

Образователни неравенства в контекста на българското съвремие

Валентина Миленкова

Настоящата статия е фокусирана върху изследване на неравенствата, съществуващи в училищната среда на съвременна България. Анализът е базиран върху няколко основни теоретични предпоставки и съответстващите им индикатори (Harvey), използвани за измерване на образователните неравенства:

- *Вход, описващ условия и ресурси (финансови, физически, личностни) на училището.*
- *Образователен процес, отнасящ се до всички процеси, протичащи в училището: предразположения и ценности, ниво на интереси, методи на преподаване, контакти, оценяване.*
- *Постижения, касаещи резултатите на учениците, влияние на семейството и неговият културен, икономически и социален капитал (Бурдийо).*
- *Цели – отнасящи се до ефикасността на образованието и показващи корелацията между постижения и изходни условия.*

Настоящата рамка за операционализация на неравенствата се отнася до няколко типа български училища – елитни, частни, ромски. Базирана на емпирични резултати и данни, на ученически постижения и мнения, на оценки на учителите, настоящата статия е фокусирана върху степента, в която различните български училища създават равенство на образователните възможности или създават неравни условия на «входа», в «процеса на обучение», на «изхода» на образователния цикъл. Един от изводите е, че съществуват сериозни различия между училищата като среда, продуцираща неравенства.

Ключови думи: *Равенство на образователните възможности, операционализация на неравенствата, съвременни български училища*

Теоретична рамка

Грижата за равенство в образованието визира амбицията – “благата” на образователната система да бъдат разпределени еднакво (в цялост) сред различните актьори в образователната ситуация. Според Търнър (1986) има четири типа на равенство: равенство на личността, равенство на възможността, равенство на условията, равенство на резултата. Brookover and Lezotte (1981) въвеждат три модуса в дефиницията на равенство, описвайки го с индикаторите: “достъп”, “участие”,

“резултати” (или “вход”, “процес”, “изход”), които са оценявани на равнище “намерение” и “практика” и се проследяват на лично и институционално ниво. Дефиницията на Колман (1990) на “равенството”, свързваща “изход” и “вход” центрира върху намаляване на неравенствата в резултатите на образованието, произтичащи от характеристиките на произхода и средата. Затова акцентите се поставят върху анализите на училищния живот, ученическа мотивация, класно обучение, учителски очаквания и се набелязват няколко области за въздействие: учители, обучение и УП, правила и дисциплина, извънучилищни дейности.

Най-подробна и прецизна рамка за изследване на образователното (не)равенство представят Харви и Клайн (от значение е и обстоятелството, че въпросното изследване има в известна степен и кумулативен характер, обобщавайки предходните разработки по темата). Предложената операционализация (Harvey, 1989: 43-68) има следния вид:

1. **Вход** - включва това, с което училището “започва”, когато обучава учениците. Тези ресурси – *финансови* (пари), *физически* (книги в библиотеката, обзавеждане, лаборатории) и *личностни* (учители и тяхната квалификация) са разпределени директно сред училищата и индиректно сред учениците, които се записват в тези училища. Променливите включват:

1.1. *Характеристики на учащия:*

- непроменими: цвят на кожата, пол, етнос, възраст, (някои) физически и ментални параметри;
- променими, които могат да бъдат релевантни на обучението и се отразяват в резултата – интелигентност, мотивация, способност;
- предишен социализационен опит: семейно влияние, предшестваща образователна подготовка.

1.2. *Външни влияния*

- институционални влияния: разноси(средно) за един ученик, образователни удобства и улеснения; очаквания към учащите;
- аспекти на по-широкия институционален контекст – инфраструктура и среда.

2. **Образователен процес** - включва, това което се случва в училището – учителски очаквания към учениците, учителски ценности и етика, ниво на интерес на учениците при ученето, методи на преподаване и общуване. През последните години се фокусира върху това, което се случва зад училищните стени.

2.1. *Достъп*, операционализиран като:

- политики, които влияят на участието на учащия;

- роли на учителите и други ключови фигури, въздействащи на участието на индивида;

- практики и мерки, които влияят на участието на учащия в образователния процес.

2.2. Обучение

Описанието на действителното третиране, упражнено над учащия включва:

- съдържание на третирането (когнитивно, афективно);
- значение на учителите и други ключови фигури при обучението;
- ефекта на продукти или практики - материали за обучение, учебни програми и знания.

3. **Резултати** - отнасят се до достиженията на индивидите: успех от изпити, ръст на отпадане, нагласи за бъдещо обучение.

3.1. Резултати на учащия

- идентифициране на неповеденчески променливи, такива като: нагласи, очаквания, самооценки;
- идентифициране на поведенчески индикатори в:
- когнитивната област (тестове, оценяване на способност за критическо мислене, креативност, колективност);
- афективната област (индикатори на тревожност, кооперация, агресия);
- проективна област (решения за записване в курсове, участие в класни взаимодействия);

3.2. Производни резултати:

- дали преподавателите са променили техните нагласи и очаквания към учащия;
- дали учителската ефективност е нараснала или намаляла;
- дали училищните резултати са се променили.

4. **Цели** - ефективността на образованието се оценява чрез отношението между действителните резултати, цели, стандарти на изпълнение.

- идентифициране на съответствието между предварително желаните процеси и достигнатите резултати.

