

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Институт образования

# **(Не)обычные школы: разнообразии и неравенство**

*Под редакцией*

*М. Карной, Г.С. Лариной, В.М. Маркиной*



Издательский дом Высшей школы экономики  
Москва, 2019

УДК 373  
ББК 74.2  
Н52

Книга подготовлена в ходе работы по Программе фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100»

Авторский коллектив:

*К.В. Алексеева, К.П. Вергелес, А.Б. Захаров, М. Карной, Г.С. Ларина, В.М. Маркина, Т.В. Сергеева, Т.Е. Хавенсон*

Руководитель авторского коллектива — *М. Карной*

Составитель — *Г.С. Ларина*

Под редакцией *М. Карной, Г.С. Лариной, В.М. Маркиной*

Рецензенты:

*Д.Ю. Куракин*, канд. соц. наук, директор Центра культурсоциологии и антропологии образования Института образования НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ;

*С.Г. Косарецкий*, канд. психол. наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ;

*Н.В. Бысик*, ведущий эксперт Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ

На обложке — рисунки *Ю.С. Лариной*

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики  
<<http://id.hse.ru>>

doi:10.17323/978-5-7598-1983-7

ISBN 978-5-7598-1983-7 (в обл.)  
ISBN 978-5-7598-2006-2 (e-book)

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2019

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Благодарности .....	4
Введение ( <i>Мартин Карной</i> ) .....	5
Методология ( <i>Мартин Карной, Галина Ларина, Валерия Маркина, Татьяна Хавенсон</i> ) .....	13
Глава 1. КАТЕГОРИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ( <i>Валерия Маркина, Галина Ларина</i> ) .....	19
Глава 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ ( <i>Галина Ларина, Валерия Маркина</i> ) .....	38
Глава 3. ВОСПРИЯТИЕ КОНТИНГЕНТА ( <i>Татьяна Хавенсон, Татьяна Сергеева</i> ) .....	62
Глава 4. ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ( <i>Татьяна Хавенсон, Ксения Алексеева</i> ) .....	77
Глава 5. РОЛИ ДИРЕКТОРОВ ( <i>Андрей Захаров, Ксения Вергелес, Валерия Маркина</i> ) .....	104
Глава 6. МИССИИ ШКОЛ ( <i>Валерия Маркина, Ксения Вергелес, Андрей Захаров</i> ) .....	139
Заключение ( <i>Мартин Карной</i> ) .....	176
Источники .....	183
Приложение. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КАЖДОЙ ШКОЛЕ .....	198

# БЛАГОДАРНОСТИ

Эта книга не состоялась бы без людей, оказавших нам неоценимую помощь в процессе подготовки рукописи. В первую очередь мы хотели бы поблагодарить коллег, которые принимали участие в полевых работах — проводили интервью и наблюдения уроков в отдаленных школах. Это Анастасия Капуза, Юлия Корешникова, Екатерина Александрова, Екатерина Орел, Елизавета Черненко, Ирина Шкляева, Татьяна Чиркина.

Мы также очень признательны Ксении Пироговой, Яне Гребенюк, Наталии Томозовой, Ксении Сырчиковой, Евгении Александровой, Валентине Снигиревой за трудоемкое транскрибирование собранного материала. Отдельная благодарность коллегам, которые помогли нам на начальном этапе кодирования данных: Ирине Ксенофонтовой, Анне Истоминой и Кристине Полуяновой. Спасибо Руслану Имангулову и Анастасии Гетман за помощь с переводом текстов.

Мы хотим выразить огромную благодарность рецензентам за полезные комментарии к отдельным главам и книге в целом — Дмитрию Куракину, Надежде Бысик, Сергею Косарецкому, Елене Мининой, Алексею Обухову, Марине Пинской, Анатолию Каспржаку, Елене Ленской, Давиду Константиновскому. Ваши экспертные замечания и ценные советы помогли нам значительно улучшить книгу. За тщательную и бережную редактуру текста спасибо Илье Воробьеву и сотрудникам Издательского дома ВШЭ.

Отдельно мы благодарим научного руководителя Института образования НИУ ВШЭ Исака Фрумина за поддержку проекта на всем его протяжении.

Большое спасибо нашим семьям и друзьям, чье присутствие в нашей жизни неизменно вдохновляло и поддерживало нас.

