

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БЕДНОСТЬ В РФ:

проблемы измерения и оценки

Зинаида Бутовская, Сергей Косарецкий, Роман Звягинцев

АННОТАЦИЯ Понятие «образовательная бедность» используется в научной литературе с конца XX века и обозначает социально-экономические условия, в которых невозможно полноценно обеспечить качественное образование. Проблема образовательной бедности как барьера формирования человеческого капитала все чаще привлекает внимание мирового сообщества, в том числе в контексте целей устойчивого развития ООН, а в последние годы в связи с угрозой усиления образовательного неравенства, вызванной последствиями COVID-2019. В России на сегодняшний день нет работ, в которых «образовательная бедность» рассматривалась бы в теоретическом плане или выступала бы рамкой для проведения эмпирических исследований. В статье представлен обзор различных подходов к определению, измерению, контекстам использования понятия «образовательная бедность» в научной литературе, обосновывается потенциал и варианты его применения в актуальной российской ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Образовательная бедность, образовательное неравенство, оценка качества образования, школьное образование, основное образование.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-2-52-69

Введение

Широко признается, что повышение качества человеческого капитала – краеугольный камень усиления экономической конкурентоспособности и социальной стабильности государств в условиях социально-демографической и экономической трансформации. Знания и навыки, накопленные людьми, – один из наиболее ценных активов, который может сыграть решающую роль в поиске ответов на вызовы современности [Allmendinger, Leibfried, 2003; Gokhberg, Sokolov & Chulok, 2017]. Ключевой инструмент формирования человеческого капитала – образование [Becker, 1994]. При этом качество человеческого капитала определяется разницей в возможностях семей инвестировать в образование, что приводит к воспроизводству социально-экономического неравенства [Cooper, Stewart, 2013].

Традиционно фундамент образованности граждан связывают с институтом школы, а условия для формирования человеческого капитала на национальном уровне – с обеспечением доступного (бесплатного) и всеобщего основного образования. Показатели охвата образованием и его продолжительности используются при расчете индексов развития человеческого капитала. Так, один из компонентов Индекса человеческого капитала Всемирного банка – «обучение в школе» (включает информацию

об объеме и качестве образования)¹. Индекс человеческого развития ООН учитывает уровень грамотности населения страны (среднее количество лет, вложенных в обучение) и ожидаемую продолжительность обучения².

Гарантией выравнивания шансов на формирование человеческого капитала рассматриваются государственные инвестиции во всеобщее базовое образование. Однако в последние годы становится все очевиднее, что данная стратегия не является достаточной для формирования человеческого капитала, который обеспечивал бы возможности для конкурентоспособности национальных экономик и благополучия граждан. Всемирный банк признает, что факт посещения школы учащимися развивающихся стран зачастую не равнозначен обучению и «даже после нескольких лет обучения миллионы учащихся не имеют базовых навыков в грамотности и счете» [World Bank, 2018]. То есть даже при росте государственных инвестиций образовательные системы могут укоренять неравенство.

Оценки, сделанные применительно к развивающимся странам, могут быть актуальны и для Российской Федерации. По формальным показателям уровень образования населения

1 <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/human-capital/brief/the-human-capital-project-frequently-asked-questions>.

2 <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>.



Зинаида Сергеевна БУТОВСКАЯ

аспирант Института образования
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики». 101000, РФ, Москва,
Потаповский пер., 16, стр. 10.
E-mail: zbutovskaya@hse.ru



Сергей Геннадьевич КОСАРЕЦКИЙ

к. псих. н., директор
Центра общего и дополнительного образования
им. А. А. Пинского Института образования
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики». 101000, РФ, Москва,
Потаповский пер., 16, стр. 10.
E-mail: skosaretski@hse.ru



Роман Станиславович ЗВЯГИНЦЕВ

младший научный сотрудник Центра общего
и дополнительного образования им. А. А. Пинского,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики». 101000, РФ, Москва,
Потаповский пер., 16, стр. 10.
E-mail: rzvyagintsev@hse.ru

России – один из самых высоких в мире [Мау, Кузьминов, 2013]. У нас довольно низкие показатели отсева в старших классах и одна из самых незначительных долей для лиц в возрасте 25–34 лет с уровнем образования ниже среднего [OECD, 2021]. При этом в докладе Всемирного банка «Отдача от образования в Российской Федерации» на данных 1994–2008 гг. показано, что отдача от школьного образования в России ниже, чем в среднем по миру [Melianova et al., 2020]. Продолжает расти доля учащихся, которые не достигают минимума функциональной грамотности [Адамович и др., 2019].

В докладе Global Human Capital 2017 Всемирного экономического форума Россия занимала 4 место в мире с точки зрения объема человеческого капитала, однако лишь 42 место по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности и 89 место по индикатору «доступность квалифицированных работников» [Кузьминов, Фруммин, 2019]. В 2019 году в рейтинге стран мира по показателю экономической конкурентоспособности по версии Всемирного экономического форума Россия занимала 43 место [Schwab, 2019]. При довольно высоком уровне образования ожидается, что среднестатистический россиянин будет учиться 15,5 лет (38 место) – качество образования, которое, согласно некоторым экспертам, не соответствует потребностям современной экономики [Schwab, 2019, р. 18].

Что может быть фактором снижения эффективности школьного образования? Большой корпус исследований говорит, что одна из ключевых причин возникновения академической неуспешности – бедность. Мета-анализ [Cooper, Stewart, 2013] показал, что бедность по доходу в наибольшей степени влияет на когнитивное развитие детей и их успехи в школе. Это происходит именно из-за бедности, а не потому, что бедность коррелирует с другими характеристиками семьи. В PISA-2018 наибольший прирост доли функционально неграмотных российских учеников произошел именно в семьях с низким СЭС [Адамович и др., 2019].

Проблема бедности в России, особенно среди семей с детьми, стоит довольно остро. По данным Росстата, в 2018 году почти 23% российских детей жили в семьях с уровнем доходов ниже прожиточного минимума. В период

пандемии минимум 25–30% семей с детьми имели доходы на уровне бедности или за ее чертой. Наличие большой доли детей из бедных семей, их концентрация в определенных территориях снижает качество образования в стране в целом. При этом «бедными» могут быть и школы, и территориальные системы образования. В России наблюдается существенная межрегиональная, межмуниципальная и межшкольная дифференциация в финансировании, оплате труда учителей, обеспеченности материальными ресурсами, что отражается на различиях в качестве обучения [Косарецкий и др., 2019].

Относительно новое измерение «бедности» касается содержания образования. Так, школьники из России демонстрируют худшие результаты в PISA – исследовании, которое часто считают отражающим современные представления о компетенциях для жизни и работы в меняющемся мире. В частности, в РФ выявлена высокая доля учащихся, показавших результаты ниже порогового уровня в оценке компетенций совместного решения задач в PISA-2015 [OECD, 2017] и глобальных компетенций в PISA-2018 [OECD, 2020].

Растет понимание, что подход к обучению, основанный лишь на освоении традиционного набора предметных знаний, может негативно сказаться на будущем как учащихся, так и общества³. Осознается ценность «мягких», метапредметных навыков. В большинстве развитых стран учебные программы уже дополнены заданиями на развитие навыков мышления – критического, креативного, новых грамотностей [Фруммин и др., 2018]. В России же ответственность за навыки XXI века часто перекладывается на семьи [Добрякова и др., 2018]. Вполне вероятно, что именно дефицит внимания к формированию данного типа навыков негативно сказывается на качестве человеческого капитала.

РАСТЕТ ПОНИМАНИЕ, ЧТО ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ, ОСНОВАННЫЙ ЛИШЬ НА ОСВОЕНИИ ТРАДИЦИОННОГО НАБОРА ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ, МОЖЕТ НЕГАТИВНО СКАЗАТЬСЯ НА БУДУЩЕМ

В данной работе мы стремимся охватить все выделенные выше измерения «бедности». Для этого мы обращаемся к понятию «образовательная бедность», которое все больше зарубежных исследователей применяют для анализа качества школьного образования. В зависимости

от трактовки «образовательная бедность» может указывать на уровень депривации возможностей получения образования, количество и качество полученных компетенций, отсутствие возможности развивать навыки, необходимые для самореализации

и социальной интеграции. Несмотря на разработку темы на международном уровне, в РФ она затронута незначительно: исследований проблематики образовательной бедности у нас пока нет.

В статье обоснованы перспективы исследований образовательной бедности в России для лучшего понимания специфики качества российского школьного образования и использование концепта в образовательной и социальной политике. Для этого применяются индикаторы и данные федерального статистического наблюдения, международных исследований качества образовательных достижений (PISA), «Мониторинга экономики образования», собственные исследования.