Според някои цели за **равно третиране** се изисква към учащите да има **еднакво отношение**. Фокусът е в – разработване и прилагане на идентични обучителни и възпитателни практики, които осигуряват достъп до училищните и извънучилищни дейности. Програмите и политическите цели, отразяващи понятието на **диференцирано третиране** са по-сложни. Отделни автори (в теоретичен и практически план)

акцентират на значението на гарантираното различно, но еквивалентно обучение, базирано на **индивидуалните** нужди, интереси и произход. Съществуват мултикултурни и билингвални програми, които прилагат този подход. Други програми и цели акцентират на значението на осигуреното **допълнително или компенсаторно обучение** на индивидите, намиращи се в неблагоприятни позиции. Диференцираните подходи се използват именно като средство за преодоляване на неравните условия. Те се основават на допускането, че някои индивиди имат специфични образователни нужди, оправдаващи тяхното по-различно третиране поне за кратко време. Равенството на резултата фокусира върху образователните достижения и състояния; достъпът и третиране фокусират върху осигуряването на пътища за постигане на резултатите.

Изводът е, че има сериозни различия в училищата по всеки един от изведените индикатори и реалната задача на политиките е да се елиминират различията в изходните условия, третиране и цели на обучението. От тази гледна точка настоящата матрица има определена евристична стойност, доколкото позволява нейното съотнасяне към българската училищна Среда, включително и като предпоставка за бъдещи изследвания.

Елитни училища

Емпирична база:

- 2006 г.: непредставително изследване на общо 60 ученици/деца от различни класове и степени от Първа АЕГ и НЕГ (по 30 от училище);
- 2005 г.: непредставително изследване на 360 ученици от НЕГ, IАЕГ, ФЕГ, ИЕГ (по 90 лица от всяко училище)
- 1996 г.: непредставително изследване на 500 ученици от три езикови: I АЕГ, НЕГ, ФЕГ и две общообразователни училища(контролната група) в София.

Най-важната специфика на съвременните български елитни училища е, че в тях се обучават ученици, преминали през ситото на много приемни изпити. В този смисъл елитни училища са езиковите и математическите гимназии, училищата по изкуства, някои професионални гимназии, където голямата конкуренция между кандидатите предполага и висока степен на селекция. В същото време, за дефиниране на елитните училища, може да се изведе още един индикатор (количествен) – брой кандидатстващи в съответните училища. За последните пет години, 71% от кандидатстващите в София град след 7 клас са посочили сред първите пет желани езиковите гимназии: НЕГ, I АЕГ, ИЕГ, II АЕГ, ФЕГ, съответно "приемният бал" е най-висок именно за тези пет

училища в посочената последователност; по тази причина в предстоящия анализ под елитни училища ще разбираме езиковите гимназии. Така селективният процес е възможен и отстояването на меритократизма става реалност, именно защото са налице голям брой кандидатстващи, из между които могат да се подбират най-добрите, в случая индивидите с най-висок успех, което създава първата предпоставка на равенството: формално всички ученици след 7 клас имат гарантирано право да кандидатстват и да попаднат в елитни училища.

Така ли е действително? От проведените изследвания данните показват, че родителите имат следните характеристики:

Образование на родителите на респондентите:

- бащи: с висше образование са 91.8% от АЕГ, 96.6% от НЕГ, 91.2% от ФЕГ; докато едва половината 45.7% от 81 СОУ и 43.9% от 40 СОУ имат бащи висшисти.

- майки: с висше образование са – 87.6% от АЕГ, 90.9% от НЕГ, 90.2% от ФЕГ; съотнесено с 46% от 81 СОУ и 41.7% от 40 СОУ.

Професия

Родителите на респондентите от езиковите гимназии са предимно от интелигенцията (над 85%) – лекари (25%), учители (4%), инженери (7%), дипломати (3%), юристи (21%), икономисти (9%), научни работници (5%), журналисти (11%). 12% се занимават с частен бизнес : съотнесени към по-малко от 30% принадлежност към интелигенцията за контролната група - 81 СОУ и 40 СОУ (София).

От приведените данни става ясно, че от средата на интелигенцията излизат индивидите, които са не само евентуални кандидати, но и най-чести потребители на обучението в езиковите гимназии. И това е така, защото интелигенцията при всички случаи гарантира по-голяма близост до онези лингвистични и социални практики, които я поддържат, а потомствените традиции и жизнен стил, достъпни на тези семейства дават значима преднина на техните представители.

Прави впечатление наличието на висши държавни чиновници както и представители на средния и едрия бизнес сред семействата на ученици в езиковите елитни училища, затова не малка част от интервюираните от АЕГ отказваха да обявяват средствата, с които разполагат на ден, окачествявайки въпроса като прекалено “интимен” или “негърпящ коментар” (цитираните фрази са от попълнения свободен текст на респондентите. Трябва да имаме пред вид, че годината е 1996 и финансовите различия са чувствителна тема в българското общество). Правейки справка с професия на бащата, въпросните респонденти са посочили “Борд на директорите на СИК”, “борд

на директорите”, “генерален мениджър на Таймекс ООД”, МВнР, БОДК, “търговски представител”. Като цяло обаче респондентите заявяват: “парите ни стигат”.

Елитните училища задълбочават социалната диференциация като продукт на две дистинктивни форми на капитал - икономически и културен. От друга страна, те имат решаваща роля и в структурирането на икономическия и политически елит, а това е начин за разбиране на източниците на власт в обществото.

И така, същностните характеристики на елитните училища са свързани с произхода на техните възпитаници от гледна точка на образователния, професионален и икономически профил на семействата, което е свидетелство за трансформация на социалните предимства в училищни резултати. От тук и основният извод, че елитните училища представляват отговор на "социална поръчка" по формиране и социализиране на елит; че в някои случаи те могат да поддържат определен елемент на приемственост между родители и деца, включително и в нашата страна, специално акцентирахме на факта, че 61.% от учениците от непредставителната извадка са с родители, завършили езикова гимназия. Посоченият факт сам по себе си, е показателен за издигането в ранг на езиковите гимназии като признат институционален механизъм за социализация, който се явява най-близо до семейните очаквания и аспирации. И все пак, създават ли елитните училища условия за "равенство на образователните възможности"?

Равенство на образователните възможности

Последователно ще разгледаме отделните елементи на рамката.

1. "Входът", включва онова, с което училището “започва”. Инфраструктурните ресурси в езиковите гимназии не се различават от тези на останалите средни училища в страната. Изключение правят някои дарения и помощи, получавани от съответни посолства – Френско, Немско, Испанско, във вид на оборудване на компютърни кабинети или възможност за продължаване на обучението в европейски университети след завършване (на гимназията) благодарение на културни спогодби между правителствата; това е сериозно предимство за випускниците.

Като цяло обаче всяко едно от средните училища в български условия дава възможност за кандидатстване по "проекти за оборудване" и развитие на училищната инфраструктура. По този начин с малки изключения езиковите гимназии наистина могат да бъдат определяни като места, които осигуряват по-добри ресурси – обзавеждане, книги, библиотеки за своите ученици.

Учителите, както многократно подчертахме се очертават като специалисти по-добри, по-качествени спрямо останалите образователни заведения; от тази гледна

точка, те създават съществени предимства и неравни условия за индивидите попаднали в езиковите гимназии и онези, останали "вън" от тях.

От гледна точка на "характеристиките на учащия", както образователния капитал като завършено образование на родителите така и финансовите условия, гарантиращи добри предпоставки за учене, средства, участие в учебния процес (включително възможност за частни уроци); но също и учебни достижения (изпитни резултати, успех и т.н.) отново показват предимство за езиковите училища. В нито една от езиковите гимназии няма деца от ромски произход - малцинството с най-ниски образователни и професионални аспирации; с най-голяма неграмотност и безработица, които основателно го поставят на "дъното на етнoйерархията" у нас (Н.Тилкиджиев); срещат се деца от малцинства – турско, еврейско, арменско.

Предшестващият постъпването в езиковите училища опит е съчетание от висок успех при завършване на предходната учебна година, но също и продължителна подготовка, изискваща сериозни вложения от родители и деца. Често пъти частните уроци не са достатъчни, защото на практика всички седмокласници посещават такива; съществува сериозна йерархия в подготовката, носеща белезите на мрежа от влиятелни и ефикасни учители – високоплатени, но и труднодостъпни – най-често много елитни преподаватели или експерти по съответни предмети (от РИО).

Така се оказва, че без предварителна подготовка за пресяващите след седми клас изпити е невъзможно попадането в елитно училище. Тази подготовка определено е белязана не само от икономически възможности, но също и от социален капитал, т.е. "социални контакти" които създават предпоставки. В някои езикови гимназии въпреки предварително обявяваните по справочник места от 26 ученика, всяка от паралелките наброява 30-31 ученика, т.е. очертава се една група от около 20-30 деца, които са извън обявения брой на обучаващите се; за тези бройки се мълчи и никой не дава информация как попадат и защо, след като имената им не фигурират в списъците на приетите.

Какъв е изводът – не всеки може да попадне в тези училища; или по друг начин казано, меритократичният стандарт като механизъм на селекция е превърната форма на икономически и социални възможности, които се инвестират в децата.

2. "Процесът на обучение" също е твърде не равнопоставен – закупуването на учебници, помагала, речници, книги за обучение и пособия – задължителни в процеса на подготовка многократно надвишават разходите по поддръжка на обучението в останалите училища. Освен това, към завишените учебни изисквания в езиковите

училища се прибавят и изисквания към дисциплината. Може би оценката за това дали езиковите гимназии на “входа”, “третирането” и “изхода” създават равенство на възможностите най-ясно се концентрира в мнението на един от преподавателите: “в нашето училище не може да попадне всеки”. Същите предимства, които се проявяват на "входа" и в "процеса на обучение" са валидни и на "изхода" - вече подчертахме конкурентноспособността, отразена в приема във висши училища.

С придобиването на висока образователна степен, която осигурява желаната социална селекция (за децата) се постига трансформация на "икономическия капитал" в "институционален културен капитал", като трансфера се простира от маниерите и добрия вкус до ерудиция и начетеност, проявени с лекота всеки път, когато става въпрос за индивидуална изява. Елитните групи, свързани заедно от лични връзки, опиращи се върху общи условия на живот и състояние генерират собствени, специфични дистинктивни културни черти, навици, стил. Тази споделена статусна култура помага на груповите усилия да монополизират като едно цяло социалните, икономически и културни ресурси с осигуряването на кохерентност на съществуващите социални мрежи и улесняване на взаимното поддържане и връзка между членовете, конституирани от чувството за идентичност на съдбата им. Здравно вплетени в плътната тъкан на семейните мрежи децата поемат по пътя, белязан от знаците на своите фамилни детерминации. Академичният успех, който идва на пръв поглед от меритократичната образователна система скрива обстоятелството, че качествата и дарбите на децата са в голяма степен предопределени да бъдат такива от средата. И подобно на предишните форми на благородничество те са "осветени" от държавата, като образователни достижения и в съгласие с престижа и статуса, асоциирани с живота в публичната сфера.

Така можем да обобщим, че езиковите гимназии поддържат елитарност в по-малка или по-голяма степен в трите ключови точки, по отношение на които се проследява “равенството на образователните възможности”: “вход”, “третиране”, “изход”. Обстоятелството, че обучаваните в тях деца са от семейства с високо родителско образование, не малка част от които също са випускници на езикови гимназии бележи тенденция по превръщането на езиковите гимназии в места за социална репродукция.

В същото време трябва да отчетем една важна специфика на елитните училища – превръщането на усилие и достижение във важен елемент на вътрешния организационен ред. Оказва се, че елитните училища са пример за висока конкуренция

и състезателен дух, съпътстващи обучението и възпитанието през всички етапи. Системното доказване на учениците в множество изпитвания, контролни и проверки, големите изисквания на преподавателите, наличието на еднородна среда на съученици – високомотивирани и амбициозни, превръща елитните училища в места с меритократична ориентация и състезателна мобилност. Всичко това означава, че социалната репродукция включва мобилността, както и обратно, мобилността се опира на репродукция на социални статуси. Следователно, много е важно да отчитаме сложността и нееднозначността на процесите на репродукция и мобилност и неправилно е те да бъдат разглеждани като противостоящи и изключващи се състояния. Тази двойственост на образованието предпазва от едностранчивост; т.е. достигането може да функционира като един репродуктивен механизъм и неговият кумулативен ефект да бъде открит в процеса на социална репродукция.

Как стоят нещата с частните училища? Какви са учениците, обучавани в тях?

Какви са условията, при които те са поставени от гледна точка на равенство на възможностите в образованието - ще бъдат обект на разглеждане в следващия параграф.

Частното образование в български условия

Под частно училище ще разбираме “институция, финансирана от частни лица”; определение дадено в Международната класификация на образованието (The International Classification of Education)

Емпирична база

- 1998 г.: непредставително изследване на 500 ученици от три частни и две държавни училища (контролната група) в София
- 2005 г. непредставително изследване на 500 ученици от Първа ЧАЕГ и ЧГ “Банкер”, от м. септември и октомври 2005 г. с общо 40 деца от различни класове и степени.

След 1990г. в синхрон с ценностите на демократичната промяна се възроди и **частното училище** - като един нов "стар" феномен в образователния живот. Във всекидневното съзнание, както от “възраждането” на първите частни училища в началото на 90-те години, така и по-късно, отчетливо битува фигурата, че в частните училища се обучават главно децата на определен икономически елит, а това от своя страна е причина за идентификацията им като места с модел на социализация, различен от този на държавните институции. Частните училища стават посредник на типична социална кръговост - в тях постъпват деца от определени прослойки на обществото и

самите тези училища подготвят "връщането" на своите възпитаници към изходната им среда и позиции. По този начин представителите на най-състоятелните кръгове "интензифицират собствените си вложения" (Бурдийо, 1993: 49), за да поддържат дистанциите и своето социално възпроизводство.

Частното училище трябва да се разглежда и като успешен балансър на проявения голям интерес към езиковите гимназии, регистриран от различни групи, чиито деца обаче не са намерили място в списъците на езиковите образователни институции. Така частното училище изпълнява основната си функция – да съхранява и възпроизвежда неравенствата, идващи в икономически план от семействата на неговите възпитаници, закрепвайки ги и създавайки предпоставки за тяхното утвърждаване и в образователен план, следвайки максимата, че стабилността най-сигурно се постига с възпроизвеждане на социалната йерархия. Или частното училище освен, че дублира (държавните) езиковите елитни гимназии приземява без увреждане образователните аспирации на родители и деца (неуспели да постъпят в тях), създавайки благоприятни условия за социализирането им.

В настоящия параграф се развиват разсъждения за ролята на училището като фактор за възпроизвеждане на социалните неравенства, илюстрирани и с емпирични данни от изследвания. В рамките на анализа се поддържа и сравнителният план с елитните езикови гимназии, за да се проследят разлики и сходства между двата типа институции. Това е важно, защото в предназначението си да хомогенизира и произвежда елит частното училище създава повече условия като институционално-материални предпоставки за своите възпитаници, отколкото езиковите гимназии.

Социалният състав на родителите (от частните училища) е разнороден: става въпрос, както за хора от средите на "новобогаташите", но без достатъчно високо образование, които обаче осъзнават необходимостта от такова, за да могат децата им да поемат в бъдеще бизнеса, да излязат в западния свят, да се чувстват уверени; така тук има представители на старата (партийно-комунистическа) номенклатура или новите политически елити, които ясно оценяват структурната сила и мощ на образованието. Когато анализираме социалния произход, както и избора на училище специално ще подкрепим тезата с данни и споделени мнения от респондентите. В случая е важно да изведем главната специфика: частните училища възпроизвеждат финансово обезпечените кръгове, защото най-важният критерий за постъпване в тях е: "таксата" и по-малко натежават параметрите - "резултати от изпита"; "партийна принадлежност" или "професионална специфика" на родителите. Най-важният обединителен елемент е:

наличие на достатъчно средства, за да се плати образованието, което среднестатистическият българин не може да си позволи. От тази гледна точка родителите на обучаващите се в частни училища наистина представляват елит, хомогенизиран от икономически преуспели хора. Те са бизнесмени, политици, участници в “бордове на...”, държавен апарат на министерства; хора с високо, но и с не дотам високо образование; хора с партийна, но и без партийна принадлежност. Разнолики, многоцветни, без ясна физиономия, но с ясно послание: достатъчно пари, за да могат децата им да бъдат отделени от масата на “училищата с профилирани паралелки”. Частните училища на практика дублират езиковите гимназии, които са представлявали "първите желания" на обучаващите се деца в изпитите след 7 клас.

И така, основната функция на частното училище е насочена към оправдаване на родителските инвестиции и осигуряване на желаните сертификати. В следващия параграф ще приведем данни и мнения от изследвания, за да обосновем тезите:

- частното училище е институция, в която се обучават деца с добри финансови възможности;
- скрепяващият и обединителен момент са главно високите доходи на родителите;
- частното училище е призвано да произведе сертификат, която функция се допълва от не големи амбиции на учениците и често пъти регистрация на липса на мотивация за учене;
- частното училище дублира езиковите гимназии, предлагайки по-добри финансови и материални условия на семействата на обучаващите се в частни училища и предлагани институционални инфраструктурни и организационни предпоставки за обучение

В проведено през **2003 г.** **представително изследване на частните училища** са получени следните резултати:

образование - родители: 75% са с висше образование, 1/5 със средно и 6.8% с по-високо от средно.

професия - 60.4% работят в частния бизнес; държавни служители са 20.3%; свободни професии са 10.8% (Бояджиева, 2003).

- **Непредставително изследване** на ИЧАЕГ, ЧГ "проф.Ив.Апостолов", ЧГ "Банкер" проведено **през 1998г** от колектив на ИС, р-л: В.Миленкова

Образование

- бащи: 74% са с висше образование; 11.8% с полувисше; 13.5% са със средно образование; непок. 0.7%

- майки: - с висше образование са 69%; с полувисше са 19%, а със средно 11.7% от лицата, непок. 0.3%.

За сравнение, образование на родителите от държавните училища (81 СОУ и 40 СОУ): **бащи**: висшисти са 66.7%, с полувисше образование са 14.2%, със средно образование са 18.1%, непок.1%; **майки**: висше образование имат 70.9%, полувисше - 14.6%; средно образование - 13.5%; непок. - 1% от извадката

Професия

Бащите бизнесмени съставляват 39.6%, следвани от инженери, архитекти (18.6%), икономисти (15.1%), юристи (9.5%), в министерства работят (7.7%), външна търговия (7%), непок. 2.5%. Майките главно са заети в частния бизнес (26.5%), счетоводители са 12.5%, лекари, фармацевти, зъболекари съставляват 12.1%, инженери, агрономи са 9.3%, юристи 7.5%, с обслужваща дейност са ангажирани 7.2%, други професии 11.3; не работят 12.4%; непок.1.2% от съвкупността.

За сравнение, при респондентите от **държавните училища** – 81 СОУ и 40 СОУ професиите на бащите имат следния профил – инженери (26.1%), техник, автомонтъор, шофьор (14.9%), бизнесмени (11.2%), учители (9%), лекари (8%), икономисти (8%), научни работници (7.2%), военни (7%), други професии с висше образование (7%), непок.(1,6%).

При **майките** на лицата от **държавните училища** най-голям дял има професията агроном, инженер (22.2%), учителките са 18.2%, следват ангажираните с обслужваща (административна дейност) 17.1%, счетоводител (икономист) 9.5%, научен работник (преподавател във ВУЗ) 8.9%, лекар, фармацевт, зъболекар (8.3%), производствена сфера 7.5%, не работят 6.3%, непок. 2%

Тези данни подкрепят тезата, че в частните училища образованието и професията, принадлежността към съответна социална прослойка може да варира, но устойчивата и инвариантна характеристика е финансовата обезпеченост.

Налага се изводът, че частното училище възпроизвежда социалните неравенства, т.е. няма да проследяваме как се поставя частното училище в матрицата за “равенство на възможностите”; приемаме като изходна предпоставка, че то подкрепя различията във финансов план, условия и среда в сравнение с държавните училища и категорично не се стреми да създава “равенство на възможностите” поне на “входа” . То се превръща в място, обединяващо сходни във финансово отношение социални прослойки. То допълнително хомогенизира в културен план своите възпитаници, от гледна точка на интереси, предпочитания и нагласи, с което репродуцира икономическите и социалните предимства, идващи от семействата. Защото, за да съществуват частните училища е необходимо да има достатъчно като количество финансово обезпечени хора, които са в състояние да заплащат това образование, но и политическа воля и санкции, които ги легитимират.

И доколкото в този тип институции могат да "влязат" само определени среди от обществото (безспорно добре финансово обезпечени), дотолкова високите оценки и постижения започват да се възприемат едва ли не като задължителни, при това получавани без особени усилия от страна на възпитаниците. Подобна нагласа "лични в отсъствието на достатъчно мотивация у някои от учениците на частните училища "

(Шишкова, 1994). Самите възпитаници на частни училища са склонни, като че ли да поддържат масово наложилото се убеждение за постигане на висок успех без особени усилия.