# ВВЕДЕНИЕ

*Мартин Карной*

**П**ребывание в школе оставляет значимый след в настоящем и будущем каждого человека. Школа определяет условия, в которых происходит детское развитие во время обучения, а также играет роль в выборе дальнейшей жизненной траектории. Основная школа может становиться трамплином, помогая учащимся раскрыть свой потенциал, решить, кем стать, и одновременно выступать первым «фильтром» для тех, кто, несмотря на желание учиться в старших классах, вынужденно уходит в профессиональные учебные заведения.

Сложную действительность школьной жизни невозможно описать только с одной точки зрения. В школе пересекаются представления и практики множества действующих лиц — учителей, директоров, завучей, учеников и их родителей. Каждый из них играет особую роль в учебном процессе и, что важнее, имеет свою зону ответственности и масштаб влияния. В этой книге мы задались целью посмотреть на жизнь современной российской школы под разными углами в попытке объяснить, для чего работают школы и почему одни справляются со своими задачами лучше других. В фокусе нашего внимания находится самый важный этап обучения в российских школах — основная школа. Момент, когда ученики принимают первое важное решение относительно своей траектории, и момент, играющий инструментальную роль в самоопределении школ и отборе их учащихся.

## **Оценка работы школ**

Жизнь каждой школы протекает в особом социокультурном контексте, и поэтому сложно выделить универсальный набор ре-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

цептов, делающих любую школу «успешной» или «эффективной». Каждая школа является продуктом коллективной воли и мнений ее акторов, внешних игроков и социального окружения. Поэтому, описывая повседневную жизнь школы и оценивая успешность ее работы, очень важно учитывать как внешние (социальный контекст, системные условия), так и внутренние факторы (в том числе связанные с индивидуальными решениями участников образовательного процесса). В чем заключаются различия и сходства школ, работающих в разных социальных контекстах, и почему, работая со сходным контингентом, одни школы оказываются успешнее других?

Существуют различные способы понимания общего образования и оценки деятельности школы как института. Обычно в исследованиях анализируется, удастся ли школам вести обучение в соответствии с принятыми образовательными стандартами, а также выполнять иные требования, установленные на уровне региона или страны [Carnoy, Elmore, Sisikin, 2003]. Иными словами, работа школ оценивается с точки зрения того, в какой степени они дают учащимся то образование, которое должны давать. В рамках такого подхода также предпринимаются попытки выявить минимальное количество ресурсов, необходимых для предоставления школой образования, соответствующего предъявляемым требованиям [Baker, Green, 2014].

Деятельность школ может быть рассмотрена и с точки зрения достигнутых результатов обучения. В таких исследованиях оцениваются академические достижения учащихся, измеряется количество учеников, выбывших из школы и успешно ее окончивших, а также другие параметры, рассматриваемые в качестве значимых для общества образовательных результатов. Зачастую в фокус попадают имеющиеся у школы ресурсы. Подобные исследования «производительной функции» [Hanushek, 2008] были инициированы социологом Джеймсом Коулманом [Coleman et al., 1966] и в дальнейшем стали очень популярны в экономике образования, поскольку позволяли оценить, вложение каких ресурсов в образование является более эффективным для достижения высоких результатов.

Еще одним жанром в изучении общего образования стали так называемые исследования «эффективных школ» [Teddlie, Reynolds, 2000]. Хорошо известно, что во всем мире ученики из семей, обладающих более высоким академическим и экономическим капиталом (уровень образования родителей, количество книг в доме, доход семьи), показывают более высокий уровень образовательных

достижений [Sirin, 2005]. Соответственно в школах, где концентрируются преимущественно такие учащиеся, образовательные результаты в целом выше. Вместе с тем в школах, обучающихся учеников из семей с примерно сходным уровнем ресурсов, результаты обучения зачастую значительно варьируются. Таким образом, эффективными считаются школы, в которых уровень образовательных достижений существенно выше, чем в других школах с аналогичным контингентом учащихся. Поэтому в рамках этого жанра изучаются ресурсы и стратегии управления ресурсами, принятые в эффективных школах.

Существуют и иные подходы к исследованию школ. Оценивается, насколько «справедливо» школы работают с учащимися из различных социально-экономических групп населения, как в школах относятся к девочкам и мальчикам, а также представителям этнических меньшинств. Кроме того, возможна оценка работы школ по тому, как проявляют себя их выпускники во взрослой жизни — насколько они продуктивны в экономической деятельности, насколько критично способны анализировать глобальные проблемы общественной жизни, насколько толерантны по отношению к окружающим, если те придерживаются точки зрения, отличной от точки зрения оценивающего [OECD, 2000].

