

ИНСТИТУЦИОНАЛНИ МЕХАНИЗМИ ЗА ГЕНЕРИРАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ НЕРАВЕНСТВА

Доц. д-р Елена Лавренцова
Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Статията е посветена на един от основополагащите социални проблеми – проблемът за неравенството в полето на образованието и механизмите на неговото възпроизводство. Авторското виждане на проблема е свързано с осмисляне на еволюцията на института на образованието в светлината на съпътстващия този процес научен дискурс, който обикновено започва от въпроса за равен достъп до образователните ресурси, а след това поставя акцента върху обсъждане на възможностите за равенство на образователните резултати. Проследяват се няколко основни етапа, разкриващи постъпателното движение на институционалната природа на образованието, най-вече по посока към разширяване на неговата достъпност, отвореност и ефективност, което същевременно остава плътно вписано в съществуващата система на стратификацията. Основно внимание се отделя на анализа на начина, посредством който институционалните инструменти под формата на селекция и диференциация се определят в сложните механизми и реалии на педагогическия процес и способстват за изостряне на образователните неравенства.

Ключови думи: неравенство; образование; качество; социална класа; стратификация; депривация; уязвими групи

Въведение

Днес става очевидна нарастващата ролята на института на образованието в процеса на утвърждаване и развитие на иновационна, когнитивно базирана икономика. В съвременните социокултурни условия все по-интензивно взаимодействат помежду си и се преплитат образователното и икономическото пространство, образувайки нови институционални измерения и конфигурации. Много по-релефно се открояват инструменталният и посредническият характер на образованието спрямо държавата, социалната структура, социалното поведение и пазара на труда. Засилване влиянието на бизнеса, транснационалните компании в сферата на образованието, от една страна, и науката и

наукоориентираното производство, от друга, диктува необходимостта от подготовка на такъв тип специалисти, които да притежават определени знания, навици и умения, високо ниво на компетентност и мобилност.

Всичко това поражда и кристализира в общественото съзнание идейния концепт за компетентностно образование, отразяващ новите обществени очаквания и изисквания спрямо обема, съдържанието, характера и най-вече качеството на получаваното образование. Обаче актуализирането на въпроса за компетенции през призмата на качеството и систематично подобряване на обучението неминуемо засяга и един друг основополагащ социален проблем – проблема за равенството и съществуващите неравенства в полето на образованието.

Равенство в образованието през призмата на качеството: от достъпа към резултативността

Образованието, с оглед постигане на идеалите за социална справедливост и все по-егалитарно обогатяване на обществените стремежи, е призвано да осигури възможности за всеки ученик, без значение от неговата расова, етническа, социално-класова и друга принадлежност, да сформира такива навици, които биха му позволили впоследствие да води пълноценен, достоен, продуктивен и значим живот с приемливо ниво на доходите и трайна трудова заетост. Но тези навици вследствие на усложняващия се организационен, структурен, научно-технологичен и информационен профил на съвременната цивилизация вече не се свеждат до елементарни, базови навици по писане, четене и математика.

Днес уменията, необходими за успешна реализация на трудовия пазар, предполагат значително разширяване на функционално-компетентностния потенциал на личността. Наред с основополагащите когнитивни навици все по-голяма значимост придобива формирането на такива от по-висок порядък. Става дума както за цифровите и евристичните умения, свързани с дивергентното мислене и развитие на рефлексивни способности, служещи за успешно решаване на задачи и проблеми (Ivanova & Temnikova, 2018), така и за социално-емоционалните навици, свързани с разпознаване и управление на емоциите, ефективно справяне с възникващите конфликти, поддържане на позитивни отношения с другите през призмата на разбиране и емпатийност, вземане на отговорни решения, способстващи за конструктивните промени в референтните общности. При това обществото на знанието се нуждае от добре образовани хора с широк компетентностен потенциал извън тесните рамки на традиционното класово деление на социеталната система. Това не само актуализира въпроса за равните възможности в полето на образованието, но и допълнително динамизира еволюцията на институционалната му природа като резултат от тоталната промяна на обществените условия.

