

## **Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт**

С.Г. КОСАРЕЦКИЙ\*, М.А. ПИНСКАЯ\*\*, И.Г. ГРУНИЧЕВА\*\*\*

\***Косарецкий Сергей Геннадьевич** – директор, Центр социально-экономического развития школы, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая, д. 20. E-mail: skosaretski@hse.ru.

\*\***Пинская Марина Александровна** – ведущий научный сотрудник, Центр социально-экономического развития школы, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая, д. 20. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru.

\*\*\***Груничева Ирина Геннадьевна** – научный сотрудник, Центр социально-экономического развития школы, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая, д. 20. E-mail: i.grunicheva@mail.ru.

*Проблема бедности и ее связь с ограничениями доступа к образовательным услугам во всем мире признается одной из ключевых, в связи с чем и международными организациями, и правительствами стран предлагаются стратегии, направленные на решение данной проблемы. Актуальность проблемы очевидна и для России, а поиск конкретных путей ее решения требует раскрытия как специфических характеристик бедности в нашей стране, так и особенностей ситуации с доступностью образования. Общеизвестным является тот факт, что неравенство доходов остается очевидным индикатором неравенства возможностей, в том числе возможностей получения образования вообще и качественного образования в частности. По данным международных аналитических исследований, повышение качества и доступности услуг социальной сферы в целом и образования в частности признается как одна из ведущих мер, способствующих сокращению уровня бедности в России [Аналитическая записка Оксфам 2012]. Неравенство образовательных возможностей детей (и как следствие неравенство их жизненных шансов) является ключевым фокусом данной статьи. Материал подготовлен в рамках проекта «Генезис, современная ситуация и тенденции неравенства в общем образовании» Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.*

Ключевые слова: бедность, неравенство, доступность образования, качество образования, факторы образовательного неравенства, уязвимые группы, социальные лифты

## Бедность в России: особенности и актуальные тренды

Россия, страна со средним уровнем экономического развития, так и не смогла избавиться от форм проявления так называемой экстремальной бедности, но при этом уровень абсолютной бедности в России за последние годы значительно снизился (с 29% в 2000 г. до 13% в 2011 г.) [Аналитическая записка Оксфам 2012].

Однако ряд авторов считает такую благополучную картину поверхностной: анализируя данные Федерального государственного статистического наблюдения в Российской Федерации, они приходят к выводу, что позитивная динамика сокращения доли бедных, наблюдавшаяся с 2000 г. по 2010 г., приостановилась и в 2011–2012 гг. численность населения с доходами ниже прожиточного минимума выросла по отношению к 2010 г. более чем на 1 млн чел., и в первом квартале 2012 г. составляла уже 13,5% населения [Тихонова 2013]. Как подчеркивает Н.Е. Тихонова, помимо перешедших черту бедности, важно учитывать и тех, кто находится близко к ней и попадает в зону «плавающей бедности», то есть постоянно то опускаются ниже этой черты, то поднимаются над ней. Вместе с находящимися за чертой они составляют примерно треть населения страны [Тихонова 2013]. Это мнение близко к оценке Л.Н. Овчаровой, которая причисляет к относительно бедным, то есть имеющим доход ниже 60% от медианного в стране, от 32% до 21% населения России [Овчарова 2013]. Солидарны оба автора и в понимании причин того, почему проблема бедности актуальна почти для половины населения России, поскольку «российская экономика с характерной для нее огромной долей низкоквалифицированного и низкооплачиваемого труда *argiogi* предполагает достаточно масштабный низший класс» [Овчарова 2013].

Традиционным признаком бедности, характерным для России, является доминирование сельских жителей в общей численности бедных (в 2 раза чаще), причем разрыв между рисками бедности проживающих в городе и на селе увеличивается [Доклад о развитии 2010, с. 38]. Л.Н. Овчарова так описывает профиль современной российской бедности: «Российская экономическая модель обеспечивает конкурентоспособность за счет низкой оплаты труда, формируя тем самым специфическую структуру и профиль российской бедности с повышенными рисками для семей с детьми и высокой долей среди бедных работающих»; неполные семьи с детьми чаще попадают в число бедных, чем полные, а самая массовая категория – это население в трудоспособном возрасте, среди которого по рискам бедности лидирует молодежь [Овчарова 2013, с. 332].

Депривированность бедных семей носит комплексный характер и определяется дефицитом услуг здравоохранения, социальных услуг по уходу за детьми и пожилыми, которые доступны этим семьям, что поддерживает широкое распространение немонетарной бедности; субъективно бедные семьи с детьми пессимистично оценивают свои шансы дать детям образование и улучшить жилищные условия [Овчарова 2013].

Дети устойчиво имеют риск бедности выше среднероссийского уровня, и вероятность попадания в разряд бедных увеличивается с ростом числа детей в домохозяйстве, при том что разрыв между уровнем общей и детской бедности растет именно в условиях реализации политики стимулирования рождаемости. Эта ситуация является специфической чертой российской бедности, не характерной для многих стран [Доклад о развитии 2010, с. 35].

Кроме того, изменения в постсоциалистической России способствовали появлению так называемой «новой бедности». Если в СССР бедность была уделом большинства и можно было говорить о «равенстве в бедности», то в постсоциалистических условиях – это удел социальных меньшинств, позиции которых позитивно или негативно дискриминируются и в отношении которых формируется избирательная социальная политика [Ярошенко 2010].

К числу основных характеристик «новой бедности» относят следующее:

- бедность, которая в отличие от традиционных категории нуждающихся (многодетные матери, матери одиночки, безработные, тунеядцы) распространяется на работающие категории граждан как следствия того, что занятость сама по себе перестает являться гарантией от бедности (в особенности это коснулось рабочих постсоветской эпохи, испытавших последовательную нисходящую мобильность и ощутившие резкое изменение статуса);
- бедность, которая из временного явления переходит в феномен постоянный и воспроизводимый. Для значительной части бедных она стала многолетней и хронической, т.е. «несмотря на предпринимаемые в рамках социальной политики меры, в России идет консервация бедности» [Тихонова 2013, с. 303];
- опасность ситуации заключается в том, что в стране происходят формирование и рост отсутствующего ранее «андеркласса», для которого доступна только малая доля социальных гарантий, и депривация носит устойчивый характер. Приходится признать «появление массового низшего класса, в том числе и значительного по масштабам андеркласса, в крупных городах; ускоренное формирование на базе многих малых поселений не просто составляющего очень высокую долю их населения низшего класса, но и геттоизация значительной части “малой России” с распространением в ней характерного для андеркласса типа культуры; межпоколенное воспроизводство бедности» [Тихонова 2013, с. 304].

Продолжая анализ бедности, следует обратить внимание на ярко выраженную специфику России по характеристике распределения как доходов, так и богатства; среди крупных экономик по уровню неравенства Россия уступает только странам Латинской Америки; коэффициент Джини, характеризующий неравномерность распределения доходов в обществе, в России составляет 0,416, а в Мексике – 0,46, в Бразилии – 0,59.

Кроме того, по данным Global Wealth Report, Россия занимает первое место в мире среди крупных стран по неравенству распределения богатства и существенно опережает все остальные крупные страны по этому показателю: согласно Global Wealth Report, на долю 1% самых богатых россиян приходится 71% всех личных активов в России. Для сравнения: в следующих за Россией (среди крупных стран) по этому показателю Индии и Индонезии 1% владеет 49% и 46% всего личного богатства соответственно; в мире в целом этот показатель равен 46%, в Африке – 44%, в США – 37%, в Китае и Европе – 32%, в Японии – 17%. Помимо этого, Россия занимает лидерские позиции в мире и по доле самых состоятельных 5% населения (82,5% всего личного богатства страны), и по доле самых состоятельных 10% населения (87,6%), и по коэффициенту Джини распределения богатства (0,84) [Global Wealth Report 2012].

## Бедность как барьер в образовании

Известно, что неравенство богатства остается самым явным индикатором неравенства возможностей, в том числе в получении образования. По формальным показателям уровень образования населения России – один из самых высоких в мире: российская система дошкольного и школьного образования обеспечивает его доступность на уровне стран с высоким ВВП на душу населения; Россия опережает страны ОЭСР и по доле населения, успешно завершившего обучение на всех уровнях [Доклад экспертной группы 2012, с. 27].

В отношении неравенства возможностей российская система образования адаптирует характеристики достаточно противоречивого англо-саксонского опыта, в котором образование не явно разделяется на массовое и элитное и обе системы формально совпадают по таким характеристикам как продолжительность обучения и сертификаты, выдаваемые выпускникам. Однако на самом деле существует радикальная разница в объеме человеческого, культурного и социального капиталов, которые приобретаются за время процесса обучения. Характерной особенностью современной России, в отличие от развитых стран, является то, что элитное образование зависит не только от способностей (что явно проявляется во время вступительных экзаменов), а, скорее, от социального и экономического статуса, информационных связей и других немеритократических атрибутов [Шишкин 2005].

Бедность становится барьером к образованию, хотя ее влияние меняется на разных образовательных этапах: бедные реже отдают детей в детские сады; на ступени начального и среднего общего образования зависимость доступа от доходов становится существенно меньше, но для школьников в возрасте 11–15 лет вновь проявляется и усиливается ближе к завершению общего среднего образования для учащихся 16–17 лет; более того – для бедных ограничен доступ к образованию высокого качества. По данным Я.М. Рощиной, 85% детей из бедных и малообеспеченных семей учатся в общеобразовательных школах; при этом из школ, в которых концентрируются бедные, в вузы поступает 55% выпускников, а из школ, в которых обучаются преимущественно хорошообеспеченные семьи – 75–78% [Рощина 2005].

Исследователи говорят о наличии экономического барьера доступа к качественному школьному образованию, который опирается, с одной стороны, на существующее экономическое расслоение, а с другой, – на формальные и полужформальные механизмы оплаты образовательных услуг: «мы не можем говорить о прямой зависимости между материальным положением семьи и качеством образования в школе, где учится ребенок (хотя подобная зависимость четко прослеживается в самых сильных и самых слабых учебных заведениях). Тем не менее распространение такого препятствия, как платность образовательных услуг, коррелятивно различным уровням качества. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем больше вероятность того, что его получению сопутствует определенная форма платности: от оплаты факультативных предметов и дополнительных услуг до платы при поступлении» [Рощина, Константиновский, Куракин, Вахитайн 2006].

Следует отметить, что учащиеся школ с высокой концентрацией семей с низким доходом примерно в два раза чаще, чем остальные, указывают, что вынуждены отказаться от продолжения образования в вузах по таким причинам, как отсут-

ствие средств для подготовки к поступлению, непосредственно для поступления и для оплаты обучения в вузе, а также необходимость зарабатывать средства к существованию [Рощина 2005].

По мнению большинства исследователей, в период с конца 1990-х до середины 2000-х гг. высшее образование являлось ступенью, на которой неравенство доступа было выражено наиболее остро: по данным опроса РМЭЗ, в этот период больше 60–65% молодых людей в возрасте 18–24 лет из бедных семей нигде не учились; в семьях с одним ребенком 16–17 лет не учились 12% молодых людей, в семьях многодетных – 51%; в возрасте 18–24 лет в многодетных семьях учащихся не нашлось [Рощина 2005].

Введение в массовую практику обязательного ЕГЭ внесло ряд улучшений в сложившуюся ситуацию, но не изменило ее радикально. К позитивным последствиям практики единого экзамена можно отнести рост числа студентов-выходцев из семей рядовых работников, имеющих среднее профессиональное образование; увеличение доли сельской молодежи; студентов из малоресурсных социальных слоев на наиболее перспективных, востребованных направлениях обучения [Социальная дифференциация 2005, с. 384]. На этом основании Д.П. Попов делает вывод о том, что на первом этапе ЕГЭ создало благоприятные условия для поступления в вуз тех молодых людей, для которых препятствием было не столько ограниченные материальные ресурсы семьи, сколько невысокий социальный статус родителей, ограничивающий их притязания на собственные достижения и значительный социальный рост [Попов 2010]. Но другим следствием ЕГЭ стало расширение масштаба репетиторства, требующего от семей дополнительных и значительных вложений: «...если среди студентов IV курса, не сдававших ЕГЭ, 29,4% прибегали к услугам репетиторов, подготовительных курсов для поступления в вуз, то среди II курса таких было уже 45%, а среди I курса – 51,2%» [Эфендиев, Решетникова 2004]. В результате ряд исследователей (С.В. Шишкина, Т.Л. Клячко и другие) высказывают довольно жесткое и обоснованное суждение о том, что «очень высокая зависимость результатов ЕГЭ от типа школы и семейных характеристик, скорее, ухудшает (или в лучшем случае не изменяет) вероятность поступления в вуз с использованием ЕГЭ для детей из школ, расположенных в селах и малых городах, а также детей малообразованных небогатых родителей» [Социальная дифференциация 2005, с. 71]. Вместо этого происходит рост доступности «элитного образования для состоятельных слоев, поскольку дети из семей с высокими для данного региона доходами, хорошо сдав ЕГЭ, получают возможность претендовать на поступление в элитные вузы не только своего региона, но и других регионов, в том числе и столичных, что до введения ЕГЭ считалось достаточно проблематичным» [Социальная дифференциация 2005, с. 71].

Очевидно, что это усиливает и без того высокий уровень неравенства, ведет к порочному кругу его воспроизводства и накопления на протяжении поколений. По словам Я.М. Рощиной, «низкий уровень доходов или бедность могут закрепляться при отсутствии хорошего образования в обществе с низкой социальной и доходной мобильностью (в том числе и межпоколенной), когда малообеспеченные группы не имеют возможности повысить уровень образования свой и своих детей, то есть неравномерность доходов и образования действуют в одном и том же направлении» [Рощина 2005].

В одной из своих книг Д.Л. Константиновский (возможно, наиболее часто цитируемый российский эксперт в области социологии образования) также фикс-

сирует этот разделяющий тренд, однако отмечает, что неравенство возможностей становится еще более сильным и артикулированным среди молодых поколений россиян [Константиновский 2008]. Попытка более детального изучения этой проблемы была предпринята авторами доклада Общественной палаты Российской Федерации, который серьезно повлиял на характер и содержание полемики, развернувшейся относительно функций образования [Доклад Общественной палаты РФ 2007]. После скрупулезного анализа выводов многочисленных социологических исследований авторы Доклада пришли к выводу, что образование утратило свою функцию в обеспечении социальной мобильности, а в ряде случаев оно парадоксальным образом начинает служить инструментом создания и воспроизводства культурных и социальных барьеров между различными социальными группами. Именно неравенство возможностей (шансов) на получение образования детей из семей с низким социально-экономическим статусом – ключевой фокус внимания в предлагаемом материале.