Наконец, мы можем изучить не только то, что происходит в эффективных школах, но и детально исследовать работу обычной средней школы или одного класса. В своем классическом и всеобъемлющем исследовании американских школ Джон Гудлэд (John Goodlad) писал: «Мы должны лучше понять государственную школу и специфичные проблемы, с которыми она сталкивается. Только при наличии такого понимания можно надеяться, что школы станут эффективнее» [Гудлэд, 2008]. Используя метод целевой выборки, команда Гудлэда отобрала 38 школ (12 старших, 12 средних и 13 начальных) в семи штатах США в соответствии с их размером и социально-этнической композицией учащихся. Исследовательская группа направила 20 обученных исследователей в каждую школу, где в течение месяца они провели тысячи интервью с родителями, учащимися и учителями, а также посетили около тысячи уроков [Там же]. В фокусе их внимания были самые разные вещи: какие предметы изучаются в начальной, основной и старшей школе; каковы ожидания учеников, родителей и учителей от школы; как родители оценивают школу и время, проведенное с педагогом; каково отношение учащихся к изучаемым дисциплинам. Рас-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

сматривали обстановку в школе и классе с точки зрения акторов образовательного процесса — учащихся, учителей и администрации. Так, книга «Вот что называется школой» стала первым примером всесторонних описательных исследований школ США начала 1980-х годов.

### **Контекст исследования**

Традиционно считается, что российская образовательная система отличается высоким уровнем качества образования, которое является одним из самых доступных в мире. Однако в прошедшие два десятилетия отечественная система образования столкнулась с существенным сокращением числа обучающихся, что серьезно изменило качество и доступность образования на всех его уровнях. В особенности эти изменения затронули основную школу, которой и посвящено наше исследование. Так, за 2002–2012 гг. число всех российских учащихся в возрасте 14–15 лет уменьшилось почти вдвое, как и количество выпускников 9-х и 11-х классов. Профессиональные учебные заведения, в отличие от старших классов школы, в конце 2000-х не так сильно ощутили демографический спад: в абсолютных цифрах они выпускали столько же учащихся, что и в предыдущие годы.

Одним из значимых последствий демографического спада в России, во-первых, стало изменение в соотношении числа учеников в классе на одного учителя. Хорошо известно, что уменьшение количества учеников в классе существенно повышает их учебные результаты за счет включения большего числа учащихся в учебное взаимодействие [Angrist, Lavy, 1999]. В России указанное соотношение постоянно уменьшалось вместе со снижением общей численности учащихся, однако с наступлением финансового кризиса 2008–2009 гг. государство существенно сократило число учительских ставок в школах. И если в 2004–2008 гг. на одного учителя приходилось 10 учеников, то начиная с 2010 г. среднее количество учеников в классе выросло до 13 человек. Иными словами, в последние годы, и особенно во время сбора данных для книги, образовательные возможности учащихся сократились.

Во-вторых, на систему образования в России оказало воздействие введение в 2009 г. Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Этот экзамен имеет большое значение не только для учащихся выпускных классов, но и для самих школ, поскольку результаты



их выпускников стали рассматриваться как показатель качества работы. Таким образом, у администрации школ появился стимул «выталкивать» учащихся с низкой успеваемостью в средние специальные учебные заведения после окончания 9-го класса. Такая тенденция существовала в школах еще с советских времен, однако внедрение ЕГЭ ухудшило положение учащихся, у которых были шансы пойти в старшие классы.

Наконец, третьим вызовом для системы образования стало сокращение набора в вузы в 2008–2009 гг. в результате снижения числа учащихся и введения ЕГЭ. В такой ситуации менее престижные университеты были вынуждены зачислять выпускников ссузов, у которых остались возможности поступить в вуз в обход ЕГЭ<sup>1</sup>. Иными словами, школы, «выталкивая» учеников с низкой успеваемостью в техникумы, не лишают их возможности получить высшее образование. Однако они значительно уменьшают их шансы поступить в селективные вузы.