В исторически план могат да бъдат проследени няколко основни етапа, свързани с решаването на проблема за равенство на фона на разгорещените научнотеоретични дебати, които разкриват постъпателното движение на института на образованието, най-вече по посока към разширяване на неговата достъпност. Първият етап отразява процеса на масовизиране на училищното образование, постигнат в развитите индустриални страни под влияние на определени икономически детерминанти (появата на масово стоково производство, интензивен ръст на промишлеността и др.), утвърждаване принципите на либералнодемократичната идеология, промяна в политическите режими на властта и активна борба на прогресивните обществени деятели за равни права на получаване на образованието за представителите на всички съсловни групи, целяща промяна на модуса на обществените настроения (най-вече този на елита).

Вторият етап (50-те – 60-те години на XX век) разкрива прехода от усилията по увеличаване достъпа до образованието към поставяне на нови въпроси за дефиниране на самото съдържание на общодостъпността през призма на образователните постижения. По същество, тук се извършва трансформация на самия идеал за постигане на образователното равенство и респективно промяна на целевата насоченост на образователната система, като цяло – от изравняване на стартовите условия и възможности към равенство по отношение на образователните резултати. Следващият, трети етап е свързан с рязкото нарастване на културното, етническото, лингвистичното, стиловото и др. многообразие в обществото, засилване на миграционните потоци в световен геополитически мащаб, довеждащи до появата в училище на деца от различни етнокултурни общности.

В историческа ретроспекция научният дискурс за равенство се оказва пряко повлиян от промените в демографските характеристики на обучавания контингент деца. От институт, ориентиран предимно към момчета от „прилични семейства“, училището еволюира по посока към все по-голяма отвореност. Първоначално в училището се появяват момичета и деца от непривилегированите социални групи, после – децата от малцинствените групи. Накрая в училището се появяват деца мигранти и деца с увреждания (Nieto 2005).

Днес идеологическият фундамент на дискусиите за равенство пряко корелира с въпросите относно ролята на държавата при осъществяване на контрола върху образователната система с цел защита на интересите и свободата на всяко дете чрез осигуряване на общодостъпно и при това качествено образование. С оглед на това редица учени прибегват до такова тълкуване на категорията „равни образователни възможности“, което се оказва плътно обвързано с нивото и качеството на получаваното образование, с отчитане не само на стартовите измерения на равенството, но и с изравняване на финалните резултати от обучението.

При цялата вариабелност на смисловото съдържание на понятието „равенство“ в съвременната изследователска литература може да се прибегне към делението на подходите на базата на предложената от Кросленд схема: „**слаба**“ **трактовка** или „**слабо**“ **равенство**, която гравитира около разбиранията за равни възможности за участие в състезателната система на тестове и изпити, отваряща пътя (при условие на успешното ѝ преминаване и класиране) към качествено образование, и „**силна**“ **трактовка**, чиито привърженици считат, че всяко дете трябва да има равни шансове да получи разнообразни знания (в т.ч. и тези от по-висок порядък) и да развие интелектуалния си потенциал (Crosland 1962). Квинтесенцията на втория подход е уловена много точно от Джон Гудлад, който изразява основната интенция на „силната“ трактовка в едно лаконично твърдение: „Трябва всички деца да се обучават добре“ (Goodlad 1999, 87).

Същевременно множество образователни системи в световен мащаб демонстрират очевидна неспособност да осигурят високи образователни стандарти и качество на обучението на всички деца. При очевидните успехи в развитието на образованието, свързани с разширяване достъпа до образователните ресурси, все по-осезаемо се очертава една друга тенденция на макросоциално равнище – в много образователни институции и образователни системи, като цяло, се отчита забавен старт на обучението за значителен контингент ученици и недостатъчност на получаваните знания, отразяващи невъзможността да бъдат усвоени дори базовите компетенции. Съвременните изследвания сочат, че децата, особено тези от уязвимите групи, твърде често получават малко знания и демонстрират явни образователни дефицити. Но какви фактори продуцират тези сериозни недостатъци в обучението и засилват неравенството дори в условията на разширяващите се процеси на демократизацията, особено болезнено рефлектирайки върху децата и младежите в състояние на неблагополучие, които изначално се нуждаят от много по-активна стимулация с цел получаване на добро образование, осигуряващо широки възможности за възходяща социална мобилност (?).

Отдавна стана ясно, че за прецизния анализ на възпроизводството на образователните неравенства е недостатъчно да се фокусира вниманието само върху семейно детерминирани причини, но неизбежно трябва да се разглежда широка съвкупност от фактори, стоящи зад образователните процеси, такива например като: институционален дизайн на образователната система, вътреучилищни взаимодействия, училищен климат, учители и методи на преподаване и редица други. Силата на влиянието на едни или други фактори може да бъде проследена въз основа на резултатите от редица проучвания. Така например в рамките на метаанализа, осъществен от Хатие (Hattie 1993, Hattie 2003), са прегледани хиляди проучвания с цел да се анализира влиянието на повече от 30 фактора върху образователните постижения на учениците, генериращи обра-

зователните неравенства. Авторът класира тези фактори по обяснителна сила, вид и процент на отклонението. Прави силно впечатление, че около 50% от образователните постижения се дължат на факторите, свързани със самия ученик, около 20 – 30% се обуславят от факторите, свързани с родителите, училището и връстниците, а останалите (около 30%) се приписват на влиянието на учителите. При това обратната връзка между учителите и учениците се счита за най-силния единичен фактор (ефектът му се равнява на 1,133).

Изхождайки от това, важно е да се проследят институционалните механизми, които стоят зад възпроизводството на образователните неравенства. При това огромно значение придобиват механизмите, които са педагогически по своя характер, свързани с упражняването върху учениците въздействие от страна на учителите. Особен интерес към тях несъмнено произтича от използването на една по-широка концептуална рамка – става дума за „**разпределителния модел**“ (allocation model) на неравенството (Kerckhoff 1976; Gamoran & Berends 1987; Oakes 1985; Oakes 1990; Oakes 2005), чиято популярност значително нараства през последните години. Даденият модел се базира върху едно много важно теоретико-методологично допускане: поведението на индивида, неговите постижения и статусът се оказват детерминирани от социалните институции: доколко успешна ще бъде образователната и до известна степен житейската му траектория, зависи от това какво институциите позволяват. Постигането на определено образователно равнище или статусна позиция зависи от действащите в дадената образователна система структурни ограничения, селективни критерии, различен тип бариери от организационно, процесуално и друго естество, върху които хората не могат да влияят.

Концептуалните схващания на представителите на „разпределителния модел“ в значителна степен са повлияни от идеята, че образователните институции представляват един вид социетална „**машина за сортиране**“ (Spring 1976). Съгласно тази идея, една от фундаменталните цели на образователната система е да диференцира и сортира учениците в групи, създавайки различни линии на йерархия, основана на образователните постижения и формализирана чрез установени образователни сертификати. Но тук представлява интерес не толкова идеята за институционалната същност на образованието като „сортировъчна машина“, а възможността тя да се анализира в ракурса на сравнителната перспектива. И тогава се забелязва фактът, че не всички „машини за сортиране“ работят по един и същи начин. Те не само сортират своите ученици съобразно различни credenциали (credentials – определен набор от атрибутивни компетенции и пълномощия, удостоверявани чрез формални сертификати – б. а.), но и начините, по които тези credenциали се произвеждат и засягат резултатите на възрастните, също съществено се различават (Kerckhoff 2001, 4). И тук ключовият момент е как, по какъв начин институционалните инструменти под формата на селекция и диференциация се определят в сложните

механизми и реалии на педагогическия процес, с други думи, се реализират на микроравнище в дейността на основните актьори – учителите (?).

Възпроизводство на неравенството въз основа на класовата принадлежност и етничност

Една от стартовите точки на интензивния научен дискурс по този проблем се корени в основополагащите постулати на *конфликтологичния подход* в социологията, формулирани още през 70-те години на XX век. Първо, адептите на теорията на конфликта считат, че учебната програма в полето на формалното училищно обучение се конструира по такъв начин, че да бъде в максимална степен релевантна на „културния капитал“ на средната класа, на който се приписва по-висока стойност въз основа на това, че „официалното знание“ отразява именно опита на тази социална класа. От позицията на класовата принадлежност се разглеждат и процесите, протичащи в класната стая: вследствие на своя социално-класов произход представителите на учителското съсловие действат като главни проводници на доминиращата култура на средната класа чрез определяне на „официалното знание“ и учебната програма в многообразни аспекти на дейността си.

Второ, теоретиките на конфликтологичната парадигма твърдят, че образователната система функционира по такъв начин, че отразява идеологическите принципи, върху които е изградена капиталистическата система, и с оглед на това тя се стреми да възпитава капиталистическите ценности сред учениците както чрез ежедневните институционални практики, така и посредством специфични методи на преподаване и учене. Подчертава се, че макромеханизмите на селекцията, като отражение на неравенството, се реализират в множество аспекти на учебно-възпитателната дейност – при избор на учебния материал, при контрол и оценяване, при организация на учебния процес и разделяне на децата на групи или потоци. Вследствие на прилагане на разнообразните процедури, свързани с идентифициране на селективните знания за средната класа като „официални знания“ в класната стая, учениците от средната класа се оказват в много по-благоприятна позиция в сравнение със своите връстници от нискостатусните групи.