Създадената неформална атмосфера в частните училища безспорно е един от важните елементи на средата, защото тя визира какви мрежи и контакти се утвърждават в дадената институция, показва до колко индивидът може да разчита на учителска подкрепа, разкрива различни измерения на възможностите за индивидуална изява. Но утвърдената атмосфера не изчерпва измеренията на училищната социализация. Важен момент в анализа на последната представлява отношението към подготовката за училище, нагласите към ученето въобще. И ако през 90-те години, в началото на своето "възраждане" частните училища се възприемат като нещо "ново" и дори екзотично, привличат общественото внимание и интерес, стават обект на множество публикации и изследвания, постепенно, това се изживя за около десетилетие и те се превърнаха в естествен елемент от образователния фон. Нещо повече, общественото мнение за тях все по-определено започва да гравитира около критичността и неодобрението. Оказва се, че големите предимства на частните училища в сравнение с държавните:

- относителната им автономия по отношение на работата на учителите;
- възможността за опериране с финансови средства от страна на ръководството, с оглед подобряване на материалната база на училището, възнагражденията на преподавателите;
- специфичната институционална среда и дух, проявяващи се в по-непринудени отношения и възможности за изява, не се използват по предназначение. Учениците се отнасят формално към обучението, отсъстват от часовете, не се подготвят, при това подобно поведение не се санкционира, защото таксите са високи и ако възпитаниците бъдат наказани с оценки или дисциплинарно те могат да се преместят в друго частно училище. Така, нито учителите, нито ръководството имат интерес да намаляват броя на учениците, предизвиквайки неодобрението на техните родители със слаби бележки, порицания или наказания; и кръгът се затваря. Оценките, които се пишат са високи, за да бъдат удовлетворени "потребителите" на услугата; изискванията са занижени и формализирани, а младите хора нямат достатъчна мотивация. (Съществуват разбира се отделни случаи на излизане от това правило - старателни, амбициозни деца, но те не са правило).

Всичко казано до тук обаче ни най-малко не отрича съществуването на частните училища като места за създаване на еднородна среда, формиращи ученици със

самочувствие на елит, които успешно поемат пътя на своите родители. По този начин, частните училища определено възпроизвеждат социалните неравенства, с които започват на "входа", продължават в процеса на "третиране" и ги финализират на изхода си. Така частното училище може да се разглежда като специфично конструиран социализиращ механизъм. Образованието, придобивано в тези обучителни институции утвърждава различията, които определят диференцирани цели: запазване на привилегии, трупане на блага, утвърждаване на авторитет, упражняване на влияние върху действията на другите. Частното училище се превръща във важен медиатор на доминация, което се предава в поколенията.

В същото време в българската образователна система се развиват и полюсни процеси: на обучение на нискостатусни групи и малцинства. През последните години в образователното пространство се появиха термините: "гето училища", "сегрегирани училища", разработват се проекти за "десеграция", прилагат се мерки за "равни възможности" и т.н. В подобна ситуация са поставени не малка част от възпитаниците на българското образование. Бивайки на другия полюс в обучителния и мотивационен континуум (по отношение на разгледаните до този момент образователни институции), попадайки в ситуация на дефицит на позитивни родителски аспирации и ангажираност какви са реалните шансове да се създадат предпоставки за "равенство на образователните възможности" като важен ресурс.

Ромски училища

Институции, в които се обучават ромските деца:

Най-напред това са т.нар. **"Ромски" училища**

(наследени от социализма) и по данни от проведено през 2001 г. изследване в България има 106 училища, в които учениците са 100% роми и над 332 училища, в които делът на ромските деца е между 50-100% (Denkov, 2001). През 2005 г. броят на училищата, в които ромите са над 50% са повече от 550 (Денков, 2006).

Материалните условия в ромските училища са по-лоши в сравнение с останалите училища в страната; а качеството на образованието в тях е по-ниско, отколкото в другите училища, посещавани от не-роми. Причината трябва да се търси в две посоки:

- тези образователни институции не са особено привлекателно място за учителите, които предпочитат при възможност да ги напуснат – и това е чест вариант особено в градовете, където учителите имат избор на училища; в селата, където училището е едно

– текучество на учители няма. В ромските училища (в допълнение) преподавателите не се отличават с висока квалификация. Освен това, (като цяло) учителите нямат предварителна подготовка за работа с малцинства, което пречи на добрата комуникация, създава се дистанция и незаинтересованост и в двете страни на образователното взаимодействие.

- ниското качество на обучението се дължи на липсата на мотивация от страна на децата, което пък има своите корени в семейната социализация и т.нар. “традиционна ромска култура”, за която вече говорихме.

Изследванията сочат, че изискванията на учителите са малки и често пъти се пишат по-високи оценки, отколкото децата заслужават; много роми от ранните класове на началните училища, въпреки че ги завършват са неграмотни или имат знания по четене и писане. Ниското качество на ромските училища е сериозна предпоставка много български семейства да не допускат децата им да учат в тези учебни институции, което още повече ги затваря етнически.

Друг вид ромски училища са тези в *селата* и за разлика от градските училища те не са създадени специално за роми, но стават такива в резултат на миграцията на българите към градовете.

Смесените училища

През 2005 г. има над 900 училища, в които циганчетата надминават 30% (Денков, 2006). В смесените училища много често се правят т.нар. "български" класове като следствие от настояване на родителите не-роми, които предпочитат техните деца да се обучават отделно (от циганите).

Специални оздравителни училища

са институции също с доминиращо ромско присъствие.

Наредба 6 от 30.08.2002 в член 29 (1) утвърждава, че в специалните училища за физически и умствено увредени деца обучението протича по специална учебна програма.

Член 35(4) и (5) изискват в случай на преминаване на ученици от специалните училища за деца с физически и умствени увреждания към другите училища, явяване на изпит. Подобно, учениците, които завършват 8 клас на специалните училища могат да продължат своето образование в редовно училище след явяване на изпит.

През 2000-2001 има 138 специални училища за деца с физически и умствени проблеми в България (НСИ,2001); 74 от тях са училища за деца с увреждания ("оздравителни специални училища"). Няма достъпна официална информация за

етническият състав на учениците в специалните училища, но по неофициални данни 80-90% от общия брой на учениците в тези училища са роми.