Определение и измерение образовательной бедности

Термин *educational poverty* встречается в научных статьях с конца 1990-х годов. Первыми его использовали итальянский экономист Daniele Checchi [Checchi, 1998] и немецкий социолог Jutta Allmendinger [Allmendinger, 2003]. Оба под образовательной бедностью понимают неприемлемо низкий для того или иного общества уровень образования [Lohmann, Feger, 2014]. При этом образовательная бедность – не синоним «плохого» образования, а уровень знаний, не достигший порогового значения, – образовательного минимума, необходимого

3 <https://educatingforthefuture.economist.com/the-worldwide-educating-for-the-future-index-2018/>.

для интеграции в различные сферы жизни общества. Порог определяется для каждого общества отдельно [Botezat, 2016].

Разрабатывая проблематику образовательной бедности, Cheschi и Allmendinger обращаются к идее государства всеобщего благосостояния, где образование является неотъемлемой частью социальной политики. Основной теоретической рамкой выступает концепция возможностей (capabilities approach) Амартии Сена [Sen, 1999]. Сен определяет бедность как лишение человека возможности реализации его потенциала (capability deprivation) [Sen, 1999]. Так как образование может существенно влиять и на заработок, и на увеличение жизненных шансов, отсутствие возможности учиться само по себе является «образовательной бедностью».

С Сеном солидарен экономист Яндхьяла Тилак. Опираясь на концепцию возможностей, «бедность» в образовательном плане он называет неграмотность, низкий уровень образования граждан, большое количество детей, которые не ходят учиться, бросают или не заканчивают школу, низкую успеваемость и исключение бедных слоев населения из образования [Tilak, 2002]. Подобный подход разделяется сегодня, в частности, Европейской комиссией⁴.

Социологи Lohmann и Ferger, развивая идеи Cheschi и Allmendinger, подчеркивают, что, в отличие от образовательного неравенства, указывающего на неравенство возможностей (opportunity), образовательная бедность обнаруживает неравенство условий (condition). И если в меритократических обществах, поддерживающих справедливую конкуренцию, образовательное неравенство воспринимается как легитимное явление, то образовательная бедность – неприемлемое состояние социума, требующее государственного вмешательства [Lohmann, Ferger, 2014; Walker et al., 2019; Agasisti et al., 2020].

В случае образовательного неравенства меры будут направлены на обеспечение справедливых условий для получения образования для всех социальных групп (минимизация школьной селекции, выравнивание стартовых условий). Ликвидация образовательной бедности следует логике социальной политики: меры будут направлены на лиц, чье образование

находится ниже минимального уровня. По аналогии с борьбой с монетарной бедностью, руководящим принципом такой политики является социокультурный минимум, гарантируемый в государствах всеобщего благосостояния [Lohmann, Ferger, 2014].

Среди факторов образовательной бедности выделяют характеристики семьи [Cooper, Stewart, 2013; Chaudry, Wimer, 2016; Carrà et al., 2020], личностные особенности [Azevedo, 2020], школьную среду [Jones, Salinas, 2013; Agasisti et al., 2020]. Она может быть проявлением образовательного неравенства, выраженного в абсолютно низком уровне условий для обучения [Colclough, 2012] и отсутствии у семьи полноцен-

В БОЛЬШИНСТВЕ РАЗВИТЫХ СТРАН УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНЕННЫ ЗАДАНИЯМИ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЫШЛЕНИЯ – КРИТИЧЕСКОГО, КРЕАТИВНОГО, НОВЫХ ГРАМОТНОСТЕЙ. В РОССИИ ЖЕ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА НАВЫКИ XXI ВЕКА ЧАСТО ПЕРЕКЛАДЫВАЕТСЯ НА СЕМЬИ

ного доступа к получению качественного образования [Nawaz, Iqbal, 2016]. Ряд исследователей указывает, что образовательная бедность должна быть концептуализирована на макроуровне, отражая общие трудности, испытываемые людьми в местах, где доступ к возможностям развития человеческого капитала и образования ограничен, что особенно актуально в условиях эволюции цифровой экономики [Pratesi et al., 2020].

Некоторые исследователи определяют образовательную бедность через отсутствие компетенций. Например, неспособность 15-летних школьников достичь второго уровня грамотности по чтению, математике и естественным наукам в PISA [Battilocchi, 2020; Agasisti et al., 2020] или уровень образования, связанный с риском безработицы или получения заработной

4 <https://op.europa.eu/s/oJqo>.

платы, не позволяющей «сводить концы с концами» [Lohmann, Ferger, 2014]. Образовательная бедность может быть описана через утрату благосостояния из-за недостаточных достижений учащихся [Villar, 2016] или лишение прав на качественное обучение, выраженное в отсутствии должного отношения учителей, хороших учебных материалов, релевантных программ и стратегий обучения [Jones, Salinas, 2013].

Как нет консенсуса в определении образовательной бедности, так нет и единой методологии ее измерения. Дизайн исследований часто зависит от трактовки понятия конкретными авторами. Тем не менее общими для большинства стратегий измерения образовательной бедности являются выбор индикаторов и определение границы между образовательно «бедными» и «небедными» [Allmendinger, Leibfried, 2003; Lohmann, Ferger, 2014; Tilak, 2002; Nawaz, Iqbal, 2016].

По мнению исследователей, для развитых экономик с высокими образовательными стандартами более актуален относительный подход. В развивающихся странах, где значительная

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕДНОСТИ РАЗНЫЕСЯ. ЕЕ РАССМАТРИВАЮТ И КАК СОВОКУПНОСТЬ УСЛОВИЙ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ ПОЛУЧЕНИЮ ИНДИВИДОМ ОБРАЗОВАНИЯ, И КАК ХАРАКТЕРИСТИКУ УЧЕБНОГО РЕЗУЛЬТАТА, ДОСТИГНУТОГО В РЕЗУЛЬТАТЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

доля населения не получила формального образования, предпочтительнее абсолютные измерения [Lohmann, Ferger, 2014]. По мнению Cheschi, относительный подход ограничен, так как «бедность» в нем определяется относительно населения всей страны с учетом всех поколений. Работники старшего возраста рискуют попасть в группу «бедных», так как минимальный уровень образования, необходимый

для трудоустройства, повышается. Поэтому относительное измерение больше подходит для аналитики внутри одного поколения [Botezat, 2016].

По мнению Allmendinger и Leibfried [2003], если цель измерения – поддержка экономического роста и индивидуального развития, компетенции должны стать более показательными, нежели дипломы. Сертификаты показывают результаты, которых школьник добился в стенах школы. Компетентность же измеряет умения и навыки, сформированные и вне школьной системы. Кроме того, измерения на основе компетенций упрощают международные сравнения, не искажая результат различиями в системах образования [там же]. При этом с точки зрения работодателей более подходящим показателем «бедности» может стать именно отсутствие диплома об образовании [там же]. В целом ответ на вопрос о том, следует ли измерять образовательную бедность через компетенции или дипломы, во многом зависит от национального контекста. Подходы не дублируют друг друга, а диагностируют разные сферы, поэтому должны использоваться в тандеме [там же].

По ряду причин измерения образовательной бедности часто опираются на данные PISA. Во-первых, исследование дает обширную информацию для анализа академических достижений 15-летних учащихся (возраст, близкий к моменту окончания среднего образования) и является показателем базовых знаний, полученных в рамках образовательных систем [Villar, 2016]. Во-вторых, будучи циклическим, исследование дает возможность отслеживать динамику [Allmendinger, Leibfried, 2003]. Если опираться на PISA при оценке образовательной бедности, то пороговым значением здесь будет второй уровень функциональной грамотности [Allmendinger, Leibfried, 2003; Villar, 2016; Battilocchi, 2020]. Самыми значимыми являются результаты по чтению – навыку, который Allmendinger и Leibfried [2003] называют стратегическим: «образовательно бедными» будут учащиеся, не умеющие читать и понимать тексты на базовом уровне.

Существенный вклад в борьбу за снижение уровня образовательной бедности вносит итальянская общественная организация Save the Children. По ее данным, более 26 млн детей в Европе находятся под угрозой бедности или социальной изоляции, около 20% европейских

Таблица 1. Подход к оценке образовательной бедности [Azevedo, 2020]

		Депривация обучения	
		Нет	Да
Депривация школы	Нет	Ученик ходит в школу и обучается в ней = Не бедность	Ученик ходит в школу, но не обучается в ней = Бедность
	Да	Ученик не ходит в школу = Бедность	Ученик не ходит в школу и не обучается в ней = Бедность

подростков находятся в условиях образовательной бедности и около 28% детей до 15 лет в ЕС находятся в группе риска [Morabito et al., 2016]. Под образовательной бедностью Save the Children понимает лишение детей возможности учиться и приобретать навыки, необходимые для жизни в инновационной экономике знания, развивать свои способности, межличностные отношения, познавать мир и самих себя [Battilocchi, 2020].

В 2019 году Всемирный банк с Институтом статистики ЮНЕСКО представили синтетический показатель «учебная бедность» (learning poverty). В его основе – концепция, согласно которой каждый ребенок должен ходить в школу и к 10 годам уметь работать с соответствующими этому возрасту текстами [Azevedo, 2020]. Эксперты ссылаются на исследования, согласно

которым неумение читать к девяти годам рискует перерасти в пожизненную неграмотность по крайней мере для 70% испытывающих затруднения в чтении [World Bank, 2019].

