Research and Theory / Ed. by C.A. Torres & A. Antikainen*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003. P. 232-255.
26. *Lassibile G., Tan J.-P.* Are private schools more efficient than public schools? Evidence from Tanzania // *Education Economics*. 2001. Vol. 9. No. 2. P. 145-169.
27. *Lynch K., O'Riordan C.* Inequality in Higher Education: a study of class barriers // *British Journal of Sociology of Education*. 1998. Vol. 19. No. 4.
28. *Mare R.* Social background and school continuation decision // *Journal of the American Statistical Association*. 1980. Vol. 75. P. 295-305.