Для понимания контекста нашего исследования необходимо обратить внимание и на тренды достижений российских школьников в международных мониторингах качества образования. На протяжении двух последних десятилетий российские учащиеся основных школ каждые несколько лет принимают участие в двух международных исследованиях — PISA<sup>2</sup> и TIMSS<sup>3</sup>. Первоначально

---

<sup>1</sup> После введения ЕГЭ сформировался так называемый гибридный образовательный трек, в дополнение к уже устоявшимся академическому и профессиональному трекам [Yastrebov, Kosyakova, Kurakin, 2018], где обучение в СПО становится ступенью для дальнейшего поступления в вуз. Вначале выпускники СПО могли поступить в вуз без сдачи ЕГЭ. В настоящее время в некоторые вузы все еще можно так поступить, однако в других случаях необходимо сдать внутренний экзамен или ЕГЭ.

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) — мониторинг, в рамках которого оценивается математическая, читательская и естественно-научная грамотность 15-летних учащихся. Проводится каждые три года. Включает анкетирование учащихся и администрации школы: <<http://www.oecd.org/pisa/>>.

<sup>3</sup> Trends in International Mathematics and Science Study (Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования) — мониторинг, в рамках которого оцениваются знания учащихся по математике и предметам естественно-научного цикла. Проводится каждые четыре года в 4-х и 8-х классах. Включает анкетирование учащихся, учителей и администрации школы: <<https://timssandpirls.bc.edu>>.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

результаты российских учащихся ухудшались в обоих исследованиях. В 2011 г. показатели школьников начали улучшаться для TIMSS, а затем, в 2012 г., и для PISA. Иными словами, период повышения результатов школьников пришелся как раз на момент проведения в России двух первых волн лонгитюдного исследования ТрОП<sup>4</sup> — 2011–2012 гг. Одно из возможных объяснений указанной тенденции заключается в том, что в первый раз TIMSS был проведен в 1995 г., и восьмиклассники тех лет получили начальное образование еще до экономического спада в стране. Затем все большее их число получало начальное образование в период экономического кризиса начала 1990-х годов, и результаты начали снижаться. Но к 2011 г. баллы по TIMSS существенно выросли: начальная школа этих учеников пришлась на послекризисный период.

Таким образом, проведенное нами в 2014–2016 гг.<sup>5</sup> исследование пришлось на относительно благоприятный момент преодоления российским образованием трудностей экономического кризиса начала 1990-х. А образовательные достижения учащихся, их результаты в TIMSS и PISA, были измерены в момент их роста.

### **Рамки исследования: цели и задачи**

Различия в школьных контекстах становятся наиболее заметными, если обращаться к анализу «скрытых» характеристик образовательного процесса [Джексон, 2016; Фруммин, 1999] — убеждений администрации и учителей, общих ценностей и идеалов, с опорой на которые воспроизводится школьный порядок и определяется вектор развития школы. И поэтому появление нашего исследования связано с подробным изучением школ по методологии Гудлэда и подходом, который можно назвать продвинутой версией анализа эффективности школ. В России уже предпринимались попытки проанализировать эффективность школ на небольшой выборке начальных классов [Пинская и др., 2010]. В постсоветскую эпоху исследования школ традиционно проводились на макроуровне, включавших информацию о структурных изменениях, финанси-

---

<sup>4</sup> Лонгитюдное исследование «Траектории в образовании и профессии»: <<https://trec.hse.ru>>.

<sup>5</sup> Период сбора данных составил 14 месяцев — с декабря 2014 по январь 2016 г.

ровании и т.д., не затрагивая уровень практик работы учителей и директоров (см., например, труды С.Г. Косарецкого, С.И. Заир-Бека, Т.А. Мерцаловой, Е.А. Ленской и др.), либо опирались на данные социологических опросов учащихся разных уровней обучения в разных типах школ [Titma, Tuma, Roosma, 2003].

Аналогично работе Гудлэда, мы основывались в нашем исследовании на целевой выборке школ, однако они были отобраны по другим критериям. Во-первых, нас особенно интересовало образование в конце основной школы, в 8–9-м классах, поскольку именно на данном этапе учащиеся принимают решение о продолжении обучения в школе или о переходе в профессиональные учебные заведения [Хавенсон, Чиркина, 2019]. В нашем распоряжении был огромный массив информации об учащихся, учителях и школьных ресурсах в более чем 200 российских школах из 42 регионов России, собранный в рамках исследования «Траектории в образовании и профессии». Эти школы входили в составленную случайным образом выборку международного мониторинга TIMSS, проведенного в 2011 г. В ходе исследования была собрана информация о результатах тестирования учащихся 8-го класса, о характеристиках класса и учителей математики, об используемых практиках преподавания, а также о социально-экономическом положении (СