

НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМАТА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Елена Лавренцова

Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. В статията се разглежда проблемът за неравенството в достъпа и качеството на образованието, който по право се счита за един от най-значимите и актуални в съвременните социално-политически и педагогически изследвания. Разкрива се дълбоката връзка между онтологично укорененото в основите на обществото неравенство и институционалната природа на образованието. Очертават се различните ограничения и бариери по пътя за получаването на качествено училищно образование. Характеризира се ситуацията в България, където образователното неравенство се превърна в един от устойчивите институти през посткомунистическия период в развитието на страната.

Keywords: inequality; society; education; quality; social institute

1. Въведение

Образованието е неразривно свързано с проблема за равенството поради естеството на самата му функционална природа, отразяваща основните принципи за построяване на социума. Утвърждавайки образованието като благо, обществото го вписва в общата ценностно-нормативна система, регулираща обществените отношения, и при това му придава изключително високо значение и стойност. Ненапразно то често се възприема като терминална ценност, важна сама по себе си безотносително на генерираните от нея утилитарни ползи в индивидуален и общосоциален план. Оттук въпросът за достъпа до образованието и справедливото разпределение на възможностите за получаване на знания, придобиване на умения и квалификация, развитие и усъвършенстване на духовно-нравствената природа неизменно излиза на преден план.

Допълнително проблемът за равенството се изостря и вследствие на това, че образованието притежава не само самоцелен, но и инструментален характер, благодарение на което то се оказва в състояние да обслужва разнообразни цели и потребности на индивида и съответно да бъде капитал за инвестиране. В този по-прагматичен смисъл, достъпът до образователните възможности е

способен в перспектива да осигури или поне да облекчи за индивида достъпа до други значими обществени блага.

2. Институционална същност на образованието и онтология на неравенството

Същевременно образованието в своята институционална същност не е неутрално спрямо социално-стратификационната структура на обществото и модуса на разпределителните отношения. В качеството си на един от водещите социални институти и чрез своята плътна обвързаност с други институционализирани форми на обществения живот – най-вече със сферата на икономиката, образованието е насочено към максимална стабилизация на съществуващия обществен ред и играе решаваща роля за ключовите процеси на социалното възпроизводство в структурен, професионален, нормативен и друг аспект. Явно – като механизъм за възпроизводство на социално-професионалната структура на обществото, в латентното си съдържание – като инструмент за възпроизводство на разпределителните отношения. Тези две взаимнодопълващи се и перманентно влизащи в противоречие помежду си съставляващи на образованието чрез опосредващо звено – нормативни социални отношения и система на професионална подготовка на младото поколение, формират съответно интегриращата и диференциращата му функция (Sheregi, 2015: 14).

Диференциращата функция се реализира в потенциалното разпределяне на младите по пирамидално организирани ниши на социално-професионалната структура, благодарение на което, в крайна сметка, се постига заместване на поколенията в йерархията на общественото разделение на труда. Този процес изначално крие в себе си потенциален риск от конфликт, тъй като възпроизводството на социалната структура задължително предполага възпроизводство на властно-разпределителната и стратификационната система със съпътстващите ги комплекси от социално-класовите и социално-професионалните противоречия, социално-икономическите и политическите неравенства. Развитието на института на образованието, както и на други социални институти, осигурява управлението на неравенствата и запазването им в установените граници. Това се извършва в съответствие с постоянно променящите се ресурсни възможности на конкретното общество, неговите културно-исторически традиции и особености. Проблемът се състои не в самото актуализиране на противоречията, отразяващо обективен, онтологично вкоренен характер на възпроизводството, а в това то да не нарушава обществения баланс под формата на компромис, възприеман от масовото съзнание като социално справедлив маркер на разпределителните отношения.

Сложното, противоречиво и динамично по своята природа и исторически променливо съчетаване между интегриращата и диференциращата функцио-

нална страна на образованието е призвано да отговаря на ключовото предизвикателство, стоящо пред тази институционална система: от една страна, да бъде релевантна на потребностите на икономиката и пазара на труда, разгръщайки широк спектър от формите на професионална подготовка на младото поколение, адекватни на текущите обществени условия и способстващи за развитие на индивидуалните способности и таланти, а от друга – да съдейства за възпроизводство на социалната структура на обществото. Реалният проблем тук се състои в това да бъде осигурено все по-пълно използване на способностите и дарбите на подрастващите при едновременно изравняване на шансовете на младите представители на различните групи за получаване на образование, за заемане на съответстващо работно място и длъжност, за кариерно развитие и т.н. При това трябва непременно да се отчита, че възможностите за такива балансиращи решения винаги се обуславят от конкретната историческа ситуация (Fursova, 2015: 164).

3. Еволюция на идеята за социалното равенство в контекста на образователните реални

Основополагащият по своята същност въпрос за социалното равенство в полето на образованието се проектира като релация между неговото *качество* и *достъпност*. Мнозина мислители през XVIII – XIX в. са смятали, че Просвещението автоматично ще реши проблема за социалното неравенство, обаче практиката показва, че изглаждайки едните видове на социалното неравенство, съвременната образователна система засилва други или започва да произвежда нови разновидности. Освен вече познатите на изследователите форми на неравенството между представителите на различните социални групи (които условно могат да бъдат обозначени като „вертикално неравенство“) възникват други форми на неравенството в достъпа до образованието, особено висше – неравенствата между групите с различен опит на професионалното образование и което е по-важно, с различна мотивация и целите за получаването му („хоризонтално“ неравенство)¹⁾. Вследствие на осъзнаване на тази ситуация образователната система постепенно започва да се възприема не като „Великия изравнител“ (Great Equalizer), а като „Великото сито“ (Great Sieve).

Идеологията на социалното равенство продължително време се е развивала в унисон с концептуалната рамка и общите идеологически основания на просвещенската култура с характерния за нея засилен акцент върху разума, като висша инстанция в универсума, определяща както природния, така и социалния ред, и върху всеобщото просвещение, способно да даде на хората възможност за оптимизация на обществената организация в ракурса на реализиране идеала за социалната справедливост. **Либералният подход** към проблема за равенството изначално се придържал към схващането, че въз-

можностите на всички хора трябва да бъдат еднакви от самото раждане. На образованието му се отреждала основната роля в състезанието за място в живота. Просветителите на XVIII в. и до известна степен редица социалисти през XIX в. били убедени, че за ликвидацията на несправедливото социално неравенство е достатъчно да бъде повишено нивото на образоваността на широките народни маси. Според мнението им, ако на всички хора им бъде осигурен равен достъп до знанията, то различията в социалния произход и наследяваното богатство ще загубят своето значение.

Въпреки подобни очаквания практиката обаче показва, че разширяването на достъпността на образованието, макар и наистина да го превръща във „великия изравнител“, започнало да изпълнява ролята на социален лифт, но далеч не веднага и не за всички образователни равнища и видове образование (Klucharev et al, 2014: 197). Постепенно все по-утопично изглежда постигането на идеала за всеобщо социално равенство чрез масово приобщаване към образованието, тъй като преобладаващата част на представителите на низкостатусните социални групи и слоеве продължава да изпитва сериозни ограничения по отношение на жизнените си шансове и перспективи.

Дълбокото разочарование в егалитаризиращия потенциал на традиционната образователна система през XX век допълнително се засилва вследствие на редица сериозни социологически проучвания (като известно изследване на Колман например), в резултат на които се установява, че образованието обикновено само закрепва сформиралите се по-рано социално-икономически неравенства (Coleman, 1966; Coleman, 1973). Това довежда до **преосмисляне на идеята за образователното равенство**. Както в либералната концепция за равенството, като цяло, така и в разбирането за образователните равенства фокусът се измества *от равенството на резултатите към равенството на възможностите*. На още по-късен етап през втората половина на миналия век понятието „образователно равенство“ в рамките на съвременните неолиберални подходи започва да се описва посредством категориите – **достъпност и качество**, а също така чрез нови форми на образователната дейност – неформално и информално образование, целящи да преодолеят съществуващите ограничения на формалната образователна система.

4. Бариери пред достъпа до качествено образование

В съвременния глобализиращ се свят въпросът за съотношението между достъпността и качеството на образованието продължава да запазва своята остра актуалност и значимост в общественно-политическия и научния дискурс, насочен към осмисляне на нови пътища за развитието на образователната система с оглед предоставяне на по-широки възможности за ползване на качествени образователни услуги от страна на слаборесурсните социални групи. Той остава злободневен не само за развиващите се страни, но и за

най-развитите държави. В САЩ или Канада например съществува широко позната система на афирмативните мерки (affirmative actions), действаща под форма на т.нар. „**позитивна дискриминация**“, съгласно която представителите на определени миноритарни общности (расови, етнокултурни и др.) се ползват с известни преференциални условия и предимства при приема във висшите училища. На практика очевидният смисъл на подобно лансиране и фаворитизиране на колективните права на отделните малцинствени групи в сферата на образованието се състои в признаването на невъзможност да бъде осигурено равно за всички категории ученици равнище на училищните знания, макар че училищното образование в тези страни отдавна е станало всеобщо и поне формално десегрегирано.

Днес въпросът за осигуряване достъпа до качествено образование се характеризира с повишено ниво на публичния интерес не само защото отразява един от ключовите принципи на **социалноориентираното общество** – равен достъп към общественозначими публични блага. Неговата значимост нараства и във връзка с мощните социокултурни трансформации, протичащи в съвременните общества и свързани с формирането на **икономиката на знанието**, вследствие на което ролята на института на образованието става все по-важна.

Развитието на „полезното“ научно знание, осигуряващо условия за функциониране на постиндустриалните високотехнологични общества, неоспоримо извежда на преден план инструменталната и посредническата функция на образованието по отношение на държавата, пазара на труда и социалното поведение на младежта (Stehr, 2002: 171 – 172). В резултат на подобна промяна реалната достъпност на образованието за представителите на различни, най-вече низкостатусните, социални групи и слоеве придобива особена ценност, тъй като обуславя в перспектива бъдещото равнище на образованието на населението, като цяло, и числеността на квалифицираната работна ръка, а това, на свой ред, се явява решаващо условие за максимално използване на интелектуалния потенциал на обществото в контекста на съвременните трендове на световноисторическото развитие.

Голяма важност придобива и въпросът за т.нар. „външни ефекти“ (externalities) на образователната дейност. Счита се, че те надхвърлят ръста на доходите и качеството на живота на отделните икономически субекти. Става дума за оценка на опосредстваните влияния, произтичащи от повишаване на образователното равнище на населението, най-вече върху институционалната и социалната среда. А качеството на институционалната среда, на свой ред, обуславящо нивото на взаимно доверие на икономическите субекти, формалната и неформалната защита, както и социалната среда с характерни за нея нива на корупция, битова престъпност и други показатели за качеството на живот, определят общото равнище на издръжките за икономическата дейност

в определена система и в крайна сметка, отразяват нейната стабилност, ефективност и потенциала за ръст^{3),4),5)}.

С оглед на всичко това още по-осезаемо изпъква централната роля, която е призвано да изиграе училищното образование в процеса на модернизирането на образователната система в рамките на новия икономически и социокултурен контекст. Именно училището трябва ефективно да съдейства за самореализацията на подрастващото поколение, да го подготвя за пълноценно гражданство през целия му житейски път, да помага в правилния избор на бъдещата професия в съответствие с индивидуалните способности на личността и потребностите на икономиката. А това не може да бъде постигнато без осигуряване на равни образователни възможности и достъпа до качествени образователни ресурси и услуги.

Достъпността предполага равни шансове и стартови възможности за получаване на качествено образование на всички равнища и за всички ученици независимо от техния пол, семеен произход, социално-икономически или културен статус. Но и днес на пътя, осигуряващ достъпа до образованието, съществуват редица сериозни ограничения и **барieri** – социокултурни, териториални, икономически, институционални и др.

1. Социокултурната бариера определя нивото на достъпността според социалния критерий. Множество изследвания, проведени досега в различните страни, показват съществуване на тясна зависимост между равнището на качеството на училищното образование и такива индикатори, като например образованието на родителите, сферата на тяхната професионално-трудова заетост или заеманата от тях длъжност. Първият показател, отчитащ образованието на родителите, недвусмислено демонстрира, че преобладаващият дял на родителите на децата, които се обучават в частните или специализираните училища и гимназии, притежават висше образование (данните за България очертават същата картина (Milenkova, 2011)). Като цяло, фиксираната противоречива тенденция не се променя през последните години, но придобива все по-изразен урбанистичен характер.

Следващият индикатор на социокултурната бариера, свързан със сферата на заетостта на родителите, очертава практически същото разпределение: в преобладаващата си част родителите на учениците от по-елитните училищни институции принадлежат към високостатусните в социално и професионално отношение категории граждани. Става ясно, че влиянието на социалния статус на родителите върху неравенството по отношение на достъпността на качествено общо образование е аналогично на въздействието, упражнявано от образователния им статус, с други думи, тези два показателя тясно корелират по урбанистичен признак. Ако във фокуса на изследването попада етнокултурният план на социалния статус (особено актуален за България с оглед на сериозните проблеми, свързани с интеграция на ромското малцинство), който,

преплитайки се със социоикономическия, най-ярко се отразява в съответните жизнени стилове, в приетата от семейството специфична жизнена ориентация и използвания във всекидневното общуване език, то тук често пъти се отчита още по-засилено неравенство на образователните възможности между учениците от доминиращия етнос и тези от миноритарните етнокултурни общности.

Кумулативното действие на дадените фактори прави социокултурната бариера една от най-високите в съществуващата ситуация на неравенство на жизнените шансове, а наличието на социален и културен семеен капитал се превръща в съществено условие за получаване на такова образование, което е перспективно за възпроизводството на статуса на родителите или възходяща социална мобилност (Savinkov et all., 2015: 201).

2. Икономическата бариера визира нивото на достъпността според материално-имуществения критерий. Това е един от най-добре изследваните ограничители в достъпа до качествено образование. Резултатите от многобройните проучвания показват несъмнена значимост на материалното благосъстояние на семейството по отношение на образователните възможности на детето и шансовете му да се обучава в добри (престижни) училища и съответно да има високи училищни постижения. Особено ярко това проличава при съпоставяне на поляризираните по качество на образованието клъстери в рамките на общообразователната система (в България това са елитни и т.нар. ромски училища). За определяне влиянието на социално-икономическия статус на ученика върху образователните му шансове обикновено се използват разнообразни индикатори, като например наличие на самостоятелна стая вкъщи, наличие на компютър или мобилен телефон и др. Като особено съществено се оказва наличието на определени културно-образователни ресурси (книги, албуми, енциклопедии) в дома на ученика.

3. Териториалната бариера обикновено се описва чрез съвкупност от такива индикатори, като тип населено място, разстояние от местоживее до училище, достъпен транспорт, брой училища в границите на потенциална достъпност, равнище на урбанизация и някои други. Всичко това при определени жизнени обстоятелства може да се превърне в ограничение или препятствие при ползване на образователните ресурси и услуги в полето на училищното образование. Така например шансовете на детето от село (респективно малък град) да се обучава в специализирано училище или гимназия, са минимални, ако то не разполага с възможности да компенсира териториалната депривация. Като цяло, може да се каже, изхождайки от основните показатели на териториалната бариера, че мобилността на учениците се явява пряк корелат на качеството на образованието. При това мобилността тук не трябва да се разглежда в тесен смисъл, обхващащ само физическо, времево или финансово измерение, а да се възприема като концентриран израз на всички възможности за преместване, в т.ч. волеви, мотивационни и др.

Инвариативната същност на тази бариера се детерминира от това, че съществува силна взаимозависимост между хоризонталната и вертикалната мобилност, която обуславя различни по своя характер промени в социалното положение и статуса на отделните индивиди или групи. Съответно колкото по-малко днес е обвързан човекът с конкретното място на живеене, с толкова по-големи възможности разполага за получаване на качествено образование. Освен това вследствие на диференциация на училищата, в една или друга степен характерна за всички видове образователни системи по света, наличните шансове за териториална мобилност през етапа на получаване на общото образование се оказват почти толкова важни за последващата образователна и жизнена траектория на индивида, колкото и при придобиване на висшето образование.

Тясното преплитане на социално-културната, икономическата и териториалната бариера оформя такава специфика в механизма на функционирането на образователните неравенства, която се изразява в генерирането на сериозен кумулативен ефект. Възниквайки в полето на предучилищното образование на ниво детска градина, тези неравенства продължават да се мултиплицират през началния етап на обучението и след това още по-съществено се фиксират, а в редица отношения и се разрастват през гимназиалния етап.

4. Институционалните бариери имат пряко отношение към училищната среда. За разлика от гореспоменатите бариери, възпроизвеждащи неравенство чрез действие на образователната система въз основа на пряката им обвързаност със социалния, културния и икономическия статус на ученика, с различните му характеристики, отразяващи влиянието на социалното и семейното му обкръжение, институционалната бариера визира определени видове ограничения, които се генерират от самата система на училищното образование. Накратко казано, това са бариерите, иманентни на общообразователната сфера. Те имат отношение към приема в училище, преминаване от един етап на общото образование към друг, избор на профилирано или специализирано училище и т.н. Като най-дълбокият източник на институционалната бариера се корени в механизмите за селекция и конкурсните процедури при кандидатстване в определени типове училища.

Наред с тези основни бариери в достъпа до качествено образование съществуват и редица други. Има национална и географска бариера. Действат специфични ограничения и препятствия, свързани например с хранителния или здравния статус на детето, с неговите социално-психологически характеристики и поведенчески особености. Отчита се и такава специфична бариера, като например мотивационната. Наличието ѝ се определя по такива индикатори на неравенство, като демотивираност на учениците, утвърдилите се в семейството представи за достатъчно образование, очаквания и стратегии на родителите на пазара на образователните услуги, тяхната готовност да

разглеждат образованието като капитал и съответно да инвестират средства в образованието на децата си.

След извеждането на различните бариери пред достъпа към качествено училищно образование важно е да се отбележи, че **равенството в образованието** днес се възприема не като равенство на резултатите и постигане на еднакво ниво на знанията за всички ученици. То се свързва със създаването на условия за ограничаване на дискриминиращото влияние на социалното обкръжение и семейната среда на детето върху неговите резултати в обучението. Става дума за минимизиране на въздействието на външните средови дадености и аскриптивните характеристики на детето, които то не е в състояние да контролира, като етническа или религиозна принадлежност, пол, раса, социално-класовия произход и др. Следователно една справедлива образователна система предполага, че училищните постижения главно се обуславят от такива фактори и причини, които зависят от самия индивид – неговите личностни и волеви качества.

5. Неравенство в българското училище

За съжаление, текущата ситуация в България в полето на училищното образование много далеч отстои от идеала за образователното равенство.

Днес неравенството на образованието в България има като минимум две взаимосвързани едно с друго измерения.

1. Непосредствено и реално, проявяващо себе си тук и сега, което се фиксира в редица *ограничения* за мнозина граждани в *достъпа до качествено образование*. При това общите процеси през преходния период, свързани с драстичното нарастване на социалната диференциация и стратификация в българското общество, още по-засилено се възпроизвеждат в полето на образованието. По такъв начин в условията на съвременна България социалната диференциация и неравенството в образованието очевидно нарастват с увеличаване обема на платените услуги (в т.ч. в сферата на допълнителното образование), ръста на образователните учреждения, предоставящи образователните си услуги на комерческа основа, увеличаване на образователната сегрегация и ред други социални промени, които непосредствено се отразяват върху социално-образователните шансове на слабоосигурените и низкодоходните слоеве от населението.

Преплитайки се едни с други, **социокултурната, териториалната и други бариери**, възникващи по пътя на формиране и развитие на практиките, осигуряващи равен достъп до образованието, се задълбочават от **селекцията** (конкурсно отбиране) на учениците през различните етапи на обучението.

В националната система на средното училищно образование в България са се сформирали и съществуват до сегашния момент поне няколко типа учебни заведения.

1. Профилирани (елитни) гимназии.
2. Частни училища.
3. Професионални гимназии.
4. Масови училища, в рамките на които се очертават като отделна категория етнизираните – ромски училища.

Тези учебни заведения предоставят различни възможности за достъп до качествени образователни услуги и отгук – за достъп до висшето образование. Подобно деление на учебните заведения в полето на училищното образование и стоящите зад тях образователните траектории определят *типа на неравномерната социална мобилност и различните социални перспективи* за представителите на различните социални слоеве и групи. Всичко това несъмнено не само диференцира учащите се, но и възпроизвежда съществуващата социална структура на българското общество с присъщото ѝ сериозно социално неравенство, опазвайки и дори в определен смисъл усилвайки го. В най-уязвимата позиция тук се оказват представителите на фактически депривирани групи:

- деца, живеещи на село или в малките населени места, отдалечени от мегаполисите и големите урбанизирани центрове;
- деца от социалнонеблагополучни семейства, в състава на които влизат инвалидите, безработните, нискоквалифицираните работници (често те биват обособени от останалите и по географски признак – живеят в т.нар. **депресивни райони**);
- деца от непълни семейства;
- деца от семейства с невисок образователен потенциал на родителите;
- деца от определени малцинствени групи (в България това най-вече са представителите на ромската миноритарна общност); в тази група обикновено влизат деца, произлизащи от етнокултурните анклавни на „културата на бедността“, обитателите на които по силата на определени исторически причини изостават по равнището на живота от основната маса граждани;
- деца бежанци, деца на трудови и икономически мигранти;
- деца с негативен здравен статус.

Именно тези категории деца често се оказват своего рода продукт на **„периферната“ социализация** (*‘peripheral’ socialisation*), която се характеризира с външно наложено социално затваряне, ограничени икономически и културни ресурси и като резултат – оскъден социален капитал в термините както на аспирации и ценностите, така и на социалните връзки (Van Zanten, 2005). Вследствие на това те най-често отпадат от училището и съответно впоследствие биват принудени под натиска на житейските обстоятелства да компенсират образователните си дефицити и пропуснатите начални фази на образователния цикл в системата на догонващо или вечерно образование.

2. Второто измерение на неравенството в сферата на образованието носи *отложен характер*. Става дума за възможностите, които се появяват или

трябва да се появят у човека на определен етап от развитието на неговия човешки потенциал при достигане на едно или друго образователно равнище. Практиката показва, че в условията на съвременна България тези възможности и предимства също се оказват силно диференцирани у представителите на различните социални групи и слоеве. Дългогодишните изследвания показват, че съществуващите стратегии на образователното поведение само засилват неравенствата.

Високата степен на социалното неравенство в системата на българското училищно образование се потвърждава и от данните на проучванията, представени в последно издание за международно оценяване на учениците – PISA 2015²⁾. Съответното ниво на (не)равенството в образованието в рамките на тази система за оценяване се измерва чрез анализа на постиженията на учениците при едновременно отчитане на социално-икономическия им статус. Резултатите сочат, че средно в държавите от ОИСР 28,8% от учениците успяват да преодолеят негативното въздействие на социално-икономическата среда и да постигнат високи образователни резултати. Делът на българските ученици с нисък социално-икономически статут и високи постижения е сравнително по-малък – 13,2% (спрямо 28,8 % в държавите от ОИСР).

Още по-сериозна диференциация в образователната сфера се проследява чрез съпоставка на постиженията на учениците от различни типове училища. Установява се, че учениците от профилираните гимназии (както и от профилираните паралелки в общообразователните училища), които обикновено се квалифицират като елитни и в които се осъществява селектиран прием чрез конкурсна процедура за кандидатстване след VII клас, демонстрират значително по-добри знания в сравнение с учениците от непрофилираните и професионалните гимназии. Не толкова съществен дял ученици в първата категория училища – 20%, притежават знания и умения под критичния праг на функционална грамотност при повече от половината ученици от непрофилираните гимназии – 57%, и почти половината ученици от професионалните гимназии – 48%. Доста показателен и фактът, че в профилираните гимназии има около 5% ученици с най-високо ниво на грамотност при едва 1% в останалите гимназиални училища. Като цяло, тези, както и други резултати от проучванията, обобщени в анализа на PISA, достатъчно красноречиво свидетелстват за това, че в България училищната система, наред със социално-икономическия произход на учениците, допринася за задълбочаване на образователните неравенства.

Очевидно причините за подобно масирано възпроизводство на социалното неравенство в българското образователното пространство са комплексни, но една от водещите несъмнено е свързана със сериозната диференциация и дори сегрегация на училищата на базата на социално-икономическия профил на учениците. За разлика от държавите от ОИСР, където преобладаващата

част от училищата имат хетерогенен състав по отношение на социално-икономическия произход на учениците, **в България почти две трети от училищата са по-скоро хомогенни, отколкото хетерогенни**. И това е главно резултат от селективните политики за подбор и разпределение на учениците при кандидатстването им след VII клас в различни типове училища. Ненапрасно редица изследователи специално подчертават, че принципът за равно образование трябва да разглежда образователната десегрегация като водеща политика (Brookover & Lezotte, 1981).

Като цяло, с основание се твърди, че елитните училища в България задълбочават социалната диференциация като продукт на две дистинктивни форми на капитала – икономически и културен, и по същество представляват специфична институционализирана реакция на „социална поръчка“ по формиране и социализиране на елит. При това предприеманите реформи в сферата на училищното образование, отразени и в новия Закон за предучилищното и училищното образование, предвиждат само незначителни деконструкции на съществуващите механизми за сегрегация при едновременно опазване и дори евентуалното подсилване на сегрегационния профил на българското училище (например чрез внедряване на т.нар. иновативни училища).

Същевременно важно е да се отбележи, че подобно задълбочаване на социалната диференциация се оказва характерно не само за гимназиалното ниво на българската образователна система. Фактите водят до следното признание – наблюдава се динамика на определени функции на образованието, която се установява не само в България: от социалната селекция, осъществявана почти до XX век, следва закрепване на тогавашната селекция към меритократичната идеология, въз основа на която са се предприемали усилията за предоставяне на равни възможности в сферата на образованието (донякъде успешни при разпространяване на общото средно образование, но запазващи диференциация при достъпа към висшето) и накрая – към „**парентократичния**“ модел, в който образованието на детето в много по-голяма степен зависи от благосъстоянието и желанията на родителите, отколкото от собствените му способности и усилия (Braun, 1992: 163).

6. Заключение

В съвременния глобализиращ се свят образователните неравенства трябва да се изучават релационно, защото днес може би по-рязко, отколкото в предишните десетилетия, каквото печели едната група, другата губи (Brown, 2003). При това не става дума само за научно изучаване на въпросния феномен. Необходимо е да се разработват на базата на осъществяваните изследвания съответни политики, адекватни на новите образователни реалии и насочени към постигане на гаранции в достъпа до качествено училищно образование. Но за да може да бъде гарантирана реална, а не декларативна достъпност на ка-

чествени образователни услуги, трябва да се полагат системни усилия за изравняване на стартовите възможности за получаване на общото образование от представителите на различни социални групи и общности. Особено важно това се оказва за такива страни, като България, където подобни социално-политически мерки биха допринесли за намаляване на социалната диференциация в обществото, повишаване качеството на образование, подобряване на образователната, териториалната и социалната мобилност.

Най-значимите стъпки в този процес са свързани с активната училищна десегрегация, внедряването на стандарти за качество на предучилищното образование, изграждането на система за специализирана адресна подкрепа на учениците наред с разширяването достъпа до различните форми на допълнителното образование, ориентирани към формирането на успешност на детето, развитието на индивидуалните му способности и таланти и др. Ефективното интегриране на системата на общото образование с предучилищното и допълнителното, от една страна, както и с образованието за възрастни, от друга, би позволило на деца с нисък социално-икономически статус в значителна степен да повишат своя социален и културен потенциал.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Попова Е.С. (2016). Экспансия высшего образования как механизм возникновения новых форм неравенства, http://www.isras.ru/files/File/publ/Kongress_2016/Popova_E.pdf. [Accessed on 10. 03. 2017].
2. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2015, ЦКОКYO, София 2016. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf. [Accessed on 12. 04. 2017].
3. Oreopoulos P., Salvanes K. G. (2009). How Large are returns to Schooling? Hint: Money isn't Everything. NBER Working Paper № 15339. The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w15339>, [Accessed on 12. 04. 2017].
4. Picciotto R. (1996). What is Education Worth? From Production Function to Institutional Capital. The World Bank Human Capital Development Working Paper HCDWP 75. November 1996. The World Bank.
5. Temple J. (2001). Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries. OECD Economic Studies. 2001/II. № 33. P. 57-101. Organization for Economic Co-operation and Development.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Braun, F. (1992). *Socialniye izmeneniya i obrazovanie v Rossii. Molodezh Rossii na rubezhe 90-h godov*. Moskva: IS RAN [Браун, Ф. (1992). *Со-*

- циальные изменения и образование в России. Молодежь России на рубеже 90-х годов. Москва: ИС РАН].
- Brookover, W.B. & Lezotte, L. (1981). Educational equity: A democratic principle at a crossroads. *The Urban Review* 13, 2, pp.65 – 71.
- Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), pp. 141 – 179.
- Coleman J. S. (1966). *The Equality of Education Opportunity Report*. Washington: Government Printing Office.
- Coleman J. S. (1973). *The University and the Society's New Demands Upon It*. New-York: Mc Graw-Hill.
- Fursova V.V. (2015). Socialnoye neravenstvo v sisteme obrazovaniya sovetskogo obshestva. V: *Grani rosiyskogo obrazovaniya*. Moskva: Tsentr sociologicheskikh issledovani [Фурсова, В.В. (2015). Социальное неравенство в системе образования советского общества: теория и практика. В: *Грани российского образования*. Москва: Центр социологических исследований].
- Klucharev, G.A., Didenko, D.V., Latov, U.V. & Latova, N.V. (2014). *Nepreryvnoye obrazovaniye – stimul chelovecheskogo razvitiya i factor socialno-ekonomicheskikh neravenstv*. Moskva: Nauka [Ключарев, Г.А., Диденко, Д.В., Латов, Ю.В. & Латова, Н.В. (2014). *Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств*. Москва: Наука].
- Milenkova, V (2011). Obrazovatelni neravenstva v konteksta na balgarsko savremiye. V: *Problemi na postmodernostta*. T. 1, 1. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Милenkova, В. (2011). Образовательни неравенства в контекста на българското съвремие. В: *Проблеми на постмодерността*. т.1, бр. 1. Благоевград: Неофит Рилски].
- Savinkov, V.I., Rudnitski, G.M. & Polihina, N.A. (2015). Dostupnost kachestvennogo obshego obrazovaniya: sosotoyaniye i problemy. V: *Grani rosiyskogo obrazovaniya*. 192-221 Moskva: Tsentr sociologicheskikh issledovani [Савинков, В.И., Рудницкий, Г.М. & Полихина, Н.А. (2015). Доступность качественного общего образования: состояние и проблемы. В: *Грани российского образования*, 192 – 221. Москва: Центр социологических исследований].
- Sheregi, F.E. (2015). Obrazovanie kak socialni institut. V: *Grani rosiyskogo obrazovaniya*, 14 – 40, Moskva: Tsentr sociologicheskikh issledovani [Шереги, Ф. Э. (2015). Образование как социальный институт. В: *Грани российского образования*, 14 – 40, Москва: Центр социологических исследований].
- Stehr, N. (2002). *Knowledge and economic conduct: the social foundations of the modern economy*. Toronto: Buffalo University of Toronto Press.

Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policie. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 155 – 169.

INEQUALITY IN THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article discusses the issue of inequality in accessibility and quality of education, which is rightly considered to be one of the most significant and current in contemporary socio-political and pedagogical research. It reveals the deep connection between inequality, ontologically rooted in the foundations of society and the institutional nature of education. Various constraints and barriers on the way to obtaining a quality school education are outlined. The situation in Bulgaria is characterized, where educational inequality has become one of the persistent institutes in the post-communist period in the development of the country.

✉ **Dr. Elena Lavrentsova, Assoc. Prof.**

Faculty of Education
Trakia University
Stara Zagora, Bulgaria
E-mail: elenavit@abv.bg