За описанието на този феномен най-често се използва понятието „*културен капитал*“. Дадената категория отразява виждането на обществото през призмата на стратификационните процеси, където за основание на делението служи социалната класа и където индивидите подсъзнателно интериоризират специфични класови диспозиции, произтичащи от първичната им социализация в семейството (Bourdieu 2006). Именно вследствие на класовата си принадлежност индивидите развиват определена форма на културния капитал, която обуславя техните избори и действия, в т.ч. и в полето на училищните взаимодействия. При това влиянието на кул-

турния капитал допълнително се подсилва от учителите, които, обикновено принадлежащи към средната класа, възнаграждават децата, демонстриращи поведението, нагласите и знанията, присъщи на средната класа, като същевременно наказват тези, които не успяват да възприемат подобни ценности (Bourdieu 1996).

Освен това учителите, които преподават на учениците от семействата от средната класа, често биват склонни погрешно да интерпретират техния културен капитал като проява на естествени ученически способности, а в същото време, учениците с нисък социалноикономически статус се възприемат от тях като по-трудно справящите се с обучението, тъй като трябва да работят много по-усилно, за да постигнат същото ниво на успех (Bourdieu 2006). Това разкрива механизма за превръщането на йерархиите, действащи в класните стаи, в академични. По същество този механизъм легитимира различията в училищната успеваемост, като едновременно с това успява тънко да завоюира социалните източници и предпоставки, които реално ги обуславят.

За основание на въпросната легитимация служи *„идеологията на способностите“*, имплицитно споделяна от учителите, където индивидът се възприема като своего рода еманация на вродените му качества. През призмата на тази идеологическа рамка всяко едно постижение или обратно – неуспех на детето в обучението се оценява не като социален процес, а като израз на „способностите“, свързани с личностните му характеристики, и в крайна сметка с неговия изходен интелектуален капацитет. Под въздействие на тези постулати и подкрепящите ги педагогически механизми на легитимиране и членовете на нискостатусните общности, и дори представителите на привилегированите групи разглеждат своите способности като природни, генетически обусловени, а не социално детерминирани. Това ги подтиква да приемат като естествено продължение на способностите си и своята образователна, академична траектория, наред с произтичаща от нея социална съдба. Кръгът на неравенството се затваря: извирайки първоначално от социалните предпоставки, то претърпява трансформация в неравенство на постиженията, интерпретирано като неравенство на способностите, за да може след това да обхване по-нататъшните социални проекции на индивида.

Диференциращото действие на дадения педагогически механизъм допълнително се подкрепя и от още едно убеждение – става дума за увереността, че функционирането на училището наред с дейността на неговите основни актьори се възприема като израз на икономическата автономия и оттук се счита, че преподаваните знания носят деидеологизиран характер и са напълно независими от така наречените „големи наративи“. Въз основа на това училището се разглежда като институция, която е способна да намали социалното диференциране и стратифициране. Но преобладаващата училищна практи-

ка разкрива, според мнението на конфликтолозите, съвсем друга картина и свидетелства за високата доза утопичност на дадения подход, понеже училището, като цяло, не способства за нарастване на социалната мобилност, а се използва от буржоазията в многобройните ѝ стратегии за собствено социално-класово възпроизводство.

Близки по дух идеи развиват и представителите на **теорията на кореспондиране**. Те заявяват, че всички ученици са обект на индоктринацията на капиталистическата структура посредством определени канали за кореспондиране. Теорията на кореспондиране почива върху следната основна предпоставка: структурата на формалното образование е създадена в съответствие със същите организационни принципи, които са характерни за сферата на капиталистическите трудови отношения, и служи като отражение на капиталистическата работна среда. Съществуват йерархии, които оформят училищните взаимодействия по същия начин, по който социалните отношения възникват на работното място (Bowles & Gintis, 1976). Например ролята на директора на училището е еквивалентна на ролята на мениджъра, ролята на учителя кореспондира с тази на супервайзъра, а ролевото поведение на ученика е аналогично с това на работника. В резултат на това всички ученици се научават да следват съответните предписания и да спазват структурната подреденост и йерархичност на капиталистическото работно място.