Nawaz и Iqba [2016] разработали индекс образовательной бедности для Пакистана. Авторы выделяют «мягкий» (soft) и «физический» (physical) типы образовательной бедности. Первая определяется годами, проведенными в школе мужчинами и женщинами, и посещаемостью школ детьми. Вторая – наличием учебных заведений (их недостатком или низким качеством) и их доступностью (платой за обучение, затратами на дорогу). В исследовании [2020] Azevedo предлагает определять образовательную бедность депривацией, выраженной в отсутствии возможности посещать школу (schooling), и депривацией, связанной с организацией процесса учения (learning). Пороговым значением для первого параметра станет количество учащихся, посещающих школу (ребенок либо находится в школе, либо нет). Оценить депривацию обучения сложнее: «получение знаний» нельзя увидеть, и выражается оно часто через школьные отметки, что само по себе оставляет простор для критики. В этом подходе предлагается сначала выяснить, ходит ли ребенок школу, и затем – учится ли он там, какие знания получает и каково их качество (табл. 1).

Индекс образовательной бедности разработала и организация Save the Children (табл. 2). Его

Таблица 2. Индекс образовательной бедности Италии 2014 и 2016 года [Battilocchi, 2020, со ссылкой на Save the Children, 2014, 2016]

Индекс образовательной бедности		
	2014 год	2016 год
Субиндекс «Образовательная бедность в школьном контексте»	1. Государственное обеспечение дошкольного образования и ухода за детьми. 2. Классы полного дня в начальной школе. 3. Классы полного дня в средней школе. 4. Обеспечение школьного питания. 5. Школы с документом о приемке зданий в эксплуатацию. 6. Классы с доступом в Интернет. 7. Количество детей, не окончивших школу	1. Низкий процент успевающих по математике в PISA. 2. Низкий процент успевающих по чтению во PISA. 3. Количество детей, рано оставивших школу. 4. Дети в возрасте 6–17 лет, которые не участвовали как минимум в четырех культурных мероприятиях
Субиндекс «Образовательная бедность в рамках местного сообщества»	8. Дети, побывавшие в театре. 9. Дети, побывавшие в музеях или на выставках. 10. Дети, которые посетили памятники, в том числе археологические. 11. Дети, побывавшие на концерте. 12. Дети, которые регулярно занимаются спортом. 13. Дети, пользующиеся интернетом. 14. Дети, которые прочитали книгу	5. Государственное обеспечение дошкольного образования и ухода за детьми. 6. Неполный рабочий день в начальных школах. 7. Неполный рабочий день в неполных средних школах. 8. Процент учащихся, которые не воспользовались услугами школьного питания. 9. Процент учащихся, посещающих школы без надлежащей инфраструктуры (Индекс качества физической инфраструктуры ОЭСР). 10. Процент классных комнат без доступа к скоростному интернету

Таблица 3. Некоторые определения и индикаторы «образовательной бедности»

Определение	Проявление	Индикатор
Неприемлемо низкий для благополучного функционирования в обществе уровень образования [Checchi, 1998; Allmendinger, 1999]	Уровень знаний индивида не достиг значения, необходимого для интеграции в жизнь общества. Порог определяется для конкретного общества отдельно	– Аттестат об образовании (есть / нет). – Уровень образования (полное / неполное). – Уровень компетенций по PISA (порог – 2 уровень)
Ситуация неравенства условий для получения образования, неприемлемая для социума и требующая вмешательства со стороны государства [Lohmann, Ferger, 2014]	Качество образования индивида ниже минимального уровня, принятого для данного общества, что связано с рисками безработицы или получения низкой заработной платы	
Ситуация отсутствия доступа к получению качественного образования и развитию человеческого капитала [Nawaz, Iqbal, 2016]	Состояние лишения возможности получать образование. Отсутствие, недостаток или низкое качество учебных заведений, их низкая доступность (денежная и временная с точки зрения затрат на дорогу)	– Уровень грамотности (взрослые мужчины / женщины). – Наличие школьного образования (мальчики / девочки). – Доступность школ (территориальная / финансовая / по временным затратам)
Ситуация отсутствия возможности у 15-летних школьников достичь 2-го уровня грамотности по чтению, математике и естественным наукам в PISA [Agasisti et al., 2020]	Результаты по PISA ниже 2-го уровня, в первую очередь по чтению	– Уровень компетенций по PISA (порог – 2 уровень)
Ситуация отсутствия возможности у детей учиться и приобретать навыки, необходимые для жизни в экономике знания, развивать свои способности, межличностные отношения, познавать мир и себя [Save the Children]	Ребенок не может научиться: приобретать навыки, необходимые для жизни в современном мире; повышать мотивацию, самооценку и уверенность в своих силах, способность сохранять контроль над стрессовыми ситуациями; развивать социальные отношения, сотрудничать и общаться, проявлять эмпатию и вести переговоры; обучаться в безопасной среде; практиковать здоровый образ жизни	– Индекс образовательной бедности (IRE 2016) (4–5 индикаторов, разбитых по субиндексам «ОБ в школьном контексте» и «ОБ в местном сообществе»)
Ситуация отсутствия возможности ходить в школу и получать качественное образование [Azevedo, 2020]	Ребенок не посещает школу или посещает школу, но не учится	– Факт посещения ребенком школы. – Факт обучения в школе (подтвержденный оценками за успеваемость, аттестатами и прочими индикаторами, характерными для оценки качества образования)
Ситуация неумения 10-летнего учащегося читать соответствующие возрасту тексты (learning poverty) [World Bank]	В 10 лет учащийся не может самостоятельно и свободно читать простые короткие повествовательные и описательные тексты, находить основную информацию, интерпретировать и пояснять ключевые идеи, высказывать мнение о прочитанном	– Чтение на уровне ниже минимального уровня владения языком, согласно Глобальному альянсу по мониторингу обучения (GAML)

теоретическая рамка опирается на концепцию возможностей Сена и «ресурсы, необходимые для достойной жизни» Марты Нуссбаум [Boni, Walker, 2013]. Результаты индекса были впервые опубликованы в 2014 году в рамках кампании Illuminiamo il futuro 2030 и скорректированы во время второго мониторинга, проведенного в 2016 году [Battilocchi, 2020, со ссылкой на Save the Children, 2016]. Оба раза был подчеркнут разрыв между северными и южными регионами Италии.

Таким образом, подходы к определению образовательной бедности разнятся.

Ее рассматривают и как совокупность условий, препятствующих получению индивидом образования, и как характеристику учебного результата, достигнутого в результате получения образовательных услуг. В первом случае существует возможность вмешательства третьих лиц с целью принятия мер по предотвращению негативных последствий не полученного или полученного не в полной мере образования. В другом случае констатируется факт без возможности внесения изменений. При этом системе школьного образования как субъекту или причине формирования образовательной

Таблица 4. Общие подходы к оценке образовательной бедности в школьной и внешкольной среде «образовательной бедности»

Образовательная бедность	Не образовательная бедность
Школьная среда	
Отсутствие возможности регулярно или частично посещать школу	Наличие возможности регулярно посещать школу
Низкая территориальная доступность школы	Оптимальная территориальная доступность школы
Слабое материально-техническое обеспечение школы, отсутствие подключения к сети или низкая скорость интернета	Удовлетворительное материально-техническое обеспечение школы, наличие подключения к сети на хорошей скорости
Отсутствие реализации процесса научения обучающегося при формальном посещении школы	Реализация процесса научения обучающегося при формальном посещении школы
Низкое качество профессиональной подготовки учителей, отсутствие поддержки учащихся со стороны педагогов	Высокое качество профессиональной подготовки учителей, поддержка учащихся со стороны педагогов
Внешкольная среда	
Возможность получать только школьное образование	Возможность получать дополнительное образование
Отсутствие возможности читать книги, заниматься спортом, посещать культурные места, взаимодействовать с ровесниками	Наличие возможности читать книги, заниматься спортом, посещать культурные места, взаимодействовать с ровесниками

бедности придается различный вес. Некоторые определения и индикаторы «образовательной бедности» представлены в таблице 3.

Можно проследить, что часто конструкт «образовательная бедность» вводится в контексте депривации, но меняется в зависимости от уровня развития общества и отражает текущий уровень жизненных стандартов. В развивающихся обществах на передний план выходят вопросы охвата образованием. Однако достижение удовлетворительных показателей в этой области ставит новую задачу – добиться не только посещения школы (schooling), но и обеспечить обучение в ней (learning). Страны, прошедшие этап массовой вовлеченности в среднее образование, обращаются к концепции образовательной бедности уже не столько с позиций неравенства доступа и отсева, сколько с точки зрения содержания образования.