### **Возникновение образовательного неравенства в России**

Исследования ситуации в российском образовании подтверждают, что доступность и качество образовательных услуг являются одними из ведущих маркеров и одновременно факторов социальной дифференциации. В Советском Союзе острота проблематики образовательного неравенства демонстрировала невысокие показатели: еще в первые десятилетия советской власти были созданы эффективные механизмы выравнивания и административно управляемой вертикальной социальной мобильности, но они представлялись несовершенными. Так, в частности, исследования Д.Л. Константиновского показывают, что в СССР перспективы получения высшего образования были выше для детей из более благополучных социальных групп [Константиновский 2008], однако в целом обеспечивалось равенство доступа к стандартизированному набору услуг в школьном образовании, и сегмент школ со специализированными классами, куда преимущественно попадали дети образованных родителей и номенклатуры, был не велик. Несмотря на то, что элита пыталась создавать для своих детей особые условия уже в школьном образовании [Шпаковская 2009], для подавляющего большинства детей школьного возраста в советской школе формировались максимально равные возможности, которые обеспечивали высокую степень равенства в образовательных результатах по итогам школьного образования. Это было возможно не только благодаря специальным выравнивающим мерам, но и из-за сравнительно низкой социальной дифференциации в советском обществе.

В дополнение к этому ряд других исследований, где изучались более широкие аспекты социального неравенства и социальной репродукции, документировали определенные диспропорции образовательных возможностей в СССР (в частности, явные различия между городскими и сельскими территориями) (О.И. Шкаратан, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филлипов, В.А. Лукина, С.Б. Нехорошков). Однако, несмотря на эти разработки, по-прежнему существует широкий консенсус между нашими и западными учеными относительно того, что доступ к образованию (и как следствие этого социальная мобильность в социалистической России) был более меритократичен, чем в продвинутых капиталистических странах.

Резкий рост социальной дифференциации в постсоветской России и слом административных механизмов выравнивания привели к тому, что с 1990-х гг. российская система образования стала развиваться в систему производства социального неравенства с разным набором услуг, ресурсов и качеством обучения для представителей различных социальных групп [Данилова, Савельева, Сафонова, Кочкин 2004, с. 202; Кривошеев, Блинов, Сухоленков 2004; Рощина, Константиновский, Куракин, Вахштайн 2006].

Дифференциация в доступе к образованию наблюдается на всех ступенях образовательной системы и во всех регионах (независимо от уровня социально-экономического развития). Рассмотрим, как проявляет себя образовательное неравенство и каковы его основные составляющие.

### **Территориальный фактор образовательного неравенства**

Наиболее заметны и соответственно представлены в исследованиях различия в доступе к образованию учащихся в городе и сельской местности [Кочкин, Данилова, Сафонова, Савельева 2009]. Барьерами доступа к качественному образованию на селе выступают особенности расселения (и связанный с этим фактор транспортной доступности) и социально-экономическое положение сельских районов (которое, как правило, хуже, чем в городах).

Следует отметить, что наряду с этим в России продолжается активная урбанизация: численность населения крупных городов растет, а малых и средних сел – сокращается; увеличивается доля мельчайших сел (с числом жителей менее 500 чел.), происходит их обезлюдивание. И ситуация становится еще более драматической, так как сельские районы покидают наиболее энергичная и способная часть молодежи, профессиональные устремления которой идентичны тем, которые имеют молодые горожане [Аивов 2012]. Мельчайшие села не сопоставимы современной российской основной школе: отсутствует достаточное количество детей соответствующих возрастов для наполнения школ, трудно сформировать коллектив педагогов-предметников, содержать здание школы и т. д.

Изменившаяся система расселения не соответствует сетям социального обслуживания (учреждения образования, здравоохранения, культуры и спорта), спроектированным и построенным в советское время. При такой численности населения в огромном сегменте населенных пунктов крайне сложно организовать нормальное функционирование учреждений социально-культурной сферы (детских садов и начальных школ). Местные бюджеты не выдерживают финансовой нагрузки, плохая транспортная доступность и суровые природно-климатические условия в отдельных регионах еще больше обостряют проблему [Доклад экспертной группы 2012, с. 27]. Как следствие, уровень вовлечения сельских детей в дошкольное образование почти в два раза ниже, чем в городах [Доклад экспертной группы 2012, с. 44]. Существенно меньше возможностей получения дополнительного образования вне школы – охват услугами учреждений дополнительного образования детей, проживающих на селе, меньше на 20%, чем в городе [Вахштайн, Степанцов 2012]. Такой низкий показатель объясняется общим уровнем депривированности территории, неразвитости инфраструктуры образования, культуры и спорта; большинство сельских школьников получают услуги дополнительного образования на базе школ, в которых обучаются;

при этом выбор, объем и качество данных услуг, как правило, ниже, чем в учреждениях дополнительного образования детей. Подавляющая часть школ в сельской местности по-прежнему уступает городским школам по обеспеченности всеми видами благоустройств, учебным и компьютерным оборудованием, квалифицированными кадрами. Для решения этой проблемы последние годы предприняты значительные усилия со стороны федерального и региональных органов власти: закрытие и реорганизация малокомплектных школ, создание системы базовых школ с подвозом обучающихся, поставка оборудования, развитие дистанционного обучения, однако проблема сохраняет свою остроту.

Помимо различий в доступе к образовательным ресурсам, исследователи указывают на тенденцию к усилению *неравенства в доступе к образованию высокого качества* [Селиверстова 2005]. По данным мониторинга экономики образования за 2011 г., в половине школ при поступлении ученикам требовалось пройти собеседование или вступительные испытания; чаще всего это было необходимо в гимназии в областном центре (72% школьников), в школах с углубленным изучением предметов или в обычной школе, но в престижном районе (по 57%).

Анализ проблемы также свидетельствует, что выпускники городских школ успешнее сдают ЕГЭ по русскому языку, информатике и английскому языку [Ковалева 2009]. Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая наиболее востребованными сегодня навыками.

Ученые фиксируют, что именно для английского языка и информатики влияние поселенческого фактора особенно значительно: «чем крупнее населенный пункт, тем выше средний балл по ЕГЭ. Фактически именно эти два предмета характеризуют своеобразие социокультурных различий в качестве образования у учащихся из сел, малых, средних и крупных городов» [Собкин, Адамчук, Коломиец, Лиханов, Иванова 2009]<sup>1</sup>.

Кроме того, выпускники сельских школ проявляют наименьшую активность в сдаче ЕГЭ по выбору, уступая сверстникам не только из крупных, но и из малых городов, что, с одной стороны, сужает для них возможность поступления в вузы, а, с другой стороны, говорит о том, что они вообще реже выбирают этот жизненный сценарий.

## **Социально-экономическое положение семей как фактор образовательного неравенства**

В международных сравнительных исследованиях установлена связь уровня и качества полученного образования с социально-экономическим положением семей. Однако Россия относится к странам, в которых зависимость достижений учащихся от их социально-экономического бэкграунда выражена не столь явно [Kozina, Natkhov 2012]. При этом данные российских аналитиков указывают на высокие риски неравенства доступа к образованию для группы «бедных» семей:

- эти семьи испытывают затруднения с приобретением учебников (законодательные гарантии бесплатности учебников обеспечены не во всех регионах), школьной формы и учебных принадлежностей;

<sup>1</sup> Разница в доступе к интернету и возможным объемам изучения в школе иностранного языка показана также Я.М. Рощиной [Рощина 2005].



- им затруднен доступ в детские сады и школы повышенного уровня и высокого качества из-за распространения в них неформальных платежей и системы скрытой селекции;
- для детей из домохозяйств с низкими доходами в России существует большая вероятность прекращения образования по завершении обязательного этапа.

Исследования последних лет показали, что дети из семей с низким доходом уже при поступлении в вуз дискриминированы по отношению к более благополучным сверстникам: они существенно больше ограничены в выборе вуза, поскольку не имеют возможности оплачивать подготовку к сдаче государственных экзаменов и не могут эффективно использовать информационные ресурсы [Прахов 2012].

Применительно к *дошкольному образованию* в исследованиях В.С. Собкина выявлен более высокий уровень оценки родителями из высокообеспеченных семей практически всех аспектов работы детских садов (санитарно-гигиенические условия, качество работы педагогов, качество питания, качество медицинских услуг, материальная оснащенность), что объясняется выбором данными семьями садов с лучшими условиями [Собкин, Иванова, Казначеева 2010].

Особого внимания заслуживает описание ситуации для детей из семей с низкими доходами с доступом к качественному *дополнительному образованию*. Выше уже отмечались различия между селом и городом в доступности образования детей; в свою очередь в городах основным барьером доступности услуг дополнительного образования являются связанные с ним финансовые затраты. Согласно исследованию В.С. Собкина, сильные группы более активно используют городскую инфраструктуру для обеспечения ребенка более продвинутым воспитанием [Собкин 2010]. Социологические исследования также показывают, что возможности групп разного социально-экономического положения в преодолении транспортных и экономических барьеров доступности дополнительного образования проявляются в доступе к программам данного вида образования разного качества.

По данным исследований, проведенных Я.М. Рошиной, более 40% детей, обучающихся в элитных школах (лицеях, гимназиях, школах с углубленным изучением отдельных предметов), в дополнении к обучению в школе занимаются с репетиторами, изучают иностранные языки; 44,2% посещают дополнительные занятия; почти каждый пятый самостоятельно изучает какой-то предмет или проходит обучающий курс [Рошина 2012]. Соответствующие показатели в обычных городских школах примерно в 1,5 раза ниже и еще меньше в сельских школах, не говоря уже об интернатах. В элитных школах также выше уровень вовлеченности в творческие кружки (33,7%), хотя степень вовлеченности в спортивные секции примерно такая же, как и в обычных школах.

Анализ ситуации группой В.С. Вахштайна показывает, что для семей в неблагополучных районах характерен не только барьер транспортной доступности, но и безопасности – родители не готовы отпускать детей в центры дополнительного образования и учреждения с высококвалифицированными кадрами и специализированными программами, расположенные в отдалении от дома; в этой ситуации дети из таких семей вовлекаются преимущественно в «клубные формы по месту жительства» [Вахштайн, Степанцов 2012]. Также по оценкам экспертов, ряд программ дополнительного образования оказывается малодоступным для детей из бедных семей в силу высокой стоимости расходов на экипировку и/или специальный инвентарь.

## Дифференциация школ как фактор образовательного неравенства

В последнее время внимание исследователей во всем мире привлекает влияние дифференциации школ на рост образовательного неравенства. Для России характерны существенные различия в качестве образования, которое обеспечивают ученикам элитные образовательные учреждения (прежде всего, лицеев и гимназий) и общеобразовательные школы. По результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов и которые в свою очередь опережают выпускников общеобразовательных школ [ФИПИ 2008]. Кроме того, выпускники общеобразовательных школ показывают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, то есть оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом [Собкин, Адамчук, Коломиец, Иванова 2009].

Международные исследования показывают, что в России существует достаточно выраженные различия образовательных учреждений по контингенту учащихся, материальным и кадровым ресурсам. Ученики из семей с низким социально-экономическим ресурсом концентрируются в определенных школах с худшими условиями и качеством образования. Российские показатели по основным позициям, характеризующим отсутствие дискриминации школ с неблагоприятным социально-экономическим статусом, существенно ниже средних по странам ОЭСР. В большей степени отличаются от средних показатели, указывающие на то, что неблагоприятные по социально-экономическим признакам школы уступают благополучным по таким характеристикам кадрового потенциала как «доля учителей, работающих на полную ставку», «доля учителей с наиболее высоким уровнем образования» и «в качестве образовательных ресурсов школы» [OECD 2010].

Международные исследования подтверждены российскими аналитическими данными, установившими наличие значительной дифференциации школ. Согласно им, выделяются 2 группы школ, существенно различающихся по успеваемости, ресурсам и социальному составу учеников:

- школы с лучшими ресурсами и более социально привилегированным составом учеников;
- менее успешные, «проблемные» школы с преобладанием детей из социально неблагоприятных семей.

То, в какую школу придут ученики, связано с их образовательной активностью и успешностью. По данным Я.М. Рощиной, в категорию «отстающих», наименее вовлеченных в образовательный процесс с наименьшей вероятностью могут попасть ученики специализированных школ, и с наибольшей – сельских. Вероятность попадания повышается для детей, у которых родители не имеют высшего образования, и для детей, чьи родители не работают специалистами или руководителями, а также для тех, у кого дома отсутствуют библиотеки классической литературы и интернет, т.е. это дети из семей с более низким уровнем семейного капитала [Рощина 2012].

ЕГЭ оказывается достаточно чувствительным к социально-экономическим характеристикам школьного контингента: в ходе исследований, которые проводились сотрудниками Института образования НИУ ВШЭ с 2009 г. по 2013 г. в ряде регионов РФ, были выделены факторы, наиболее сильно связанные с результатами ЕГЭ по математике и русскому языку.

С результатами ЕГЭ статистически значимо и положительно связаны следующие показатели:

- наличие высшего образования у обоих родителей учеников;
- благоприятные жилищные условия.

Статистически значимо и отрицательно с результатами ЕГЭ связаны следующие факторы:

- доля детей из неполных семей и семей, находящихся под опекой;
- доля детей, для которых русский не является родным языком;
- доля детей, состоящих на внутришкольном учете и на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних. В тех школах, где эта доля ярко выражена, результаты экзаменов действительно оказались чрезвычайно низкими по сравнению с остальными школами.

Качество преподавательского состава также непосредственно связано с результатами ЕГЭ: чем больше в школе учителей высшей категории, тем показатели экзаменов выше, а чем больше доля учителей первой и второй категорий – тем ниже. Причем анализ показывает, что и социальный состав учеников, и ресурсы школы связаны с учебными достижениями школьников независимо друг от друга, однако в школах, где учится большее число детей из образованных семей, проживающих в благоустроенных квартирах, положительный эффект числа учителей, приходящихся на одного ученика и доли учителей высшей категории, оказывается сильнее.

В зависимости от аппарата анализа количественные характеристики групп привилегированных и проблемных образовательных учреждений меняются, но в целом картина остается неизменной: существует значительная дифференциация между школами по социальному составу учеников, размеру, типу школы и квалификации учителей, а также по образовательным результатам. По данным НИУ ВШЭ, в среднем в исследуемых регионах примерно половину школ можно отнести к благополучным и успешным: эти школы показывают более высокие результаты в национальных государственных экзаменах, среди учеников выше доля тех, у кого оба родителя имеют высшее образование, среди учителей – значительнее доля имеющих высшую профессиональную категорию. Подавляющее большинство школ этой группы находятся в городах, и больше половины из них является образовательными учреждениями повышенного типа (лицеями, гимназиями, школами с углубленным изучением отдельных предметов).

От 10% до 40% школ в зависимости от региона можно отнести к группе неблагополучных или проблемных: среди них отсутствуют лицеи, гимназии и школы с углубленным изучением отдельных предметов; и лишь треть из них – городские; в этих школах значительно выше доля «проблемных» учеников, состоящих на внутришкольном учете или на учете в КДН; только треть учеников в этих школах проживают в благоустроенных квартирах; доля родителей с высшим образованием в этих школах в несколько раз ниже, чем в группе благополучных; количество высококвалифицированных учителей ниже более чем вдвое; в них существенно хуже результаты государственных экзаменов. Остальные школы занимают промежуточное положение между выделенными полярными по своим характеристикам группами [Пинская, Фруммин, Косарецкий 2011]. Также исследования показали, что отставание школ, относящихся к сегменту социально неблагополучных, не только не сокращалось, но нарастало в течение последних лет [Пинская, Крутий, Косарецкий, Фруммин 2012].

Авторы данной статьи видят в дифференциации образовательных учреждений следствие проводившихся в 1990-е гг. институциональных реформ, в ходе которых были закреплены различные виды и статусы школ и вузов: «разделение образовательных учреждений и стоящих за ними образовательных траекторий демонстрирует социальную дифференциацию, при которой разные типы школ и вузов обеспечивают соответственно доступ к доминирующим социальным позициям либо к положению подчиненных. Представители разных социальных слоев оказываются – в тенденции – неравномерно распределенными по учебным потокам, обеспечивающим неодинаковые социальные перспективы: выходцы из привилегированных социальных групп получают преимущества в образовании, а дети из массовых слоев населения остаются обделенными» [Чередниченко 1999].

Дифференциация школ снижает равенство доступа к образованию определенного качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. В территориальном разрезе она приводит к разделению человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдельных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии [Агранович 2012]. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов PISA, снижает качество образования в стране в целом.

## Политика преодоления образовательного неравенства

Международные эксперты указывают в качестве одной из ведущих мер по сокращению масштабов бедности и неравенства в России повышение доступности и качества социальных услуг, в частности, образования [Аналитическая записка Оксфам 2012]. Отмечается, что «меры государственной политики, рассматриваемой как политика в области социального обеспечения, приносят ощутимый эффект, а вот проблема равенства стартовых возможностей, выравнивания их оказалась в последние 10 лет как бы “за бортом” государственной социальной политики. В то же время сокращение избыточных неравенств и выравнивание стартовых условий для детей и молодежи – важное направление социальной политики во всех развитых и даже многих развивающихся странах» [Тихонова 2013].

Некоторые признаки оформления этого направления в России мы видим на новом этапе образовательной политики, связанном с утверждением Государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг., Указом Президента России № 599, Планом мероприятий (дорожной картой) «Изменения в социальной сфере...». В этих документах ставится задача обеспечения всеобщей доступности дошкольного образования и роста охвата программами дополнительного образования детей, но вместе с тем механизмы решения этих задач не носят адресного характера: не предусмотрено каких-либо специальных мер, направленных на расширение доступа услуг дошкольного и дополнительного образования детей из семей с низким уровнем доходов. Таким образом, блага политики повышения доступности могут в первую очередь получены сильными группами.

В сфере дошкольного образования ситуация осложняется еще и тем, что с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый Федеральный Закон «Об образовании

в Российской Федерации», в котором предусматривается разделение услуг по образованию и уходу и присмотру за детьми (последние оплачиваются семьями). Закон предусматривает механизм компенсации определенным категориям детей, однако определение размера компенсаций относится к ведению субъектов РФ, что с учетом дотационного характера большинства из них создает высокие риски повышения экономического барьера доступности данного типа услуг для семей.

В свою очередь результаты международных исследований в данной области и пионерские исследования в России в значительной степени повлияли на то, что малоуспешные обучающиеся, неблагополучные школы, школы, работающие в сложных социальных контекстах, стали частью национальной политической повестки уязвимых групп учащихся и школ:

- «К 2013 году обеспечить внедрение мер поддержки учителей, работающих с детьми из социально-неблагополучных семей» [Указ Президента РФ №599 от 7 мая 2012 года].
- «К 2020 году разрыв в образовательных результатах ЕГЭ между 10% школ, показывающих самые низкие результаты и 10% школ, показывающих самые высокие результаты должен сократиться в 1,5 раза [Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы].
- «Разработка, апробация и внедрение региональных программ поддержки школ, работающих в сложных контекстах» [План мероприятий (дорожная карта) «Изменения в социальной сфере...»].

Этот акцент чрезвычайно важен и нов для отечественной образовательной политики и находит общую поддержку исследователей, образовательного профессионального сообщества, которые видят в нем инструмент сокращения неравенства в образовании и преодоления порочного круга воспроизводства бедности.

Для того чтобы реализация предложенных мер стала возможна, Институтом образования НИУ ВШЭ разрабатываются новые подходы к выделению школ, работающих в сложных социальных контекстах и нуждающихся в специальных мерах поддержки. В целом этот подход соответствует мировой практике [ОЕСД 2008]: в основу положен учет таких характеристик школ, как особенности ее контингента (уровень образования родителей, миграционный статус, наличие поведенческих проблем у учеников, качество условий проживания учеников, структура семей), кадровые ресурсы, особенности территории, а также показатели образовательных достижений учащихся<sup>2</sup>.

Но необходимо осознавать, что действительных результатов можно добиться только в случае системных и координированных мер, образцы которых мы находим в политике преодоления неравенства, которая реализуется в ряде стран. Остановимся на нескольких примерах, которые приведены в аналитических материалах ОЭСР [ОЕСД 2012]. Это разнообразные стратегии, эффективные для преодоления образовательного и социально-экономического неравенства. В основе их простая мысль – действия государства должны гарантировать, что неблагополучные ученики не будут наказаны дважды – в силу своего проблемного бэкграунда, созданного тяжелым социально-экономическим положением семьи, и в силу обучения в школе, которая еще больше усиливает этот недостаток. Мы предлагаем рассмотреть только механизмы финансирования неблагополучных школ и групп учащихся, поскольку эти вопросы имеют наиболее близкое отношение к обсуждаемым нами темам.

<sup>2</sup> Базы этих данных формируются для отдельных регионов, начиная с 2009 г. в ходе исследований НИУ ВШЭ [Пинская, Косарецкий, Крутий 2012].

Каждая страна строит свой собственный подход к финансированию школ, и он неразрывно связан с ее экономикой и политической системой. Есть несколько возможных политических решений для улучшения финансирования и преодоления отставания школ, и во избежание негативной дифференциации и отставания отдельных образовательных учреждений и групп учащихся странам рекомендуется разработать эффективные механизмы распределения финансирования. Справедливая финансовая стратегия должна:

- обеспечивать достаточные ресурсы для улучшения качества образования и опеки в раннем детском возрасте и доступ к ним детей из неблагополучных семей. Неоднократно подтверждалась особая эффективность вложений в раннее детское развитие. Правильное финансирование образования должно укрепить раннее образование и уход, улучшить качество этих служб и расширить доступ к ним для неблагополучных семей. В последние годы ряд стран ОЭСР, включая Австралию, Австрию, Польшу и Испанию, предприняли усилия, чтобы увеличить доступ к раннему образованию и опеке до достижения школьного возраста или увеличить число детских учреждений.
- учитывать, что расходы на обучение неблагополучных детей могут быть выше обычных. Поэтому финансирование школ по формуле, учитывающей потребности школ и учащихся, кажется наиболее эффективным и прозрачным.

Эта стратегия делает возможным финансирование дополнительных образовательных потребностей ученика в соответствии с его социоэкономическим бэкграундом и учебными проблемами. Предполагается, что дополнительные ресурсы обеспечат последующую помощь учащимся, такую как дополнительное учебное время, специальные учебные материалы и (в определенных случаях) классы меньшей наполняемости. Финансирование по формуле с дополнительным весом для неблагополучных учеников принято в ряде стран с совершенно разным историческим и экономическим контекстом, например, в Нидерландах и в Чили, где «вес» каждого ученика определяется уровнем образования его родителей. Эмпирические исследования голландской системы финансирования показали, что она обеспечивает успешное распределение дифференцированных ресурсов в соответствии с потребностями школы: так, начальные школы с большой долей «тяжелых» учеников имеют лучшее соотношение учитель/ученик и больший поддерживающий штат.

Финансирование включает техническое оснащение и политическое поощрение, поскольку школы имеют разный социоэкономический профиль и различные потребности, и схемы финансирования должны это отражать. Хорошо построенная формула финансирования может стать наиболее эффективным, прозрачным и стабильным решением. Финансирование по формуле позволяет комбинировать горизонтальное равенство, когда школы с близкими характеристиками финансируются на одном уровне, и вертикальное равенство, когда школы с большими потребностями получают больше ресурсов.

В некоторых странах, например, во Франции или Греции, успешно реализуются программы, направленные на повышение потенциала не отдельных школ, а всей территории, испытывающей серьезные социальные и экономические дефициты. Цель подобных программ состоит в охвате неблагополучных школ в бедных территориях и таким образом в фокусировке внимания на неблагополучных школах и учащихся. Эти программы объединили ресурсы, чтобы справиться с социальным и региональным неравенством, а именно: территории были выделены на основании социальных и образовательных индикаторов по всем предна-

чальным, начальным и средним школам, нуждающимся в поддержке; помощь не ограничивалась учащимися и школами, но также касалась родителей, поэтому она строилась на кооперации между Министерством образования и другими министерствами (соцобеспечения, труда). Таким образом, эти программы преодоления территориального и образовательного неравенства стали горизонтальной сетью образовательных и социальных политических инициатив в регионах, испытывающих комплексную депривацию.

Приведенные краткие примеры указывают на то, что существуют все основания для принятия и реализации подобных решений в России. Более того, существует достаточный выбор возможных моделей последовательных действий, которые позволяют снять или хотя бы ослабить напряженность неравенства в образовании и являются частью общей повестки преодоления депривации бедного населения. Описанные стратегии представляются не только рациональными с точки зрения проблем и оснований российского образовательного неравенства, но и отвечающими профилю российской бедности, подробно проанализированному в первой части статьи. Они направлены не только на образовательные учреждения, но и на семьи и, собственно, детей, действуют на разных ступенях образования, являются многоканальными и учитывают территориальную специфику. Они точно адресованы социально уязвимым группам и нацелены на то, чтобы препятствовать воспроизводству их бедности за счет сокращения неравенства и отставания в образовании и поддержки образовательных достижений.

Если в России удастся реализовать эффективную стратегию выравнивания шансов детей на получение качественного школьного образования, это, несомненно, станет существенным вкладом в преодоление проблемы бедности. Однако без внимания не должны остаться и другие уровни образования: дошкольное и дополнительное, где, как было отмечено выше, на данный момент отсутствует ясное видение механизмов поддержки бедных семей.

Наконец, работы Дж. Хекмана убедительно показали приоритетное значение инвестиций в раннее развитие детей, причем не столько за счет финансовой поддержки неблагополучных семей, сколько за счет программ создания благоприятных сред для развития их детей и повышения компетентности родителей в воспитании [Heckman 2013]. Это направление остается пока на периферии внимания не только российских политиков, но и экспертного сообщества. Здесь необходим запуск исследований и дискуссий, которые могут стимулировать скорейшее включение данной темы в повестку государственной образовательной (шире – социальной) политики. Четкие и согласованные действия на всех уровнях образовательной системы, обеспечивающие поддержку «слабых групп», насущно необходимы, поскольку «в том случае, если рост образования не касается беднейших групп, он не приведет к уменьшению бедности» [Роцина 2005, с. 274].

## **Литература**

- Аиов Г.А. (2012) Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. № 2.  
Агранович М.Л. (2012) Неравенство школ. Еще один взгляд на проблему // Выравнивание шансов детей на качественное образование. М.: НИУ ВШЭ.

- Аналитическая записка Оксфам (2012) Бедность и неравенство в современной России // [http://www.oxfamblogs.org/russia/wp-content/uploads/2012/11/Programme-intro-brief\\_rus-final\\_formatted.pdf](http://www.oxfamblogs.org/russia/wp-content/uploads/2012/11/Programme-intro-brief_rus-final_formatted.pdf).
- Вахштайн В.С., Степанцов П.М. (2012) Доклад на семинаре ИРО НИУ ВШЭ. Анализ и экспертиза ресурсов семей, местного сообщества и социокультурной среды в образовании и социализации детей и подростков // <http://www.myshared.ru/slide/305159/>
- Данилова Н.Ю., Сафонова М.А., Савельева С.С., Кочкин Е.В. (2009) Недоступные возможности: социальное неблагополучие и бедность в России. Фонд «Хамовники» // <http://khamovniki.org/usr/templates/files/45.nedostupnievozmozhnosti.pdf>
- Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации (2010) // Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. М.
- Доклад экспертной группы. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе (2012) // Вопросы образования. № 1.
- Ковалева Г.С. (2009) Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования. Доклад ИСМО РАО под ред. Ковалевой Г. // [hse.ru/data/2009/12/25/1230813477/ege.ppt](http://hse.ru/data/2009/12/25/1230813477/ege.ppt)
- Константиновский Д.Л. (2008) Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы начало 2000-х). М.: Центр социального прогнозирования.
- Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахштайн В.С. (2006) Доступность качественного среднего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос.
- Красилова А.Н. (2007) Социальный капитал как инструмент анализа неравенства в российском обществе // Мир России. № 4.
- Кривошеев В.Ф., Блинов В.И., Суколенов И.В. (2004) Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Выпуск второй. М.: ИОО МОН РФ.
- Овчарова Л.Н. (2013) Предложения для стратегии содействия сокращению бедности в современной России // Развитие человеческого капитала – новая социальная политика. М.: Дело.
- Образование и общество. Готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад общественной палаты Российской Федерации (2007) // Вопросы образования. № 4.
- Пинская М.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. № 4.
- Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Крутий Н.А. (2012). Учет контекстной информации при оценке качества работы школы // Народное образование. № 5.
- Пинская М.А., Крутий Н.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. (2012) Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов // Выравнивание шансов детей на качественное образование. М.: НИУ ВШЭ.
- Прахов И.А. (2012) Единый государственный экзамен и детерминанты результативности абитуриентов: роль инвестиций в подготовку к поступлению // [http://www.hse.ru/data/2012/09/10/1242545295/Prahov\\_Edinyi.pdf](http://www.hse.ru/data/2012/09/10/1242545295/Prahov_Edinyi.pdf)
- Попов Д.П. (2010) Влияние ЕГЭ на решение проблемы доступности высшего образования // Экономика. Государство. Общество. Электронный журнал научных публикаций студентов и молодых ученых. № 2 // <http://ego.uapa.ru/ru-ru/issue/2010/1/03/>
- Рощина Я.М. (2005) Дифференциация доходов и образования в России // Вопросы образования. № 4.
- Рощина Я.М., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахштайн В.С. (2006) Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос.
- Рощина Я.М. (2012) Факторы образовательных возможностей школьников в России // [http://www.hse.ru/data/2012/06/26/1255805847/WP4\\_2012\\_01\\_f.pdf](http://www.hse.ru/data/2012/06/26/1255805847/WP4_2012_01_f.pdf)
- Селиверстова И.В. (2005) Доступность дошкольного образования: влияние территориального фактора // Социологические исследования. № 2.
- Собкин Б.С., Адамчук Д.В., Коломиец Ю.О., Лиханов И.Д., Иванова А.И. (2010) Социологическое исследование результатов ЕГЭ // Социология образования. Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования.