Освен това образователният опит на учениците с различен социално-класов произход допълнително засилва тяхното класово дефинирано положение в рамките на социалната структура и определя бъдещата им професионално-ролева позиционираност. Съответно учениците от средната класа се научават да бъдат мениджъри, докато учениците от работническата класа поемат отговорностите на работниците. Следователно училищата и учителите допълнително допринасят за засилване на различията между учениците чрез активизиране на стратифициращи педагогически механизми в класната стая, които позволяват възпроизводство на неравенствата при подготовката на учениците за бъдещото им участие в пазара на труда.

Привържениците на теорията на кореспондиране убедително показват, че неравенствата, които маргинализират учениците от определени социални групи в рамките на класната стая, се генерират от различни аспекти на учебно-възпитателната дейност, в т.ч. от използваните методи на преподаване. Изследването на Аньон за скритата учебна програма демонстрира ясен пример за това как с помощта на дадената теория се разкриват разликите в училищното обучение и практики, прилагани спрямо учениците от различен социално-класов произход. Например докато учениците с нисък социално-икономически статус се възнаграждават за съгласителство и конформност, учениците от средната класа се поощряват за проявата на креативност и лична увереност (Anyon 1980). В резултат на това учениците от по-ниска социал-

на класа са по-малко склонни да интериоризират културата на средната класа, явно предпочитана от работодателите. Съответно на тях не се предоставя еднаква възможност да усвоят официалните знания, нагласите и поведението, които биха им позволили да увеличат социалната си мобилност. По-скоро те просто са оставени да възпроизвеждат собствената си класова позиция, за да могат впоследствие да заемат същите работни места като своите родители.

Но стратификационните процеси в обществото, отразени в образованието, имат не само класово, но и расово-етническо измерение. Множество социологически проучвания удостоверяват наличието на определени етнически стандарти със съпътстващите ги дискриминационни практики, които активно се проявяват в професионално-трудова сфера, но по същество биват задействани още в периода на обучението в училище, в резултат на което редица ученици от миноритарните етнокултурни общности изпитват натиска да се държат като титулната раса или етнос или да възприемат съответните ценности, за да успеят в училище. Децата от малцинствените групи изпитват социално изключване чрез редица фактори, включително: миграционен стрес, културни различия, дезорганизация на семейството, домашни отговорности, специфика на диалекта, ниско самочувствие и расова враждебност (Dei et al. 1997).

Под въздействието на дадените фактори участието на тези деца в обучението се оказва негативно детерминирано и сериозно затруднено. Безусловно подобно неблагоприятно въздействие може да бъде в значителна степен нивелирано чрез такава трансформация на учебния процес, при която обучението пряко се свързва с преживения опит на детето, принадлежащо към етнокултурното малцинство. За съжаление, доминиращите педагогически подходи, прилагани в полето на формалното училищно образование днес, не включват в достатъчна степен поликултурния подход, тъй като се счита, че те демонстрират алтернативното, а не официалното знание.

Различията в стиловете на преподаване и учене също могат да играят роля за разкъсване на връзката на тези ученици с училищната общност, тъй като последните се сблъскват с трудности при преминаване на културните и езиковите бариери (Ogbu 1992). Докато подобно ерозиране на връзките на учениците от малцинствата с училището често е резултат на влиянието от страна на структурните фактори (като липса на приобщаваща учебна програма) и действащите педагогически практики, то често погрешно се тълкува като резултат от индивидуален провал. Впоследствие в процеса на обучението ниските нива на академичните постижения на тези деца, на свой ред, затвърдяват приетите стереотипи за тяхната академична „непълноценност“ от преподавателя до работодателя.

Въпреки принципните методологически и общотеоретични разногласия с конфликтолозите привържениците на *структурно-функционалния под-*

ход също отбелязват наличието на дълбока връзка между механизмите за възпроизводство на образователните неравенства и господстващите социокултурни канони. Така, на свой ред, Т. Парсънс – един от най-ярките представители на това направление, посочва, че социалната стратификация на обществото (също както и структурата на социалното действие) се обуславя от културните образци и норми, от социалните ценности и оценки. Парсънс е един от първите, който започва да изследва как разпространените техники на обучение работят по посока засилване на различията между социалните групи. Той показва как разнообразни практики на етикетирание спрямо „неуспешните“ деца фактически оправдават аналогичните практики и в обществото (Parsons 1959).