Основната причина за привличане на ромите към специалните оздравителни образователни институции са "услугите", които общообразователното ромско училище не осигурява, а именно - общежитие, безплатна храна, дрехи. В общообразователното училище, което по правило е общинско, бюджетът е малък - няма лекарски кабинет, стол за хранене и някои други улеснения за децата. Всички специални училища са финансирани изцяло от МОН. Така демографската криза, свързана с намаляване като цяло на учениците, отразена в опасността училищата да се закрийт се превръща в сериозен аргумент за активизиране на учителите и полагане на специални усилия, за да бъдат убеждавани ромските родители да изпращат децата си (нормално развити – физически и ментално) в специалните оздравителни училища, защото отпусканият бюджет се опира на общия списъчен състав на децата.

Друго предимство на специалните училища представлява **облекчената учебна програма**, по която протича обучението. В следствие, специалните училища се превръщат в институции основно посещавани от роми, което веднага води и до по-сериозния проблем - превръщането им в ромски училища. В допълнение, има няколко следствия, оценявани като тревожни и личностно неблагоприятни:

- помощните училища забавят менталното развитие на нормално развитите деца;
- децата, обучаващи се в специални училища нямат равни възможности с останалите си връстници от общообразователни институции;

Затова са необходими сериозни преобразования в тази насока.

Изследването от 2001 г. Установи следните характеристики на семействата на изследваните лица.

Образование

В образователно отношение най-голям дял имат бащите с начално образование(55.4%), по равно приблизително са бащите с "основно"(21.6%) и "без образование" (24.6%). Майките почти 70% са без образование и 26% са с начално.

Професия

Професионалният статус на родителите роми показва ясно изразена тенденция към социална изключеност – устойчива безработица, разчитане на социални помощи, липса на квалификация; нискостатусни професии; около 1/3 от родителите са работници (в строителството, събиране на билки). Майките не работят. Така образованието и професията на изследваната съвкупност бележат **нисък** ранг.

Финансовите доходи бележат ориентация по посока на **икономическата несъстоятелност**. Всъщност наличието на икономически капитал и неговото разпределение става прогнозируемо още от профила по професиите. По-голямата част от лицата в изследваната група попадат в категорията: парите "никога не ни стигат". Освен това повече от 1/3 от анкетиранияте ромски ученици (38.4%) заявяват, че "липсата на пари" е един от основните проблеми в тяхното семейство; последван от "проблеми с децата" (24%) и "работата на родителите" (20%).

Ако трябва да направим някои **изводи**, засягащи ситуацията с ромското образование в нашата страна, най-напред можем да констатираме една тенденция по засилване на неговата етнизация. Наличието на подобни предпоставки могат да бъдат експлицирани със следните аргументи:

- Липса на добри материални условия в ромските училища.
- Отсъствие на добри професионалисти и учители с опит. От проведени разговори и интервюта с учители, директори, експерти от РИ в София констатираме, че обикновено в ромските училища започват работа учители, които не са успели да се реализират на друго място; техните планове са ориентирани към "напускане". Учителите, които все пак остават работят с нежелание, те са в повечето случаи неудовлетворени от своята кариера, а това допълнително намалява ефекта на преподаването и обучението.
- Недобро владеене на български език като средство за социализация. Това е едно от сериозните затруднения и пречки, които влошават шансовете за инкорпориране на ромите в българското общество.

Въпреки изброените съображения, обучението на ромите в институционализирани държавни училища е необходимо предвид няколко важни обстоятелства, които по различен повод изтъквахме, но ще подчертаем отново. Най-напред "специфичната" ромска култура е важна част от етническият комплекс и самочувствието за уникалност и самобитност на циганите, но тяхното пребиваване в модерното общество изисква социализация и усвояване на трайни навици за съжителство и зачитане на обществени ценности. Следователно, "ромската култура" е устойчива част в етногенезиса на циганите, но тя не трябва да се абсолютизира в контекста на идеята за обучението и социализацията им. Именно по тази причина държавното образование и включването на ромите в обучението е въпрос от голяма важност. За съжаление, основната констатация, която може да се направи е, че тази кауза не е особено резултатна; по-скоро търпи неуспех: децата роми продължават да нямат интерес към училище, а малкото случаи в миналото (от годините на социализма)

на приобщеност към образованието са останали история. По своята същност ромските училища са среда за възпроизвеждане на етнически неравенства и липса на еднакви шансове за развитие.

И така, до тук се спряхме на конкретни характеристики на ромското образование и училища, на тяхното развитие през годините. Като цяло идеята бе: да покажем, че в исторически план, както и в съвременността, ромските и смесените училища възпроизвеждат затвореност на етническата група и нисък образователен статус – било поради специфичната ромска култура и слабия интерес към учене, било защото самите училища създават условия за сегрегиране и неравнопоставаност на ромското малцинство(Гилкиджиев, 2009).

Прилагайки рамката за **„равенство на образователните възможности”** се очертава следната картина:

- текучество на учителите в ромски училища; под 2% от тях имат клас квалификация, отнесено към преподавателите в цялата страна.
- броят на класовете, които се разкриват не съответстват на броя на децата, подлежащи на задължително обучение: например, (за учебната 2006/2007) в 75 СОУ, кв.Факултета броят на децата, които са на 7 годишна възраст и подлежат на задължително обучение е над 200, а има места само за 100 деца в паралелките за първи клас;
- децата, които се приемат в общообразователни училища извън ромски квартали (по програмата за десегрегация) е от порядъка на 3-4 в клас, което реално прави около 20-30 деца от целия квартал;
- директорите на “български” училища не са склонни да приемат ромски деца, изтъквайки различни причини, най-често се посочва аргументът, че паралелките са запълнени и няма свободни места;
- закриват се степени в ромските училища, така в 75 СОУ (кв.Факултета, София) и 103 СОУ (кв.Филиповци, София) от “средни” общообразователните училища са преобразувани в основни и са закрити образователните степени след 8-ми клас.
- в селските ромски училища паралелките са слети; поради намаления брой на децата няма целодневно обучение, защото няма бройка за възпитател; и пак поради малкия брой деца няма СИП.
- в ромските училища няма извънкласни форми за привличане и обучение на децата по интереси.
- библиотеките в тези училища не функционират поради липса на средства.