- Тихонова Н.Е. (2013) Бедность в современной России: ключевые проблемы / Развитие человеческого капитала – новая социальная политика. М.: Дело.
- ФИПИ Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 года, май-июнь 2008 года). М.
- Чердниченко Г.А. (1999) Школьная Реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. № 1/2.
- Шишкин С.В. (2005) Доступность высшего образования в России: что показывают результаты исследований // Университетское управление: практика и анализ. № 1.
- Шпаковская Л.Л. (2009) Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. № 1.
- Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. (2004) Социальные аспекты ЕГЭ: ожидания, реальность, институциональные последствия // Вопросы образования. № 2.
- Ярошенко С.А. (2010) «Новая бедность» в России после социализма // [http://www.sociologists.spb.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64:2012-12-13-11-39-33&catid=34:2012-12-08-12-57-31&Itemid=57](http://www.sociologists.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=64:2012-12-13-11-39-33&catid=34:2012-12-08-12-57-31&Itemid=57)
- Heckman James J. (2013) Giving Kids a Fair Chance. Boston review Book.
- Kozina N., Natkhov T. (2012) Inequality of Educational Opportunity in a Cross-Section of Countries. Empirical Analysis of 2009 PISA data: preprint // Education. EDU. Higher School of Economics. No 7 // <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/1373480493b8e454a47fa5fd16cca490bb3f12591f/07EDU2012.pdf>
- OECD 2010 PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – volume II
- OECD 2008. Measuring improvements in learning outcomes.
- OECD 2012. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools . Global Wealth 2012: The Year in Review <https://infocus.credit-suisse.com/app/article/index.cfm?fuseaction=OpenArticle&aoid=368967&lang=EN>

---

## **Poverty and Access to Education: Russian Situation and International Experience**

S. KOSARETSKY\*, M. PINSKAYA\*\*, I. GRUNICHEVA\*\*\*

\***Sergey Kosaretsky** – Head of the Center for Socio-Economic Development of Schools, National Research University «Higher School of Economics». Address: 20, Myasnitkaya str., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: skosaretski@hse.ru.

\*\***Marina Pinskaya** – Leading Research Fellow, Center for Socio-Economic Development of Schools, National Research University «Higher School of Economics». Address: 20, Myasnitkaya str., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru.

\*\*\***Irina Grunicheva** – Research Fellow, Center for Socio-Economic Development of Schools, National Research University «Higher School of Economics». Address: 20, Myasnitkaya str., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: i.grunicheva@mail.ru.

### **Abstract**

The inequality of learning opportunities in the Russian Federation (and resulting inequality of life chances) is the key focus of this article. It opens with discussion of Russian poverty, its structure and dynamics. Particularly, it highlights a new phenomenon in modern Russia – the formation of the “underclass” who have access to a small share of social security and are consistently deprived. Poverty is also seen as a major barrier to quality education, which has an impact at all levels of the education system, from preschool to university.

The authors also discuss the historical context of the problem. The rise of educational inequality was consistently related to a sharp growth in social differentiation during the post-Soviet period. It was accompanied by a failure of certain administrative mechanisms to equalize access to education, which has been followed by an emergence of a highly differentiated educational system: with different sets of services, resources and educational quality for various social groups. This, in turn, has contributed to further reproduction of inequality.

The authors also list and describe the factors which determine unequal access to quality education in Russia. These include geographical differences and significantly limited educational possibilities for those that live in rural areas; socio-economic

inequality, which reduces the chances for some children for achieving higher academic performance; differentiation of schools with respect to student body, their material and human resources, etc. These factors give rise to unequal opportunities for individual and professional growth, strengthen and perpetuate social inequality.

Finally, the authors discuss international experience in coping with educational inequality and make insights about its usefulness and applicability to the Russian case.

**Keywords:** poverty, inequality, access to education, quality of education, factors of educational inequality, social vulnerability, social lifts

## References

- Aivov G. (2012) *Obrazovanie kak start dlya zhizni: zhiznennye plany sel'skikh shkol'nikov v Rossii* [Education as a Start to Life: Life Plans of Rural Schoolchildren in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2.
- Agranovich M. (2012) *Neravenstvo shkol. Eshche odin vzglyad na problemu* [School Inequality. One more Glance at the Problem]. *Vyravnivanie shansov detei na kachestvennoe obrazovanie* [Equalizing Children Life Chances to Quality of Education], Moscow: HSE.
- Cherednichenko G. (1999) *Shkol'naya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsial'naya selektsiya* [School Reform of the 90<sup>th</sup>: Innovations and Social Selection]. *Sotsiologicheskii zhurnal*, no 2.
- Danilova N., Safonova M., Savel'eva S., Kochkin E. (2009) *Nedostupnye vozmozhnosti: sotsial'noe neblagopoluchie i bednost' v Rossii. Fond "Khamovniki"* [Unavailable Facilities: Social Disadvantage and Poverty in Russia. Khamovniki Fund]. Available at: <http://khamovniki.org/usr/templates/files/45.nedostupnievozmozhnosti.pdf>
- Doklad ekspertnoi gruppy. (2012) *Razvitie sfery obrazovaniya i sotsializatsii v Rossiiskoi Federatsii v srednesrochnoi perspektive* [Report of the Expert Group on Education Sphere Development and Socialization in the Russian Federation]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1.
- Efendiev A., Reshetnikova K. (2004) *Sotsial'nye aspekty EGE: ozhidaniya, real'nost', institutsional'nye posledstviya* [Social Aspects of USE: Expectations and Reality] // *Voprosy obrazovaniya*, no 2.
- Heckman James J. (2013) *Giving Kids a Fair Chance*, Boston: Boston review Book.
- Konstantinovskii D. (2008) *Neravenstvo i obrazovanie: opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiiskoi molodezhi (1960-e gody nachalo 2000-kh)* [Inequality and Education: Experience of Sociological Research of the Life Start of Russian Youth (1960 - the beginning of 2000-s)], Moscow: Center of the social forecasting.
- Konstantinovskii D., Kurakin D., Vakhshain V. (2006) *Dostupnost' kachestvennogo srednego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Access to Quality of Secondary Education in Russia: Facilities and Limitations], Moscow: Logos.
- Kovaleva G. (2009) *Edinyi gosudarstvennyi ekzamen v sisteme otsenki kachestva obrazovaniya* [United State Exam in the System of Education Quality Assessment. Ed. by Kovaleva G.]. Available at: [hse.ru/data/2009/12/25/1230813477/ege.ppt](http://hse.ru/data/2009/12/25/1230813477/ege.ppt).
- Kozina N., Natkhov T. (2012) *Inequality of Educational Opportunity in a Cross-Section of Countries. Empirical Analysis of 2009 PISA data*. Working paper WP BRP 07/EDU/2012, Moscow: HSE. Available at: <http://www.hse.ru/data/2012/11/22/1248414026/07EDU2012.pdf>
- Krasilova A. (2007) *Sotsial'nyi kapital kak instrument analiza neravenstva v rossiiskom obshchestve* [Social Capital as an Instrument of Analysis of Inequality in Russian society]. *Mir Rossii*, no 4, pp. 160–180.

- Krivosheev V., Blinov V., Sukolenov I. (2004) *Pedagogicheskaya nauka i praktika: problemy i perspektivy. Vypusk vtoroi* [Pedagogical Science and Practice. Problems and Perspectives. Second edition], Moscow: IOO MON RF.
- NIPM (2007, 2008) *Rezul'taty edinogo gosudarstvennogo ehkzamina* [USE Results], Moscow.
- Obrazovanie i obshchestvo. Gotova li Rossiya investirovat' v svoe budushchee? Doklad obshhestvennoi palaty Rossiiskoi Federatsii (2007) [Education and Society. Is Russia Ready to Invest into the Future? Report of the Public Chamber of the Russian Federation (2007)]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4.
- OECD (2008) *Measuring improvements in learning outcomes*.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – volume II*
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Global Wealth 2012: The Year in Review*. Available at: <https://infocus.credit-suisse.com/app/article/index.cfm?fuseaction=OpenArticle&aoid=368967&lang=EN>
- Ovcharova L. (2013) Predlozheniya dlya strategii sodeistviya sokrashcheniyu bednosti v sovremennoi Rossii [Proposals for Poverty Eradication Strategy in Modern Russia]. *Razvitie chelovecheskogo kapitala – novaya sotsial'naya politika* [Development of Human Capital – New Social Policy], Moscow: Delo.
- OXFAM (2012) *Bednost' i neravenstvo v sovremennoi Rossii* [Oxfam Analytical Brief (2012) Poverty and Inequality in Modern Russia]. Available at: [http://www.oxfamblogs.org/russia/wp-content/uploads/2012/11/Programme-intro-brief\\_rus-final\\_formatted.pdf](http://www.oxfamblogs.org/russia/wp-content/uploads/2012/11/Programme-intro-brief_rus-final_formatted.pdf)
- Pinskaya M., Frumin I., Kosaretsky S. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Effective Schools in Challenging Contexts]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Krutii N. (2012) Uchet kontekstnoi informatsii pri otsenke kachestva raboty shkoly [Accounting of Context Information in Analyzing School Performance]. *Narodnoe obrazovanie*, no 5.
- Pinskaya M., Krutii N., Frumin I., Kosaretsky S. (2012) Vyravniwanie uslovii pri analize dostizhenii shkol: kontekstualizatsiya rezul'tatov [Equalizing of Facilities in Analyzing School Performance]. *Vyravniwanie shansov detei na kachestvennoe obrazovanie* [Equalizing Children Life Chances to Quality of Education], Moscow: HSE.
- Prakhov I. (2012) *Edinyi gosudarstvennyi ekzamen i determinanty rezul'tativnosti abiturientov: rol' investitsii v podgotovku k postupleniyu* [Unified State Exams and Productivity Results: Role of Investments in Preparations of Entering Universities]. Available at: [http://www.hse.ru/data/2012/09/10/1242545295/Prahov\\_Edinyi.pdf](http://www.hse.ru/data/2012/09/10/1242545295/Prahov_Edinyi.pdf)
- Popov D. (2010) Vliyaniye EGE na reshenie problemy dostupnosti vysshego obrazovaniya [USE Impact on Solving the Problem of Access to Tertiary Education]. *Ekonomika. Gosudarstvo. Obshchestvo*, no 2. Available at: <http://ego.uapa.ru/ru-ru/issue/2010/02/12/>
- Roschina Y. (2005) Differentsiatsiya dokhodov i obrazovaniya v Rossii [Differentiation of Incomes and Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4.
- Roschina Y., Konstantinovskii D., Kurakin D., Vakshtain V. (2006) *Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Availability of Quality Education in Russia: Opportunities and Restrictions], Moscow: Logos.
- Roschina Y. (2012) *Faktory obrazovatel'nykh vozmozhnostei shkol'nikov v Rossii* [Factors of Educational Opportunities of Children in Russian Schools]. Available at: [http://www.hse.ru/data/2012/06/26/1255805847/WP4\\_2012\\_01\\_f.pdf](http://www.hse.ru/data/2012/06/26/1255805847/WP4_2012_01_f.pdf)
- Seliverstova I. (2005) Dostupnost' doshkol'nogo obrazovaniya: vliyaniye territorial'nogo faktora [Availability of Pre-School Education: Influence of Territorial Factor]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 2.
- Sobkin B., Adamchuk D., Kolomiets Y., Likhanov I., Ivanova A. (2010) Sotsiologicheskoe issledovanie rezul'tatov EGE [Sociological Research of USE Results]. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of Education. Ed. by B. Sobkin], Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya.
- Tikhonova N. (2013) Bednost' v sovremennoi Rossii: klyuchevye problemy [Poverty and Inequality in Modern Russia: Key Issues]. *Razvitie chelovecheskogo kapitala – novaya sotsial'naya politika* [Development of Human Capital – New Social Policy], Moscow: Delo.

- Shishkin S. (2005) Dostupnost' vysshego obrazovaniya v Rossii: chto pokazyvayut rezul'taty issledovaniy [Availability of Education for the Population of Russia: That Do Results of Researches Show]. *Univesitetskoe upravlenie. Praktika i analiz*, no 1.
- Shpakovskaya L. (2009) Sovetskaya obrazovatel'naya politika: sotsial'naya inzheneriya i klassovaya bor'ba [Soviet Educational Policy: Social Engineering and Classes Fight]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki*, no 1.
- UNDP (2010) *Doklad o razvitiy chelovecheskogo potentsiala v Rossiiskoi Federatsii. Tseli razvitiya tysyacheletiya v Rossii: vzglyad v budushchee* [UNDP. Report on Human Development in the Russian Federation (2010). Millennium Development Goals in Russia: Glance in to the Future]. Available at: [http://www.undp.ru/nhdr2010/Nationa\\_Human\\_Development\\_Report\\_in\\_the\\_RF\\_2010\\_RUS.pdf](http://www.undp.ru/nhdr2010/Nationa_Human_Development_Report_in_the_RF_2010_RUS.pdf)
- Vakhshstein V., Stepantsov P. (2012) *Analiz i ehkspertiza resursov semej, mestnogo soobshhestva i sotsiokul'turnoj sredy v obrazovanii i sotsializatsii detej i podrostkov. Doklad na seminare IRO NRU HSE* [Analysis and Expertise of the Resources of Families, Local Community and Socio Cultural Environment in Education and Socialization of Children and Teenagers. Paper presented at Report at the seminar of Institute of School Development of the National Research University Higher School of Economics]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/305159/>
- Yaroshenko S. (2010) "Novaya bednost'" v Rossii posle sotsializma ["New Poverty" in Russia after Socialism]. Available at: [http://www.sociologists.spb.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64:2012-12-13-11-39-33&catid=34:2012-12-08-12-57-31&Itemid=57](http://www.sociologists.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=64:2012-12-13-11-39-33&catid=34:2012-12-08-12-57-31&Itemid=57)