Заклучение

Въпреки все по-активно звучащата риторика на равенството както в политическите, така и в научните кръгове, реалните практики в полето на формалното училищно образование и реалният училищен опит на мнозина ученици от миноритарните етнокултурни общности и други уязвими групи продължават по същество да съдържат значителна доза депривация и неравенство. А това крайно негативно влияе както върху академичните им постижения, така и върху шансовете им за продуктивен и успешен живот в бъдеще, тъй като образованието в съвременните социокултурни условия е не само необходима предпоставка за икономическо просперитане, но и един от основните фактори за индивидуално и социално оцеляване.

За повишаване на академичните резултати на тези деца са необходими най-вече такива усилия и мерки, които са насочени към промяна на количеството възможности за качествено обучение. От създаване на „учебни програми за мислене“ за всички ученици до промените в технологиите на педагогическото взаимодействие – всичко трябва да бъде подчинено на една основна цел: намаляване на неравенствата в сферата на училищното образование, преодоляване на обучителните, психологичните, социалните и физическите затруднения на деца и оказване чрез комплексни, структурирани и координирани грижи на адекватна подкрепа за развитие на наличния им познавателен потенциал.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- ANYON, J. 1980. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*. 162(1), 67 – 92.
- BOURDIEU, P. 2006. The Forms of Capital. In Alan R. Sadovnik (Ed). *Sociology of Education: A Critical Reader*. New York & London: Routledge. 83 – 95.

- BOURDIEU, P. 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, California: Stanford University Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- CROSLAND, C. 1962. *The Conservative Enemy*. Cape.
- DEI, G. J. S., MAZZUCA, J., MCISAAC, E. and ZINE, J. 1997. *Reconstructing 'Dropout': A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*. Toronto: University of Toronto Press.
- GAMORAN, A., & BERENDS, M. 1987. The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415 – 436.
- GOODLAD, J. 1999. *Democracy, education, and community* // Soder R. (Ed.), *Democracy, Education and the Schools*. Jossey-Bass.
- HATTIE, J.A. 1993. Measuring the effects of schooling. *SET: research information for teachers*. 2, 1 – 4, ISSN 0725-4873.
- HATTIE, J.A. 2003. *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Proceedings of the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Oct 2003.
- IVANOVA, V., TEMNIKOVA, M. 2018. Manifestation of divergence as a specific feature of thinking. In P. HÁJEK, & O. VÍT (Ed.), *CBU International Conference Proceedings*. 6: CBU International Conference Proceedings, 630 – 633.
- KERCKHOFF, A.C. 1976. Status Attainment Process – Socialization or Allocation. *Social Forces*, 55(2), 368 – 381.
- KERCKHOFF, A.C. 2001. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*. 74 (Extra Issue), 3 – 18, ISSN 0038-0407.
- NIETO, S. 2005. Public Education in the Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future. *Harvard Educational Review*. 75, 43 – 64.
- OAKES, J. 1985. *Keeping track*. New Haven: Yale University Press.
- OAKES, J. 1990. *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- OAKES, J. 2005. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- OGBU, JOHN U. 1992. Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*. 21(8), 5 – 14.

- PARSONS, T. 1959. The school class as a social system. *Harvard Educational Review*. 29, 297 – 318.
- SPRING, J. 1976. *The Sorting Machine: national educational policy since 1945*, David McKay, New York.

INSTITUTIONAL MECHANISMS FOR GENERATING EDUCATIONAL INEQUALITIES

Abstract. The article is dedicated to one of the fundamental social problems – the problem of inequality in the field of education and the mechanisms of its reproduction. The author's view of the problem is related to understanding the evolution of the institute of education in the light of the accompanying scientific discourse, which usually starts with the issue of equal access to educational resources, and then emphasizes on discussing the possibilities for equality of educational outcomes. The author traces several main stages that reveal the progressive movement of the institutional nature of education, especially in the direction of expanding its accessibility, openness and efficiency, which at the same time remains firmly embedded in the existing system of stratification. Attention is paid mainly to the analysis of the way in which the institutional instruments in the form of selection and differentiation are materialized in the complex mechanisms and realities of the pedagogical process and contribute to the exacerbation of educational inequalities.

Keywords: inequality; education; quality; social class; stratification; deprivation; vulnerable groups

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

ORCID iD: 0000-0002-4920-275X

Faculty of Education

Trakia University – Stara Zagora

9, Armeyska St.

6010 Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: elenavit@abv.bg