

Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР: сравнительный анализ

Задача повышения доступности образования и обеспечения равных возможностей для его получения сегодня является одной из центральных во многих странах ОЭСР, а попытки ее решения становятся своего рода тестом на эффективность системы управления образованием. Преодоление существующих «социальных разрывов» в образовании на уровне отдельных национальных государств рассматривается также как одно из магистральных направлений европейской интеграции и становится залогом создания общеевропейского образовательного пространства.

Однако какой-либо единой, общей для всех государств ОЭСР причины возникновения неравенства (равно как и единой универсальной стратегии борьбы с ним) не существует. Так, в странах «атлантической модели» более

актуальны экономические основания неравенства (Великобритания). Напротив, в странах «континентальной модели», где значимость экономических детерминант слабее, а роль государства — заметнее, речь чаще идет об институциональных барьерах (Нидерланды, Германия). Катализаторами неравного доступа к образованию выступают факторы этнического, резидентального (связанного со сроками проживания на той или иной территории), гендерного неравенства.

Впрочем, несмотря на своеобразие причин неравенства в каждой из стран ОЭСР, набор стратегий его устранения весьма ограничен. Собственно, поэтому мы можем говорить о типичных стратегиях и характерных политиках, соотнося их с той или иной комбинацией причин неравенства в образовании.

Два типа стратегий: «выравнивание» и «институциональные преобразования»

Существуют два типа стратегий, которые в той или иной степени прослеживаются в политике обеспечения равенства всех стран ОЭСР: стратегии «выравнивания» и стратегии «институциональных преобразований».

В первом случае констатируется необходимость сглаживания уже существующего социально-экономического неравенства средствами системы образования. Эта стратегия более чувствительна к существованию частных, не охватывающих всю систему в целом, форм неравенства, особое внимание в ней уделяется социально уязвимым группам (положению замкнутых этнических меньшинств в отдельных регионах страны, дифференциации языков преподавания на этнически неоднородных территориях и т.д.). Главным инструментом такой стратегии являются точечные, целевые программы, направленные на конкретные социальные группы (повышение доступности образования для этнических меньшинств, жителей труднодоступных территорий, усиление социальной поддержки студентов из неблагополучных семей и т.д.).

Поэтому эту стратегию еще можно назвать стратегией «малого действия».

В рамках второй стратегии неравенство в системе образования рассматривается, с одной стороны, как отражение существующего социального расслоения, с другой — как механизм его воспроизводства. Приоритет, соответственно, отдается не единичным целевым программам, а масштабным структурным реформам, социально-инженерным проектам, призванным устранить сами предпосылки несправедливости посредством перестройки всей системы. В тех странах ОЭСР, где проблема неравенства образовательных возможностей стоит особенно остро, используются обе стратегии, однако в различных комбинациях и с различными акцентами, обусловленными национальной спецификой.

Рассматриваемые ниже примеры Словении, Финляндии и Швейцарии наглядно демонстрируют, как стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей реализуются на практике.

Словения: приоритет стратегии «институциональных изменений»

В основе проблемы неравенства образовательных возможностей в Словении традиционно лежит противопоставление «академического» и «профессионального» образования, и все реформы пост-югославского периода были так или иначе направлены на сглаживание этого противоречия.

В 1980-х гг. Словении была навязана система профессионально ориентированного образования. Были упразднены академические школы (гимназии), увеличено количество «практически ориентированных» специализаций. Реформа была призвана сократить число выбывающих

из средней школы и нетрудоустроенных после ее окончания. Введение общей базовой программы для различных специализаций было нацелено на увеличение возможности как горизонтального, так и вертикального перемещения учащихся по программам, но на практике эффект оказался обратным. Эта программа лишь увеличила число выбывающих, так как оказалась слишком сложной для обучающихся в профшколах и недостаточной для желающих продолжить академическое образование. В итоге количество поступающих в вузы резко сократилось. Призванная повысить доступность образования, «югославская реформа» значительно его снизила. Исходно навязанный Словении приоритет профессионального обучения закрепился в структуре образовательной системы; в результате два этих сегмента оказались полностью обособлены друг от друга. Сегодня разрыв между профессиональным и академическим образованием начинается уже в средней школе (где до сих пор большинство учеников должны осваивать начальные навыки какой-либо рабочей профессии) и становится весьма заметным на уровне вузов.

Для решения этой проблемы более предпочтительной для Словении оказалась стратегия «*институциональных изменений*». Первым шагом ее реализации стало создание так называемых «мостов» между профессиональным и академическим образованием. Учащимся гимназий (чей статус был восстановлен после распада Югославии) предоставили возможности профессиональной подготовки на специализированных курсах, адаптирующих выпускников к выходу на рынок труда. Для учащихся средних профессиональных учебных заведений, желающих продолжить обучение в академическом вузе, была организована соответствующая дополнительная подготовка. На достижение этой же цели были направлены структурные изменения в системе среднего образования, где государственный выпускной экзамен *matura* (сдача которого являлась неременным условием для продолжения высшего академического образования), был заменен на профессиональный выпускной экзамен (*poslicna matura*), открывающий дорогу к высшему академическому образованию учащимся не только гимназий, но и профессиональных учебных заведений.

В середине 1990-х гг. реформе подверглась система послешкольного профессионального обучения. Ее цель — последовательное инкорпорирование сектора среднего профессионального образования (профессиональные колледжи) в сектор высшего образования (МСКО 5B). Обучение в профессиональных колледжах длится четыре года и тесно связано с будущей профессиональной деятельностью. По окончании выпускники имеют возможность продолжить свое обучение на втором курсе профессионально ориентированных программ в вузах.

Если «создание мостов» — это шаг, направленный на сближение профессионального и академического обучения, то учреждение системы профессиональных колледжей ориентировано на внутреннюю интеграцию: сближение среднего и высшего профобразования.

На сегодняшний день среднее образование, в наибольшей степени подвергшееся реформированию, остается самой затратной областью образования (финансирование по уровням образования в Словении распределяется следующим образом: дошкольное и начальное образование — 29,9%, среднее образование — 48,4% и выс-

шее образование — 16,9%). Очевидно, проведение стратегии институциональных изменений, как социально-инженерный проект, направленный на устранение самих предпосылок неравенства и его воспроизводства средствами образования, является весьма затратным предприятием.

К числу иных мер, направленных на повышение общего образовательного уровня населения, в рамках реализации данной стратегии, следует упомянуть организацию масштабной системы образования взрослых. Оно предоставляется на базе школ и вузов, характеризуется разнообразием образовательных программ, нацеленных на различные результаты (поиск работы, продвижение по службе, улучшение качества жизни и т.д.).

Масштабные социально-инженерные проекты, реализуемые в рамках стратегии «институциональных преобразований», соседствуют с отдельными социальными программами. Сюда относятся, например, программа языковой дифференциации в областях, где словенские национальности проживают совместно с представителями итальянских или венгерских меньшинств, а также программа вовлечения детей цыган в образовательный процесс. Однако пока меры, направленные на повышение образовательных возможностей социально уязвимых групп, малоэффективны.

Что касается высшего образования, то наиболее эффективной политикой «выравнивания» шансов здесь остается *система стипендий*, включающая стипендии крупных компаний, социальные государственные стипендии, а также специальные стипендии для одаренных студентов. *Студенческие займы* — новая форма финансовой помощи студентам, предназначенная для покрытия их расходов на образование и проживание. Основная их цель — предоставить помощь тем студентам, которые не смогли получить ее из других источников, и таким образом дать большому количеству учащихся возможность продолжить свое обучение. Роль государства в процессе получения займа заключается в основном в предоставлении равных условий для всех желающих и обеспечении законодательной основы процесса, предоставлении особых условий банкам, выдающим такие кредиты, в оплате процентов по займу и продлении срока выплаты займа. Все граждане Республики Словения моложе 26 лет и не имеющие постоянной работы, которые принимают на первый год обучения, также имеют право обратиться за студенческим займом.

Таким образом, в Словении стратегия «институциональных изменений» в большей степени реализуется на уровне средней школы, тогда как стратегия «выравнивания» — повышение количества социальных стипендий и введение системы займов — на уровне высшего образования. При этом меры социальной политики и точечная целевая помощь социально уязвимым группам носят вспомогательный характер, а основное внимание уделяется структурной перестройке среднего и среднего профессионального обучения.

В Словении выбор стратегии обеспечения равенства осуществлялся в условиях масштабных реформ всей системы образования, и это в значительной степени определило сделанный выбор: приоритет системных изменений (налаживание «мостов» между академическим и профессиональным образованием, интеграция учреждений среднего профессионального образования и вузов) перед отдельными социальными программами (повышение

уровня образования цыган, введение системы студенческих займов, увеличение количества социальных стипендий). Тем не менее, при общей результативности принятых шагов, наблюдается одно парадоксальное следствие — чем более успешна стратегия «масштабных действий», чем эффективнее институциональная реорганизация, тем менее успешны социальные программы. В целом уровень образования населения растет¹, коэф-

¹ Растет количество обучающихся в средней школе (включая учащихся старше 18 лет) в сравнении с возрастной категорией 15—18 лет 1980 г.: с 75 до 89% данной возрастной группы; наблюдается устойчивый рост количества учащихся, предпочитающих академическое обучение профессиональному, с 16% в 1980 г. до 35% в 2001 г. Статистические данные, характеризующие непосредственный переход к высшему образованию в год окончания среднего, четко показывают резкий рост данного показателя с 39% в 1980 г. до 76% в 2002 г. В общем, количество молодых людей возрастной группы 19—23 лет, принятых на обучение на какую-либо программу высшего образования, выросло до 40% этой группы.

В пользу выбранной стратегии свидетельствует и динамика образованности населения. С 1953 г. по 1961 г. более половины жителей Словении имели неполное начальное образование, в период с 1971 г. по 1981 г. уровень образования большей части населения соответствовал полному начальному (40,9 и 32,5% соответственно). С 1981 г. распределение по уровням образования стало более равномерным. На протяжении всего рассматриваемого периода наблюдался устойчивый и достаточно равномерный рост количества людей, имеющих профессиональное (с 7,1% в 1953 г. до 27,2% в 2002 г.) и среднее (с 3,6% в 1953 г. до 26,8% в 2002 г.) образование. Более высокими темпами характеризовался рост на уровне высшего образования: с 0,8% в 1953 г. до 12,0% в 2002 г. Сово-

эффициент Джини снижается², но это слабо отражается на положении социально уязвимых групп. Системные изменения, решая глобальные задачи равенства возможностей (например, равенства возможностей выпускников гимназий и профессиональных школ на получение высшего образования), оказываются нечувствительны к частным формам несправедливости. Как замечают словенские аналитики: «В результате реформы появились новые сферы сосредоточения неравенства, такие как послевузовское образование и некоторые области высшего образования, ставшие элитарными, в то время как само высшее образование перестало быть таковым».

купный срок обучения для населения Словении увеличился с 6,1 лет в 1961 г. до 10,3 лет в 2002 г.

² Значение образовательного коэффициента Джини постоянно снижалось с 1961 г. вплоть до 2002 г., прогнозы свидетельствуют и о дальнейшем его падении в области высшего образования для возрастной группы старше 15 лет (до 0,1349 в 2011 г.). Сравнение восьми стран (Австралии, Австрии, Бельгии, Канады, Дании, Финляндии, Франции и Словении) по показателям коэффициента Джини показывает стремительный прогресс Словении в области высшего образования. В 1961 г. Словения имела самое высокое значение коэффициента в этой группе, в то время как его прогнозируемое значение в 2010 г. соответствует пятому месту среди самых низких показателей в этой группе стран (самое низкое — у Австралии, самое высокое — у Франции). В процессе статистического анализа было выявлено негативное соотношение между уровнем неравенства (коэффициентом Джини) и продолжительностью совокупного срока обучения, что подтверждает известную максиму равенства шансов: чем дольше период обучения, тем выше уровень равенства в образовании.

Финляндия: доминирующая социальная ориентация образования

Если для постсоциалистической Словении приоритетной оказалась стратегия институциональных изменений, то финский социал-демократический подход к проблеме неравенства представляет собой наиболее яркий пример стратегии «выравнивания».

По утверждению представителей финского Министерства образования, качество обучения во всех учебных заведениях Финляндии «унифицировано». Речь в первую очередь идет об общеобразовательных школах, но данное замечание может быть отнесено и ко всей системе образования в целом. Под «унификацией» здесь подразумевается устранение какой-либо существенной дифференциации — *территориальной* (связанной с расположением школ и вузов), *культурной* (целевые программы, направленные на повышение образовательных шансов этнических групп финского севера), *институциональной* (слабость различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), *экономической* (отсутствие платы за обучение, развитая система социальной поддержки учащихся).

Стратегия институциональных изменений не получила развития в Финляндии, поскольку существующая здесь система образования уже структурно воплощает в себе все требования равных возможностей. Это выражается, например, в высокой степени интегрированности от-

дельных сегментов системы. Детские сады интегрированы в школы, школы — тесно связаны с вузами, вузы — ориентированы на работу со школами и принимают активное участие в повышении качества школьного обучения. Отсюда примат непрерывного образования и требование обеспечения «безболезненных переходов» от одной образовательной ступени к другой (например, экзамены при переходе из класса в класс в финских школах отсутствуют).

Устранению отдельных форм неравенства способствует выбранная Финляндией стратегия «выравнивания», в наибольшей степени затрагивающая сектор общего среднего образования. Например, в Финляндии, после реформы школьного обучения 1985 г., законодательно запрещено распределение учеников в классы «по способностям» (так называемый «стриминг»). Политика «образовательной включенности» обязывает педагогов работать в гетерогенных классах, уровень подготовки учеников в которых существенно различается. Финские исследователи утверждают, что подобное «перемешивание» способствует не просто «выравниванию», но и повышению уровня успеваемости школьников. При этом следует отметить, что в финских школах самые маленькие по сравнению с остальными европейскими странами учебные группы (10—12 человек), а финские школь-

ники начиная с 2000 г. получают самые высокие баллы в Международном исследовании образовательных достижений учащих PISA.

В Финляндии исключительно распространены целевые социальные программы в образовании. Более тридцати программ действуют в рамках системы повышения образовательных возможностей жителей Лапландии (наиболее труднодоступного региона Финляндии). Около двадцати программ нацелены на удержание в системе образования слабых, неуспевающих школьников.

Стоит отметить, что все эти программы существуют в рамках развитой системы социальной поддержки. *В итоге, обеспечение равенства в образовании оказывается в значительной степени в ведении учреждений социальной защиты*, которые имеют свои средства борьбы с неравенством. Например, чтобы стимулировать у молодых людей желание продолжить образование после средней школы, были отменены все льготы и пособия по безработице для лиц, моложе определенного возраста (в зависимости от возраста окончания школы). Как следствие — сегодня в Финляндии один из самых низких показателей молодежной безработицы.

Однако несмотря на то, что положительные результаты «стратегии выравнивания», особенно в сфере высшего образования, отмечаются практически всеми исследователями³, в секторе высшего образования по-прежнему сохраняются два ключевых источника неравенства при поступлении в вуз — вступительные испытания и финансовая поддержка студентов. В университеты ежегодно поступают около 40% абитуриентов (остальные либо идут в политехнические институты, либо начинают работать). Высокий конкурс стимулирует развитие репетиторства и всякого рода подготовительных курсов. Эти подготовительные курсы дают зримое преимущество (47% студентов-первокурсников проходят перед по-

³ Менее 10% молодых людей в возрасте 16—18 лет не включены сегодня в ту или иную образовательную программу. Если в среднем в странах Европы доля лиц с высшим образованием среди населения 15 лет и старше составляет 16%, то в Финляндии она достигает 24%. Уровень образования населения непрерывно повышается. Среди финских пенсионеров в возрасте 55—64 лет свидетельство об окончании средней школы имеют только 37%, тогда как в возрастной группе 25—34 лет соответствующий показатель составляет уже 83%.

ступлением через систему подготовительного обучения), но стоят недешево. Хотя само обучение в вузе остается бесплатным.

Другая проблема — совершенствование системы финансовой помощи. Одних социальных стипендий и целевых программ для обеспечения равенства возможностей оказалось недостаточно. В 2005 г. в действие вводится новая программа студенческих займов (около 300 евро в месяц), которые выплачиваются на протяжении пяти лет, после того как заработки выпускника превысят определенный порог.

В последнее время все чаще в Финляндии обсуждается еще одна тревожная тенденция — растущий разрыв между университетским и неуниверситетским сектором высшего образования. Это отражается на разнице в заработках. Если инженер с университетским образованием зарабатывает на следующий год после окончания вуза в среднем 27 500 евро в год, то инженер, окончивший политехнический институт, зарабатывает на 4500 евро меньше. И эта дифференциация в заработках неуклонно растет на протяжении последних семи лет.

Финская стратегия обеспечения равенства прямо противоположна словенской. Здесь вмешательство в институциональное устройство образовательной системы незначительно (последнее такое вмешательство произошло в 1990 г., когда была разработана система политехнических институтов), а роль социальных программ «выравнивания возможностей» высока. Однако программы эти эффективны лишь в определенных условиях. Например, их эффективность заметнее в секторе обязательного среднего образования, нежели высшего.

Основной же недостаток финского подхода к проблеме равенства — невозможность тотального «выравнивания возможностей» средствами социальной защиты. Так, упомянутое неравенство между университетами и политехническими институтами может быть скорректировано лишь в результате институциональных изменений и не поддается коррекции целевыми социальными программами. Именно поэтому сейчас в Финляндии, в связи с присоединением к Болонскому процессу и введением двухуровневой системы обучения, широко обсуждаются возможности институциональной перестройки системы высшего образования для устранения источников растущего неравенства.

Контексты выбора и примеры неэффективных стратегий: Швейцария

Словенский и финский подходы к проблеме равенства могут быть отнесены к числу эффективных. Однако чем определяется выбор той или иной стратегии?

В случае со Словенией стратегия институциональных преобразований оказалась эффективной, поскольку оставшаяся в наследство от социалистического периода система образования закрепляла и усиливала существующее в словенском обществе неравенство. Решить эту проблему одними средствами социальной защиты было невозможно. Тем не менее, приоритет институциональной стратегии отодвинул на второй план, заретушировал этнические, социокультурные и резидентальные формы

неравенства. Меры по усилению социальной защиты студентов вузов, предпринимаемые сейчас, — это попытка компенсировать невнимание к частным формам несправедливости.

Выбор социально ориентированной стратегии в Финляндии был сделан в условиях относительной однородности и сильной внутренней интеграции учебных заведений. Никаких системных преобразований финской системе не требовалось (она и без того относилась к числу самых эгалитарных в мире) и все усилия были сосредоточены на программах социальной поддержки тех, чьи шансы на получение образования заве-

домо ниже. В итоге, без внимания остался возникший «перекос» в системе высшего образования — усиливающееся неравенство жизненных возможностей выпускников профессиональных и академических вузов.

Если же институциональные барьеры исторически обусловлены и их устранение требует тотальной реорганизации всей системы, а социальное расслоение в обществе растёт, выбор стратегии оказывается затруднен. Внешние по отношению к системе образования факторы усиливают уже существующее в ней институциональное неравенство. Яркий пример подобного «замкнутого круга» представляет Швейцария.

Структурно система образования Швейцарии принадлежит «континентальной модели» (Нидерланды, Германия, Франция). Первая дифференциация школьников производится здесь уже в 12 лет, когда на основании их отметок и рекомендации учителя, ученики распределяются по пяти программам старшей школы. Эти программы жестко иерархичны: от общеакадемических (дающих возможность выпускникам поступать в университет) до профессионально-прикладных (аналогичных программе НПО в России). Перевод с профессиональной программы на академическую невозможен. Ежегодно около 67% выпускников общеобразовательных швейцарских школ приступают к профобразованию разного уровня и около 25% — поступают на академические программы. По окончании старшей школы желающие получить высшее образование уже «сепарированы»: в университет невозможно поступить, имея диплом профессиональной школы, в институт можно поступить с дипломом академической программы лишь при условии, что абитуриент не менее года проработал в избранной сфере.

Описанные институциональные барьеры относятся к числу внутрисистемных факторов неравенства. Внесистемных же факторов в Швейцарии два — *наплыв иммиграции* и *усиление социального расслоения*.

Дети иммигрантов с большими трудностями осваивают школьную программу, плохо успевают по базовым предметам⁴, значительно чаще оказываются в профессиональных классах и чаще выходят на рынок труда сразу после окончания школы. Ситуация с территориальной концентрацией иммигрантов осложняется еще и тем, что в Швейцарии до сих пор отсутствует право свободного выбора школы — родители обязаны отдавать своих детей в ту школу, к которой они приписаны.

По мнению представителей Швейцарской конференции кантональных министерств Образования, институциональные барьеры делают невозможным исправление ситуации, поскольку все необходимые базовые навыки (общения, чтения, письма) дети иммигрантов должны приобрести до 12 лет — затем они автоматически отсеиваются на самые низкостатусные профессиональные программы. Сходным образом обстоят дела и с экономическим неравенством. Среди студентов университетов — подавляющее большинство тех, чьи родители имеют высшее образование и принадлежат к верхнему среднему (upper

middle) классу. Напротив, среди студентов профессиональных институтов преобладают выходцы из семей мелких служащих и квалифицированных рабочих.

До недавнего времени проблема равенства образовательных возможностей не воспринималась правительством Швейцарии как приоритетная. Однако последние отчеты Швейцарской конференции кантональных министерств образования заставили пересмотреть это отношение.

Первым шагом в направлении коррекции сложившегося положения стала попытка унификации дипломов выпускников школ различных типов — максимальное сближение профессиональных и академических дипломов. Также предполагалось уменьшение числа переводных экзаменов и преподаваемых в старшей школе дисциплин. Несколько лет назад Конференция министерств призвала общеобразовательные школы отказаться от практики «учительских характеристик», определяющих дальнейшую судьбу школьника.

Тем не менее, все эти шаги оказались в конечном итоге «полумерами». Программа унификации дипломов так и не была введена в действие, а предложение Конференции министерств отказаться от системы характеристик по-прежнему носит рекомендательный характер. Это связано в первую очередь с крайней децентрализацией управления образованием: каждый швейцарский кантон вправе выбирать свою стратегию обеспечения равенства образовательных возможностей, тогда как необходимые институциональные изменения предполагают синхронные преобразования по всей стране. Стратегия «институциональных изменений» оказывается неэффективной в условиях сильной региональной автономии, встречая противодействие местных властей.

Невозможность устранения институциональных барьеров в свою очередь сводит на нет усилия по социальному «выравниванию». Попытки ввести систему грантов для учащихся старших школ пока малоэффективны. Лишь 9% школьников в прошлом году получили такую помощь (из них менее половины — дети иммигрантов). Социальные программы, направленные на поддержку детей иммигрантов, не носят систематического характера. Развитая система социальных стипендий отсутствует — каждый кантон сам определяет условия финансовой поддержки учащихся из бедных семей.

Еще сложнее обстоит дело с социальной поддержкой студентов вузов. Плата за обучение варьируется от кантона к кантону, так же варьируются условия предоставления финансовой помощи, поскольку система грантов и займов находится в ведении кантональных министерств. Около 13% студентов вузов ежегодно получают финансовую поддержку. Притом, что предоставляемая студенту сумма покрывает в среднем 54% его расходов на обучение и проживание.

На данном этапе развития образовательной системы Швейцарии активно обсуждаются перспективы ее модернизации, неизбежно связанные с необходимостью устранения несправедливости в образовании. Однако и попытки институциональных преобразований, нацеленные на устранение внутрисистемных барьеров, и меры, направленные на социальное выравнивание возможностей учащихся, пока не дают результатов из-за отсутствия эффективной системы управления.

⁴ Как показали швейцарские исследователи в школах, где обучаются 20% детей иммигрантов, средняя успеваемость в несколько раз ниже, чем в школах, где их менее 5%. Сегодня 9% швейцарского населения страны и 63% иммигрантов не в состоянии прочитать даже надпись на упаковке лекарств.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать ряд выводов, касающихся эффективности стратегий обеспечения равенства образовательных возможностей.

1) Стратегия «институциональных изменений» более эффективна в условиях отсутствия сильного социального расслоения и наличия барьеров внутри системы образования. Ее основной недостаток — нечувствительность к частным формам несправедливости, связанным с ущемленным положением некоторых уязвимых групп.

2) Стратегия социального «выравнивания» эффективна в отсутствие выраженных институциональных барьеров и при наличии развитой системы социальной поддержки. Основной недостаток — сведение проблемы справедливости к социальной поддержке и невозможность своевременного предупреждения институционального дисбаланса в системе образования. Тем более что в фокусе данной стратегии, как правило, находится сектор среднего образования, а дисбаланс возникает и усиливается на уровне высшего.

3) В условиях сильного социального расслоения и институционально закрепленного неравенства возникает эффект «замкнутого круга»: внесистемные факторы затрудняют реорганизацию образовательной системы, которая эти факторы воспроизводит.

4) Эффективное сочетание двух типов стратегий обеспечения равенства образовательных возможностей и выход из «замкнутого круга» возможны лишь в условиях сильной системы общественно-государственного управления образованием.

При подготовке материала использовались следующие источники:

1) Educational equity in Slovenia. Country analytical report. OECD Papers, 2004.

2) Equity in education. Country analytical report for Finland. OECD Papers, 2004.

3) Equity in Education: Dimension, Causes and Policy Responses. Country analytical report for Switzerland. OECD Papers, 2004.

ИНФОРМАЦИЯ О ЦЕНТРЕ ОЭСР — ВШЭ

Информационно-координационный Центр по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития был создан в Государственном университете — Высшей школе экономики в марте 2004 г. для расширения сотрудничества России с ОЭСР в области образования, науки, новых информационных технологий.

Миссия Центра состоит в содействии использованию зарубежного опыта управления и развития образования и науки, а также адекватному представлению России в международном образовательном пространстве, в первую очередь через информационный обмен, организацию участия широкого круга экспертов российских университетов в проектах, связанных с деятельностью Организации экономического сотрудничества и развития.

В цели и задачи деятельности Центра входят:

- широкое оповещение российской научно-образовательной общественности о деятельности ОЭСР в сфере образования, науки и новых информационных технологий, общественного самоуправления;
- распространение информации о текущих и планируемых исследованиях, мероприятиях и проектах ОЭСР и участия в них России;
- перевод и распространение статистических данных, аналитической информации и научных публикаций, полученных от ОЭСР;
- анализ перспектив использования опыта и рекомендаций ОЭСР в процессе модернизации российской экономики, науки и образования.

На сайте Центра (<http://www.oecdcentre.hse.ru/>) можно

получить самую свежую информацию о текущих и планируемых мероприятиях ОЭСР, ознакомиться с аналитической и статистической информацией, научными публикациями ОЭСР в области науки, образования, новой экономики и новых технологий, принять участие в обсуждении текущих проблем модернизации российской и мировой науки и образования.

По всем вопросам, связанным с целями и задачами работы Центра, в том числе по вопросам подписки на бюллетень «Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика» просим Вас обращаться к сотрудникам Центра. Наша контактная информация:

Информационно-координационный центр по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития (Центр ОЭСР — ВШЭ)

Адрес: 101990, Москва, ул. Мясницкая, 20

Государственный университет

Высшая школа экономики

Тел.: (095) 921-44-64

Факс: (095) 921-87-11

<http://www.oecdcentre.hse.ru/>

Контактное лицо:

**Мешкова Татьяна Анатольевна,
заместитель директора Центра ОЭСР — ВШЭ,
ответственный секретарь бюллетеня «Новости
ОЭСР: образование, наука, новая экономика»**

E-mail: tmeshkova@hse.ru

При перепечатке ссылка на бюллетень обязательна

© Приложение «Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР». Центр ОЭСР — ВШЭ, 2005
© Оформление. Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005

Отпечатано в типографии ООО «МАКС Пресс». Формат 60 x 90/8. Тираж 300 экз. Заказ