- отсъстват улеснения във вид на училищен стол; компютърните кабинети и компютрите са недостатъчни. В някои от селските училища липсват елементарни обучителни материали.

Тази картина, допълнена от ниския жизнен стандарт и материални условия на живот под средните за страната създават малък шанс образованието да попадне сред семейните ценности.

Заклучение

Така се стига до още един въпрос – *справедливостта на образователното равенство*, дефинирана като “елиминиране на нееднаквото отношение към учениците”; “състояние, което се характеризира с обективно и честно третиране, а резултатът означава, че на всички индивиди са гарантирани обучителни практики, осигуряващи постигане на еднакви цели” (Green,1983). Справедливостта се прилага чрез държавни политики, с които се цели отстояване на равенство на всяко едно от трите нива – “достъп”, “участие/третиране”, “резултати”, спрямо всички индивиди, независимо от пол, раса, икономическо състояние. Грийн представя “идеала за образователна справедливост” като: статистически описано социално условие, в което има разпределение на ресурси, постижение и изпълнение (Green,1983: 324). За да бъде справедливо равенството, образованието трябва да съдейства отчитане на културните различия и динамика, които (не)водят до социален комфорт и стабилност. Проблемът е, че справедливостта в рамките на образованието касае качествените различия между групите (по етнос, раса, пол, религия) и тяхната способност да се справят с обучението (учебната програма). УП и премахването на неравенства в обучителния процес са само началото. Много често преподавателите мислят, че когато казват: "Аз не съм расист и се отнасям еднакво към моите ученици", решават всичко свързано с образователното (не)равенство (Green,1983).

Въпросите на справедливостта в образованието имат още един аспект: как се възприема самото образование? Обучението може да бъде видяно като цел сама по себе си, тогава: разпределението на училищните ресурси и финанси, измерването на изпълнението и резултатите, възможностите за учене, отношението на учениците в класната стая се затварят в своята самодостатъчност. Но обучението има и друга цел – подготовка за навлизане в живота; оказва се, че дори при еднакви нива на обучение и еднакви резултати са вероятни неравни възможности за работа и реализация. Дженкс (Jenks,1972) твърди, че макар образователното постижение да е корелирано с дохода, различията в груповия доход се запазват дори след контролиране на нивото на

образование. Освен това равенството между по-големите групи е много вероятно да маскира различията вътре в групите.

Справедливостта на равенството в образованието поставя редица проблеми. Дали тя означава, че всеки би трябвало да научи едни и същи неща (равни резултати) или означава, че всеки би трябвало да има еднаква възможност да учи? Дали означава, че всеки трябва да бъде третиран идентично от учителите или означава, че учителите би трябвало да диференцират обучителните практики и методи и да ги адаптират към възможностите на учениците си? Дали момчетата и момичета трябва да учат в едни и същи стаи или да бъдат разделени? Дали означава, че когато напуснат училище випускниците трябва да имат еднакви знания? Това са все въпроси, които касаят философското осмисляне и принципи на обучението; на тях трябва да има отговори, които да бъдат предмет на коментар и дискусия също толкова активна както, когато се решават конкретните проблеми, свързани с технологията на един или друг изпит, броят на учебниците или учебните помагала, стандартите в образованието и т.н. И така, целта на постигнатото равенство на образователните резултати зависи от равенството на възможностите и равенството на третирането. Справедливостта в образованието има ценностен аспект; в същото време, в социология на образованието съществуват редица тези, оспорващи образователното равенство.

Литература

Бояджиева, Н. 2003 "Частното училище през погледа на учителите и родителите" Стратегии на образователната и научната политика, 2, с.50-62

Бурдийо, П. 1993 Казани неща. София: УИ "Св.Кл.Охридски"

Денков, Д. 2006 Ромските училища в България, изследване на институт "Отворено общество". София

НСИ.Образованието в Република България за учебната 2000/2001,С.,2001

Тилкиджиев, Н., и др.2009 Отпадащите роми. София: институт Отворено Общество

Brookover, W. And L.Lezotte. 1981 "Educational equity: A democratic principle at a crossroads" The Urban Review, 13, 2, pp.65-71

Coleman, J. S. 1990 Equality and Achievement in Education, Boulder,San Francisco and London, Westview Press

Denkov,D., E.Stanoeva, V.Vidinski. Roma Schools in Bulgaria. 2001. Open Society Foundation ,S.: <http://romaschools.osf.bg/en/index.html>

(Harvey,1989: 43-68)

Green, T. F. (1983) "Exelence, Equity and Equality" In: Handbook of teaching and policy, N.Y., Longman, pp.318-41

Jencks, C. 1972 Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New Yourk: Basic Books **Turner, B. S.** 1986 Equity. Sussex: Ellis Horwood Limited

Валентина Миленкова е дсн, доцент в катедра Социология, ФФ, ЮЗУ "Н.Рилски
Основните и трудове са в областта на социология на образованието, социална
стратификация и неравенства.