Очевидно, что оценивать качество образования лишь фактическим доступом и наличием

аттестатов рискованно – это красноречиво показал пример развивающихся стран, где годы, проведенные в школе, не гарантируют соответствующего прироста в знаниях. Новые подходы к определению образовательной бедности, в частности подход Save the Children, подчеркивают важность не только доступа к формальному образованию, но и участия в дополнительном опыте и обучении, реализуемом вне школы.

Образовательная бедность в России

Для понимания общей картины бедности и неравенства на школьном уровне важны исследования общей ситуации с бедностью на территориальном и семейном уровне, фактора, оказывающего влияние как на доступность образовательной инфраструктуры для учащихся, так и на возможности использования семьями социальных и образовательных услуг [Бирюкова и др., 2019]. Это важно, поскольку, как показывают исследования, детская бедность сказывается на всей будущей жизни ребенка [Ефремова, Полуэктова, 2019]. В России есть качественные работы, написанные на стыке традиционного понимания бедности и развития/образования ребенка [Александров и др., 2015]. Тем не менее работ, сфокусированных именно на образовательной бедности, пока не было.

Если под «образовательной бедностью» мы понимаем доступ к образованию, как это в основном делается в развивающихся странах, отсутствие в России ее измерений неудивительно. По формальным показателям РФ отличается высоким охватом начальным и средним образованием, умеренной степенью территориальной депривации, невысокой долей учащихся, которые бросают школу и не получают аттестатов, – подавляющее большинство заканчивает либо СПО, либо 11 классов [Kosaretsky et al., 2019]. Сходные оценки с опорой на формальные показатели мы находим и в исследовании Всемирного банка [World Bank, 2020].

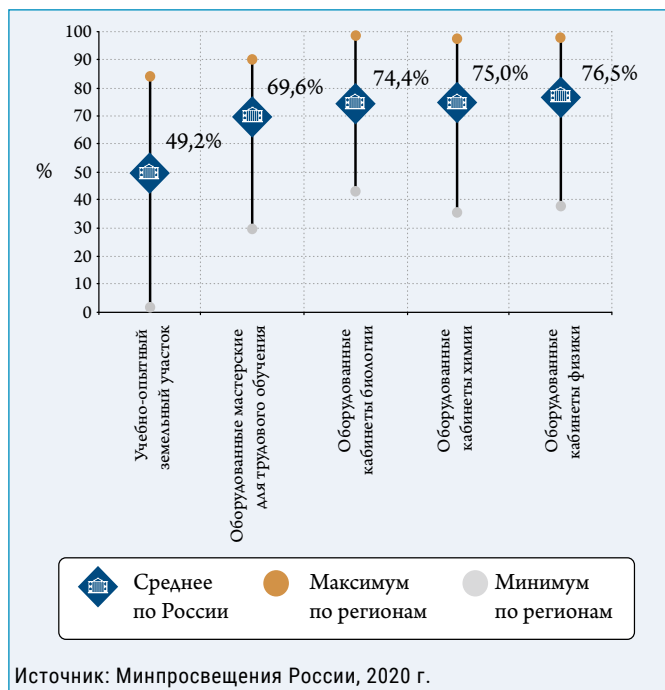
Однако, как было отмечено, в развитых странах для оценки используется более широкий круг показателей: насыщенность образовательной среды, доступность информации и сервисов, внешкольное образование и его качество.

И здесь базовые данные федерального статистического наблюдения (ФСН) показывают, насколько разнятся условия для обучения в разных частях РФ. Это касается различий и в образовательной инфраструктуре, в том числе цифровой [Заир-Бек и др., 2018; Заир-Бек, Мерцалова, Анчиков, 2021], и в размерах норматива финансирования школ [Абанкина и др., 2017], и в оплате труда педагогов [Абанкина и др., 2021].

Актуальные данные ФСН и «Мониторинга экономики образования» на школьном уровне показывают, что региональные различия в наличии в школах специализированных помещений (лабораторий по физике, химии, биологии, мастерских, учебно-опытных участков) составляют более 60 процентных пунктов (рис. 1). Наблюдаются и различия между регионами, городскими и сельскими школами в возможностях обучения по программам углубленного изучения школьных предметов (рис. 2), получения консультации у специалистов психолого-медико-социального сопровождения (рис. 3).

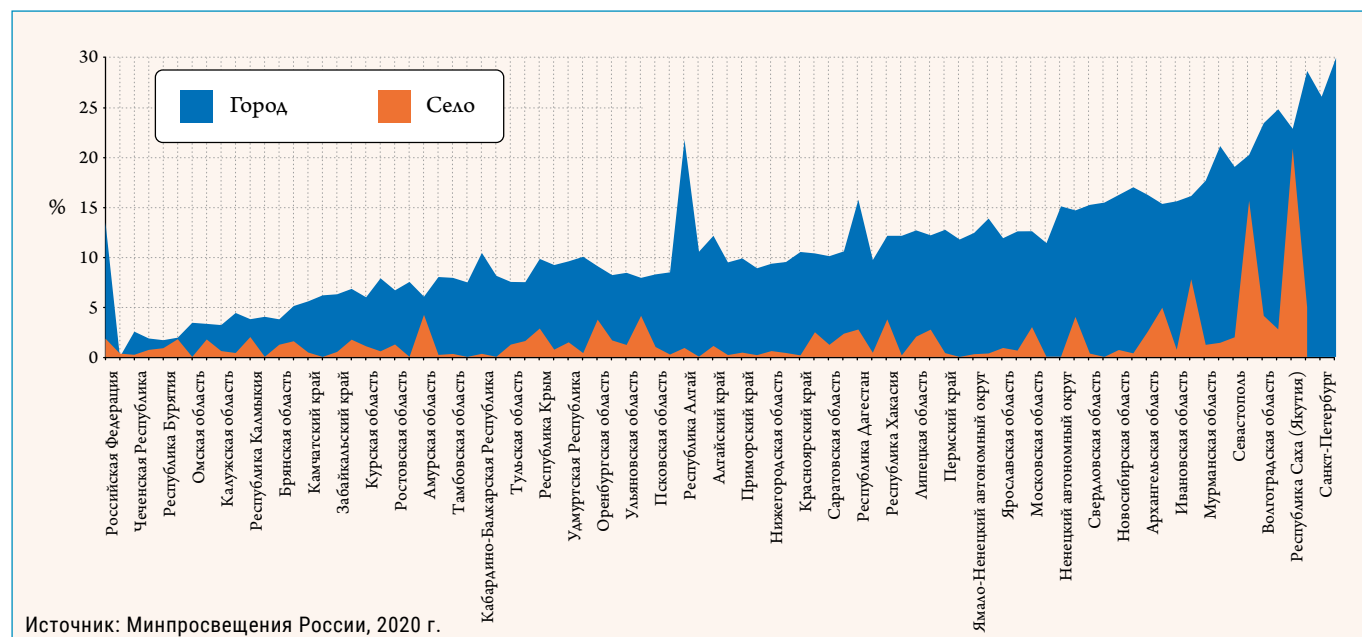
Заметные различия есть и в доступности дополнительного образования для детей на разных территориях. С увеличением размера населенного пункта растет доля детей, посещающих дополнительные занятия и в школе, и вне ее. При этом с уменьшением размера населенного пункта растет доля детей, не посещающих

Рисунок 1. Дифференциация региональных показателей доли школ, имеющих указанные помещения. Максимальные и минимальные региональные значения и средние по России, в % от общего числа школ



дополнительные занятия. В селах значительно выше доля получающих дополнительное образование только в школе, что связано с ограниченным доступом к инфраструктуре

Рисунок 2. Доля школьников, обучающихся по программам повышенной сложности (углубленного изучения предметов), в городской и сельской местности, в % от числа обучающихся на этих территориях

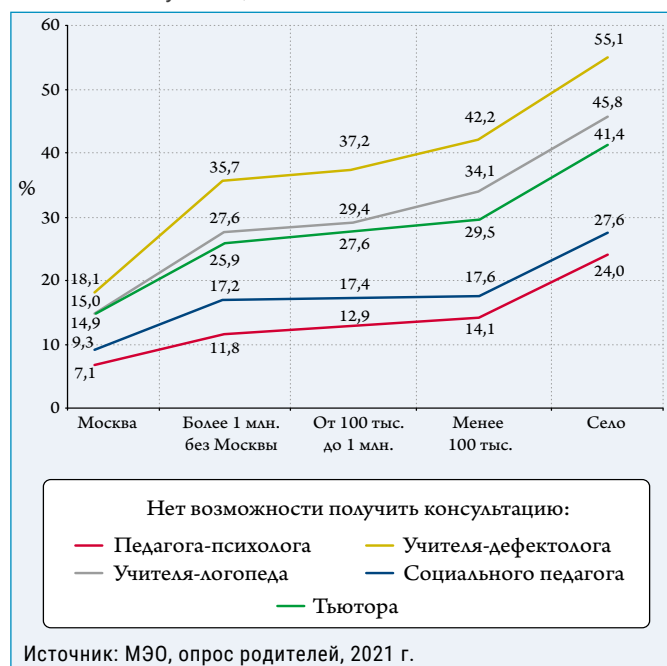


внешкольного образования. С учетом того, что зачастую именно внешкольные организации обладают более квалифицированными кадрами и специализированными помещениями, представленные данные могут быть сигналом о дефицитах внешкольных кружков. Следует признать, что сельские школьники не имеют равных с городскими возможностей для развития талантов в рамках дополнительного образования.

Данные региональных исследований Института образования позволяют проследить еще более глубокие различия регионов РФ в части неравенства условий обучения и образовательных результатов (табл. 5). Из них видно, какая большая разница существует между школами разных регионов даже по самым базовым показателям контекста, образовательных ресурсов и результатов. Наиболее благополучные школы отдаленных территорий все еще менее благополучны, чем самые депривированные школы европейской части страны.

Методология международных исследований качества образования традиционно не предполагает возможности сопоставления регионов по качеству достижений. Однако в последнем исследовании PISA наряду с национальной выборкой полноценно участвовало три региона, и уровень различий в достижениях оказался

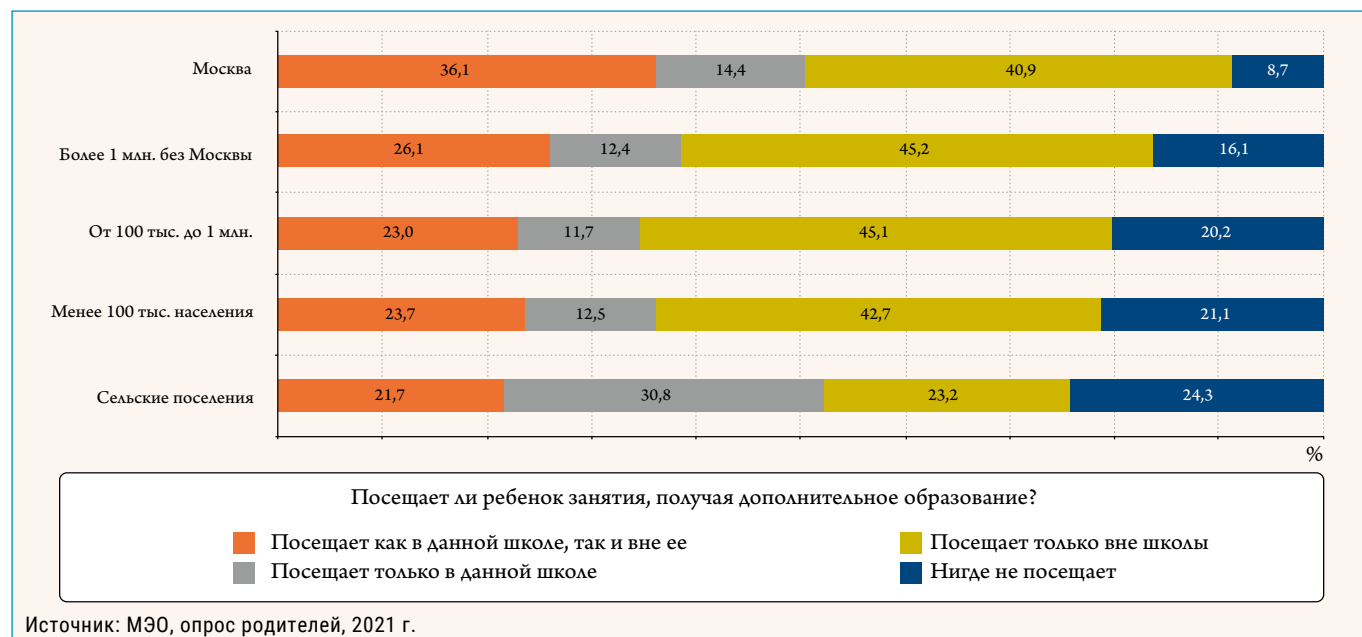
Рисунок 3. Доля родителей, указавших, что у них и их детей НЕТ возможности получить в школе консультацию специалистов психолого-медико-социального сопровождения, по типам населенных пунктов, в % от числа ответивших



Источник: МЭО, опрос родителей, 2021 г.

высоким: фактически разные регионы показали результаты разных групп стран по качеству образования [Адамович и др., 2019]. К сожалению, в российской системе образования

Рисунок 4. Распределение долей родителей РФ в вопросе о том, получает ли их ребенок дополнительное образование, в разрезе территории



Источник: МЭО, опрос родителей, 2021 г.

Таблица 5. Различия в образовательных ресурсах и результатах школ разных регионов РФ

	Город	Село	СЭП (Q1)	СЭП (Q2)	СЭП (Q3)	СЭП (Q4)	Среднее
Доля учителей, имеющих высшую квалификационную категорию							
Калининградская область	0,35	0,19	0,15	0,23	0,32	0,41	0,28
Ленинградская область	0,42	0,32	0,33	0,33	0,39	0,41	0,36
Московская область	0,51	0,53	0,53	0,50	0,51	0,53	0,52
Тюменская область	0,42	0,30	0,28	0,28	0,33	0,43	0,33
Республика Саха (Якутия)	0,41	0,30	0,21	0,28	0,34	0,44	0,32
Доля учителей пенсионного возраста							
Калининградская область	0,35	0,40	0,44	0,34	0,35	0,37	0,38
Ленинградская область	0,29	0,32	0,31	0,32	0,30	0,31	0,31
Московская область	0,33	0,39	0,41	0,34	0,33	0,31	0,35
Тюменская область	0,20	0,20	0,22	0,21	0,17	0,19	0,20
Республика Саха (Якутия)	0,37	0,32	0,32	0,32	0,33	0,34	0,33
Доля детей из семей, где родители имеют высшее образование							
Калининградская область	0,38	0,11	0,02	0,13	0,31	0,58	0,26
Ленинградская область	0,30	0,14	0,02	0,12	0,24	0,48	0,21
Московская область	0,41	0,20	0,09	0,24	0,39	0,63	0,34
Тюменская область	0,39	0,09	0,00	0,04	0,15	0,46	0,16
Республика Саха (Якутия)	0,33	0,11	0,01	0,05	0,12	0,40	0,15
Индекс академических результатов*							
Калининградская область	62,83	56,70	56,02	58,50	61,48	64,24	60,08
Ленинградская область	63,58	61,53	61,66	60,92	62,25	64,58	62,40
Московская область	64,68	62,07	61,57	62,39	64,66	66,59	63,79
Тюменская область	62,89	55,29	53,25	55,16	58,38	61,96	57,09
Республика Саха (Якутия)	58,05	53,48	52,34	53,39	53,87	57,50	54,33
Источник: данные региональных исследований Института образования НИУ ВШЭ. * Для расчета индекса академических результатов школы индивидуальные результаты учащихся школ по всем экзаменам ОГЭ и ЕГЭ (баллы в аттестате для ЕГЭ и сырые баллы для ОГЭ) за 2017–2019 гг. нормированы на максимально возможный результат (итог – доля успешности выполнения), умножены на 100, и результат округлен до второго знака после запятой (итог – процент выполнения от максимально возможного для этого типа экзамена). После этого получены усредненные по школе значения процента выполнения государственных аттестаций школьниками за каждый год. Итоговый показатель – средний процент, т. е. средний по школе результат выполнения государственных аттестаций с 2017 по 2019 г.							

не обеспечивается открытость данных о качестве образования (ЕГЭ, ОГЭ, НИКО, ВПР), позволяющих проводить полноценные межрегиональные, внутрирегиональные сопоставления. Однако есть возможность использовать отдельные региональные исследования, которые демонстрируют наличие проблем в этой области, если говорить о региональных различиях (табл. 5).

Применительно к развитым странам для определения «образовательной бедности» активно используется уровень образования, препятствующий полноценной интеграции в жизнь социума (например, результаты PISA ниже 2-го уровня). Отчеты международных сравнительных исследований выявляют достаточно высокую долю российских школьников с низким уровнем функциональной

грамотности [OECD, 2019]. В 2018 году не достигла минимального порога хотя бы по одному из видов функциональной грамотности почти треть учащихся РФ, в то время как не достигших его по всем трем предметным областям стало 12% [Адамович и др., 2019]. Согласно результатам 2018 года, наша страна в целом держится на среднем по странам ОЭСР уровне по математике. Однако значительное снижение результатов по чтению свидетельствует о том, что Россия «откатилась» к показателям 2012 года. «Слабым звеном» для школьников остается естествознание: лучшие результаты по этому виду грамотности РФ показала в 2003 году, даже тогда не достигнув среднего значения по ОЭСР [Адамович и др., 2019].

В последние годы определение «образовательной бедности» включает отсутствие возможности научиться приобретать знания и навыки, необходимые для жизни в современном мире. Этот фокус имеет актуальность для России. Отмечается, что успеваемость по основным предметам PISA – естественным наукам, чтению и математике – тесно

связана с результатами по совместному решению задач [OECD, 2017]. В PISA-2015 Россия, наряду с Коста-Рикой и Тунисом, показала наиболее слабую связь между баллами учащихся по совместному решению задач, естественным наукам, чтению и математике. В 2018 году в рамках PISA была проведена первая оценка глобальных компетенций, необходимых для жизни во взаимосвязанном изменяющемся мире. В РФ доля учащихся, показавших результаты ниже порогового уровня, составила 44,4 %⁵. Россия вошла в число стран с наиболее низкими показателями по аспекту «способность и готовность предпринимать конструктивные действия

в интересах устойчивого развития и коллективного благополучия». Школьники из РФ продемонстрировали низкую осведомленность о межкультурной коммуникации [OECD, 2020].

Заключение

Обобщая рассуждения о задачах, потенциальной пользе и ограничениях использования понятия «образовательная бедность» применительно к актуальной ситуации в российском образовании, можно сделать следующие выводы.

Понятие образовательной бедности может оказаться важным дополнением к оценкам не-

равенства условий и результатов. В российской образовательной политике фиксация неравенства (например, доступные ресурсы в школах разных территорий – инфраструктура, кадры, цифровые технологии, образовательные программы) рассматривается как неизбежность, характерная для неоднородной по пространственному и экономическому развитию страны, и поэтому не создает стимулов

ВВЕДЕНИЕ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕДНОСТИ И СООТВЕТСТВУЮЩИХ ИЗМЕРЕНИЙ МОЖЕТ СОЗДАТЬ СИСТЕМУ СИГНАЛОВ О ЗОНАХ РИСКА, ОТКРЫВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ДОВЕДЕНИЯ РЕСУРСНОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ТЕРРИТОРИЙ/ГРУПП ШКОЛ ДО ОПРЕДЕЛЕННОГО ПОРОГОВОГО УРОВНЯ

для управленческих действий. Введение концепта образовательной бедности и соответствующих измерений может создать систему сигналов относительно зон риска, открывающих пространство для адресных мер по доведению ресурсной обеспеченности территорий/групп школ до определенного уровня.

В отношении неравенства образовательных результатов ситуация еще более сложная. С одной стороны, показатели неравенства российского образования не выглядят драматично на фоне средних по странам ОЭСР. С другой стороны, в российском обществе существует достаточно высокая толерантность к такому типу неравенства. Отсюда перспективным является использование не индексов неравенства, а показателей доли учащихся, доли

⁵ https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf.

школ, не достигающих порогового уровня качества. Первый шаг в эту сторону сделан в федеральном проекте «Современная школа» Национального проекта «Образование», в котором предусмотрена поддержка школ с низкими образовательными результатами⁶. Однако соответствующие индикаторы не введены в сам федеральный проект, что не дает возможности увидеть реальный прогресс вследствие принятых мер.

Мы рассмотрели широкий набор индикаторов, который очевидным образом отличается от страны к стране. Есть основания утверждать, что эти отличия укоренены в существующей «норме» для рассматриваемой системы образования или территории. Возможно, образовательно бедные от небедных отличаются в первую очередь уровнем образовательного капитала для построения «средне успешной» траектории в их страновом контексте. Здесь можно привести историческую аналогию: уровень и содержание образования городского жителя в XVI веке отличается от того, что требуется современным выпускникам школ. Так же и в ситуации образовательной бедности в разных странах: важно учитывать требования «места и времени», касающиеся построения успешной траектории. Подобные тонкости необходимо учитывать при подборе индикаторов образовательной бедности для РФ.

Наиболее сложная, но отвечающая вызовам завтрашнего дня задача – использование определения «образовательной бедности», фиксирующего разрыв между формальными показателями обучения и реальным качеством знаний и навыков, возможностями, которые они открывают для самореализации человека.

Анализируя результаты России в международных исследованиях качества обучения, мы видим, что вызовы, с которыми сталкивается современная система образования РФ, диктуют необходимость в дополнительном мониторинге и принципиально иной оценке результатов учащихся, выраженных не только в школьных аттестатах, баллах ЕГЭ и количестве зачислений в вузы, но и в реальных шансах на экономический, социальный и личностный успех не только по российским, но и по мировым стандартам. В противном случае

существует риск, что получившие «хорошее» образование внутри страны могут стать «образовательно бедными» на интернациональном уровне [Allmendinger, Leibfried, 2003]. Это звучит не слишком оптимистично в условиях глобализации экономики. Уместно будет говорить не столько о бедности, сколько об «образовательной уязвимости» перед вызовами будущего.

НАИБОЛЕЕ СЛОЖНАЯ ЗАДАЧА – ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕДНОСТИ», ФИКСИРУЮЩЕГО РАЗРЫВ МЕЖДУ ФОРМАЛЬНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ОБУЧЕНИЯ И РЕАЛЬНЫМ КАЧЕСТВОМ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ

В аналитических докладах отмечается, что отечественная система образования не готовит кадры для экономики знаний, рынок труда РФ не привлекателен для талантов, универсальные компетенции в дефиците. Риск в том, что к 2025 году Россия может ухудшить свои конкурентные позиции в глобальной экономике знаний и отстать от стран-лидеров. В указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»⁷ ставится цель обеспечить «возможности для самореализации и развития талантов». Для этого стоит предусмотреть меры, в том числе на уровне системы образования, со ставкой на опережающее предложение кадров – носителей целевых компетенций, на перенос фокуса с предметных знаний на развитие личностных и метапредметных компетенций [BCG, 2017].

Недостатки ориентации на формальное образование особенно ярко высветила пандемия COVID-19. Встряска пандемии дала понять, что в некоторых случаях формальное образование становится «карго-культом». Ученики ходят в школу, учат правила и отвечают у доски. Ожидается, что в итоге они станут «образованными». Однако фактического понимания механизмов, которые должны к этому привести, – нет.

6 <https://edu.gov.ru/national-project/>.

7 <http://kremlin.ru/events/president/news/63728>.

За формальным образованием зачастую не видны детали, которые сейчас все важнее. Для этого требуется ориентация на более широкое понимание насыщенной образовательной среды.

Возвращаясь к исторической аналогии, необходимо понять, какой уровень и какой грамотности (метапредметных навыков, культурного уровня, развитости социально-эмоциональных навыков, субъективного благополучия, в конце концов) требуется российским школьникам, чтобы у них были возможности выстроить свою будущую траекторию в существующих условиях. И здесь мы вновь видим преимущества концепта и подходов к измерению образовательной бедности сравнительно с неравенством – разрывом в возможностях и достижениях между бедными и богатыми. Важно ли, какова дистанция между детьми из разных семей, если ни те, ни другие не получают знаний, необходимых для их самореализации и прогресса страны?

Список источников

1. Абанкина И. В., Алашкевич М. Ю., Баринов С. Л., Деркачев П. В., Кравченко И. А., Меркулов М. В., Родина Н. В., Славин С. С. (2017). Справедливость нормативного подушевого финансирования образования в России. *Современная аналитика образования*, 2 (10). М.: НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112726.pdf>.
2. Абанкина И. В., Вавилова А. А., Деркачев П. В., Зиньковский К. В., Кравченко И. А., Суркова Н. Е. (2021). Оплата труда педагогов: как изменить ситуацию к лучшему? *Современная аналитика образования*, 7(56). <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/482933839.pdf>.
3. Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д. (2019). Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA – 2018 и их интерпретация. Изд. дом Высшей школы экономики.
4. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Маслинский К. А. (2015). *Бедность и развитие ребенка*. М.: Рукописные памятники Древней Руси. <https://publications.hse.ru/books/156724058>.
5. Батыгин Г. С., Мкртчян Г. М., Чистяков И. М. Константиновский Д. Л. (2000). Динамика неравенства: Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Эдиториал УРСС, 1999. *Социологический журнал*, 1-2.
6. Бирюкова С. С., Горина Е. А., Горяйнова А. Р., Гудкова Т., Карева Д. Е., Любушина Е. С., Овчарова Л. Н., Тер-Акопов С. А. (2019). *Семьи с детьми в России: уровень жизни и политика социальной поддержки: докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества*, Москва, 9–12 апр. 2019 г. Под общ. ред.: Л. Н. Овчарова. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ.
7. Добрякова М. С., Юрченко О. В., Новикова Е. Г. (2018). *Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113173.pdf>.
8. Ефремова М. В., Полуэктова О. В. (2019). Взаимосвязь взрослой и детской бедности с психологическими характеристиками личности. *Социальная психология и общество*, 10(3), 118–136. DOI: 10.17759/sps.2019100308.
9. Заир-Бек С. И., Зинюхина Е. В., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А. (2018). *Межрегиональная дифференциация развития школьного образования*. М., НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673149.pdf>.
10. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. (2021). Актуальные характеристики школьной образовательной экосистемы: информационный бюллетень. М., НИУ ВШЭ. https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib_7_2021.pdf.
11. Константиновский Д. Л. (2008). *Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х)*. М.: ЦСП.
12. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. (2006). Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения. *Вопросы образования*, 2, 186–203.
13. Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д., Кузьминов Я. И. (2019). *Российская школа: начало XXI века*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
14. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. (2019). *Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?* М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
15. Куракин Д. Ю. (2020). Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека». *Социологическое обозрение*, 19(3), 167–231.
16. *Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018–2019*. НИУ «Высшая школа экономики», Корпорация «Российский учебник». Индекс образовательной инфраструктуры 2018-2019_2019-04-12.pdf.
17. May В. А., Кузьминов Я. И. (2013). *Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика*. М.: Издательский дом «Дело», РАНХиГС.
18. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. (2018). *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. М.: НИУ ВШЭ.
19. Agasisti T., Longobardi S., Prete, V., Russo F. (2020). The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies. *Journal of Policy Modeling*. DOI: 10.1016/j.jpolmod.2020.03.015.
20. Allmendinger J. (1999) 'Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik', *Soziale Welt* 50 (1): 35–50.
21. Allmendinger J., Driesch, E. (2014). *Social inequalities in Europe: Facing the challenge: discussion Papers*. Presidential Department, WZB Berlin Social Science Center, no P 2014-005. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:zbw:wzbpre:p2014005>.

22. Allmendinger J., Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81. DOI: 10.1177/0958928703013001047.
23. Azevedo J. P. (2020). Learning Poverty: Measures and Simulations. *The World Bank, Policy Research Working Paper Series* 9446.
24. Battilocchi G. L. (2020). Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1–10. DOI: 10.37441/CEJER/2020/2/1/5753.
25. BCG. (2017). Доклад «Россия 2025: от кадров к талантам».
26. Becker G. S. (1994). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. *Chicago: University of Chicago Press*.
27. Boni A., & Walker M. (Eds.). (2013). *Human Development and Capabilities: Reimagining the university of the twenty-first century (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075081>.
28. Botezat A. (2016). *NESET II ad hoc question*, 5. Educational poverty.
29. Bowles S., Gintis H., Osborne Groves M. (Eds.). (2005). *Unequal chances: Family background and economic success*. Russell Sage Foundation; Princeton University Press.
30. Carrà E., Moscatelli M., Ferrari Ch. (2020). *The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens*. DOI: 10.13136/isr.v10i2.335.
31. Chaudry A., Wimer C. (2016). Poverty is Not Just an Indicator: The Relationship Between Income, Poverty, and Child Well-Being. *Academic Pediatrics*, 16, 23–29. DOI: 10.1016/j.acap.2015.12.010.
32. Colclough Ch. (2012). Education, poverty and development – mapping their interconnections. *Comparative Education*, 48(2), 135–148, DOI: 10.1080/03050068.2011.608891.
33. Cooper K., Stewart K. (2013). *Does money affect children's outcomes?* CASE Reports casereport 80, Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
34. European Union. (2020). *Education and training monitor 2020*, Luxembourg: Publication office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/oJqo>.
35. Ferreira F. H. G., Gignoux J. (2014). The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity1. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210–246. DOI: 10.1093/wber/lht004.
36. Gokhberg L., Sokolov A., Chulok A. (2017). Russian S&T Foresight 2030: identifying new drivers of growth. *Foresight*, 19 (5), 441–456. DOI: 10.1108/FS-07-2017-0029.
37. Jones A., Salinas Ch. (2013). Educational Poverties in Alaska: Teachers' Perspectives. *Current Issues in Education*, 16.
38. Le Grand J., Propper C., Smith, S. (Eds.). (2008). *The economics of social problems*, 4. ed. Palgrave Macmillan.
39. Lohmann H., Ferger F. (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications*. SFB 882 from Heterogeneities to Inequalities.
40. Melianova E., Parandekar S. D., Patrinos, H. A., Volgin, A. (2020). Returns to Education in the Russian Federation: Some New Estimates (English). *The World Bank, Policy Research Working Paper WPS9387*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/172031599588105838/Returns-to-Education-in-the-Russian-Federation-Some-New-Estimates>.
41. Mooney L., Knox D., Schacht C. (2010). *Understanding social problems*, 7th edition. Wadsworth Publishing.
42. Morabito Ch., Frazer H., Hemerijck A., Letizia, P. (2016). *Ending Education and Child Poverty in Europe*. Child rights resource centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/ending-education-and-child-poverty-europe>.
43. Nawaz S., Iqbal N. (2016). Education Poverty in Pakistan: A Spatial Analysis at District Level. *Indian Journal of Human Development*, 10(2), 270–287. DOI: 10.1177/0973703016674081.
44. OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
45. OECD (2017). «Russian Federation» in *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2017-81-en.
46. OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
47. OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf>.
48. Orfield G., Lee C. (2005). Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. *The civil rights project*. Harvard university.
49. Pratesi M., Quattrocchi L., Bertarelli G., Gemignani A., Giusti C. (2020). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Re-search*, 156, 563–586. DOI: 10.1007/s11205-020-02328-5.
50. Schwab K. (2019). *The Global Competitiveness Report*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf.
51. Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
52. Shmisn T., Parandekar S. D. (2018). *Education Equity in the Russian Federation: Summary Report (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/139291530189329351/Education-Equity-in-the-Russian-Federation-Summary-Report>.
53. Sirin S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. DOI: 10.3102/00346543075003417.
54. Tilak J. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development and Capabilities*, 3(2), 191–207. DOI: 10.1080/14649880220147301.
55. Villar A. (2016). *Educational Poverty as a Welfare Loss: Low Performance in the OECD According to PISA 2012*. https://www.researchgate.net/publication/301682950_Educational_Poverty_as_a_Welfare_Loss_Low_Performance_in_the_OECD_According_to_PISA_2012.
56. Walker J., Pearce, C., Boe, K., Lawson, M. (2019). *The Power of Education to Fight Inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality*. Oxfam. DOI: 10.21201/2019.4931.
57. World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
58. World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
59. World Bank. (2020). *The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432>.

EDUCATIONAL POVERTY IN RUSSIA: measurement and evaluation

Zinaida Sergeevna BUTOVSKAYA

Doctoral Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Bld. 10, 16, Potapovsky Ln, 101000, Moscow, Russian Federation. E-mail: zbutovskaya@hse.ru

Sergey Gennadievich KOSARETSKY

Candidate of Sciences in Psychology, Director of the Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

Roman Stanislavovich ZVYAGINTSEV

Junior Research Fellow, Pinsky Center of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics. Bld. 10, 16, Potapovsky Ln, 101000, Moscow, Russian Federation. E-mail: rzvyagincev@hse.ru

ABSTRACT The concept of educational poverty has emerged in scientific literature at the end of the XX century, and denotes socio-economic conditions, in which it is impossible to fully provide high-quality education. The problem of educational poverty as a barrier to the formation of human capital is increasingly attracting the attention of the world community, particularly in the context of SDGs and the threat of increasing of educational inequality due to Covid-2019. To date in Russia there are no papers, in which educational poverty is considered in theoretical terms or as a framework for empirical research. This article presents an overview of various approaches to the definition, measurement, and contexts of use of educational poverty concept in scientific literature, substantiates the potential and options for its application in Russia's educational context.

KEYWORDS Educational poverty, educational inequality, assessment of the quality of education, school education, basic education.

References

1. Abankina I. V., Alashkevich M. Yu., Barinov S. L., Derkach P. V., Kravchenko I. A., Merkulov M. V., Rodina N. V., Slavin S. S. (2017). *Spravedlivost' normativnogo podushchego finansirovaniya obrazovaniya v Rossii* [Equity of normative per capita financing of education in Russia]. Moscow: National Research University Higher School of Economics. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112726.pdf>.
2. Abankina I. V., Vavilova A. A., Derkach P. V., Zin'kovskii K. V., Kravchenko I. A., Surkova N. E. (2021). Oplata truda pedagogov: kak izmenit' situatsiyu k luchshemu? [Labor payment of teachers: how to change the situation for the better?]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, 7(56). <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/482933839.pdf>.
3. Adamovich K. A., Kapuza A. V., Zakharov A. B., Frumin I. D. (2019). *Osnovnye rezul'taty Rossijskikh uchashchihsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoj, matematicheskoy i estestvennon-auchnoj gramotnosti PISA-2018 i ih interpretatsiya* [The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural science literacy PISA-2018 and their interpretation]. Ed. house of the Higher School of Economics.
4. Agasisti T., Longobardi S., Prete, V., Russo F. (2020). The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies. *Journal of Policy Modeling*. DOI: 10.1016/j.jpolmod.2020.03.015.
5. Alexandrov D. A., Ivanyushina V. A., Maslinsky K. A. (2015). *Bednost' i razvitie rebenka* [Poverty and Child Development]. Moscow: Manuscript Monuments of Ancient Rus. <https://publications.hse.ru/books/156724058>.
6. Allmendinger J., Driesch E. (2014). *Social inequalities in Europe: Facing the challenge: discussion Papers*. Presidential Department, WZB Berlin Social Science Center, no P 2014-005. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:zbw:wzbpre:p2014005>.
7. Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81. DOI: 10.1177/0958928703013001047.
8. Azevedo J. P. (2020). Learning Poverty: Measures and Simulations. The World Bank, *Policy Research Working Paper Series 9446*.
9. Battilocchi G. L. (2020). Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1–10. DOI: 10.37441/CEJER/2020/2/1/5753.
10. Batygin G. S., Mkrtchyan G. M., Chistyakov I. M., Konstantinovskiy D. L. (2000). *Dinamika neravenstva: Rossijskaya molodezh' v menyayushchemsya obshchestve: orientatsii i puti v sfere obrazovaniya (ot 1960-h godov k 2000-mu)* [The Dynamics of Inequality: Russian Youth in a Changing Society: Orientations and Pathways in Education (from the 1960s to the 2000s)]. M.: Editorial URSS, 1999. *Sociological journal*, 1-2.
11. BCG. (2017). *Doklad «Rossiya 2025: ot kadrov k talantam»* [Report «Russia 2025: From Personnel to Talents»].
12. Becker G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
13. Biryukova S. S., Gorina E. A., Goryainova A. R., Gudkova T., Kareva D. E., Lyubushina E. S., Ovcharova L. N., Ter-Akopov S. A. (2019). *Sem'i s det'mi v Rossii: uroven' zhizni i politika sotsial'noj podderzhki: dokl. k XX Apr.*

- mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i ob-shchestva, Moskva, 9–12 apr. 2019 g. [Families with children in Russia: standard of living and social support policy]. Pod obshch. red.: L. N. Ovcharova. M.: Izdatel'skii dom NIU VShE.
14. Botezat A. (2016). NESET II ad hoc question. *Educational poverty*, 5.
15. Bowles S., Gintis H., Osborne Groves M. (Eds.). (2005). Unequal chances: Family background and economic success. *Russell Sage Foundation; Princeton University Press*.
16. Carrà E., Moscatelli M., Ferrari Ch. (2020). *The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens*. DOI: 10.13136/isr.v10i2.335.
17. Chaudry A., Wimer C. (2016). Poverty is Not Just an Indicator: The Relationship Between Income, Poverty, and Child Well-Being. *Academic Pediatrics*, 16, 23–29. DOI: 10.1016/j.acap.2015.12.010.
18. Checchi D. (1998). Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14 (2), 245–282.
19. Colclough Ch. (2012). Education, poverty and development – mapping their interconnections. *Comparative Education*, 48(2), 135–148. DOI: 10.1080/03050068.2011.608891.
20. Cooper K., Stewart K. (2013). *Does money affect children's outcomes?* CASE Reports casereport80, Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
21. Dobryakova M. S., Yurchenko O. V., Novikova E. G. (2018). *Navyki XXI veka v rossijskoy shkole: vzglyad pedagogov i roditel'ev* [Skills of the XXI century in the Russian school: the view of teachers and parents]. Moscow: National Research University Higher School of Economics. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf.
22. Efremova M. V., Poluektova O. V. (2019). Vzaimosvyaz' vzrosloj i detskoj bednosti s psichologicheskimi harakteristikami lichnosti [The relationship between adult and child poverty with psychological characteristics of the individual]. *Social psychology and society*, 10(3), 118–136. DOI: 10.17759/sps.2019100308.
23. European Union. (2020). *Education and training monitor 2020*. Luxembourg: Publication office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/oJqo>.
24. Ferreira F. H. G., Gignoux J. (2014). The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity 1. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210–246. DOI: 10.1093/wber/lht004.
25. Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. (2018). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya* [Universal competences and new literacy: what to teach today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education]. Moscow: NRU HSE.
26. Gokhberg L., Sokolov A., Chulok A. (2017). Russian S&T Foresight 2030: identifying new drivers of growth. *Foresight*, 19(5), 441–456. DOI: 10.1108/FS-07-2017-0029.
27. *Indeks obrazovatel'noj infrastruktury rossijskikh regionov 2018-2019* [Index of educational infrastructure of Russian regions 2018-2019]. Higher School of Economics NRU, Russian Textbook Corporation. <https://mirros.hse.ru/article/view/13221/13145>.
28. Jones A., Salinas Ch. (2013). Educational Poverties in Alaska: Teachers' Perspectives. *Current Issues in Education*, 16.
29. Konstantinovskiy D. L. (2008). *Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sociologicheskikh issledovanij zhiznennogo starta rossijskoj molodezhi (1960-e gody – nachalo 2000-h)* [Inequality and Education. The experience of sociological research on the life start of Russian youth (1960s – early 2000s)]. Moscow: TsSP.
30. Konstantinovskiy D. L., Vakhshstein V. S., Kurakin D. Yu., Roshchina Ya. M. (2006). Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnosti i ogranicheniya [Availability of high-quality general education in Russia: opportunities and limitations]. *Education Issues*, 2, 186–203.
31. Kosaretsky S. G., Frumin I. D., Kuzminov Ya. I. (2019). *Rossiyskaya shkola: nachalo XXI veka* [Russian school: the beginning of the XXI century]. Moscow: Ed. house of the Higher School of Eco-nomics.
32. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D. (2019). *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem social'no-ekonomicheskogo razvitiya?* [How to make education the engine of social and economic develop-ment?]. Moscow: Ed. house of the Higher School of Economics.
33. Kurakin D.Yu. (2020). *Tragediya neravenstva: raschelovechivaya «total'nogo cheloveka»* [The Trage-dy of Inequality: Dehumanizing the «Total Man»]. *Sociological Review*, 19(3), 167–231.
34. Le Grand J., Propper C., Smith S. (Eds.). (2008). *The economics of social problems*, 4. ed. Palgrave Macmillan.
35. Lohmann H., Ferger F. (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications*. SFB 882 From Heterogeneities to Inequalities.
36. Mau V. A., Kuzminov Ya. I. (2013). *Strategiya-2020: Novaya model' rosta - novaya social'naya politika* [Strategy 2020: New Growth Model - New Social Policy]. Moscow: Delo Publishing House, RANEPa.
37. Melianova E., Parandekar S. D., Patrinos H. A., Volgin A. (2020). *Returns to Education in the Russian Federation: Some New Estimates (English)*. The World Bank, Policy Research Working Paper WPS9387. <http://documents.worldbank.org/curated/en/172031599588105838/Returns-to-Education-in-the-Russian-Federation-Some-New-Estimates>.
38. Mooney L., Knox D., Schacht C. (2010). *Understanding social problems*. 7th edition. Wadsworth Publishing.
39. Morabito Ch., Frazer H., Hemerijck A., Letizia P. (2016). *Ending Education and Child Poverty in Europe*. Child rights resource centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/ending-education-and-child-poverty-europe>.
40. Nawaz S., Iqbal N. (2016). Education Poverty in Pakistan: A Spatial Analysis at District Level. *Indian Journal of Human Development*, 10(2), 270–287. DOI: 10.1177/0973703016674081.
41. OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
42. OECD. (2017). *«Russian Federation» in Education at a Glance 2017*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2017-81-en.
43. OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

44. OECD. (2021). *Education at a Glance 2021*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf>.
45. Orfield G., Lee, C. (2005). Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. *The civil rights project. Harvard university*.
46. Pratesi M., Quattrocioni L., Bertarelli G., Gemignani A., Giusti C. (2020). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Re-search*, 156, 563–586. DOI: 10.1007/s11205-020-02328-5.
47. Schwab K. (2019). *The Global Competitiveness Report*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf.
48. Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
49. Shmisn T., Parandekar S. D. (2018). *Education Equity in the Russian Federation: Summary Report (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/139291530189329351/Education-Equity-in-the-Russian-Federation-Summary-Report>.
50. Sirin S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. DOI: 10.3102/00346543075003417.
51. Tilak J. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development and Capabilities*, 3(2), 191–207. DOI: 10.1080/14649880220147301.
52. Villar A. (2016). *Educational Poverty as a Welfare Loss: Low Performance in the OECD According to PISA 2012*. https://www.researchgate.net/publication/301682950_Educational_Poverty_as_a_Welfare_Loss_Low_Performance_in_the_OECD_According_to_PISA_2012.
53. Walker J., Pearce C., Boe K., Lawson M. (2019). *The Power of Education to Fight Inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality*. Oxfam. DOI: 10.21201/2019.4931.
54. World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
55. World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
56. World Bank. (2020). *The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432>.
57. Zair-Bek S. I., Zinyukhina E. V., Kosaretskii S. G., Mertsalova T. A. (2018). *Mezhregional'naya differentsiatsiya razvitiya shkol'nogo obrazovaniya* [Interregional differentiation of school education development]. M., NIU VShE. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673149.pdf>.
58. Zair-Bek, S. I., Mertsalova, T. A., Anchikov, K. M. (2021). *Aktual'nye kharakteristiki shkol'noi obrazovatel'noi ekosistemy: informatsionnyi byulleten'* [Current characteristics of the school educational ecosystem: newsletter]. M., NIU VShE. https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib_7_2021.pdf.

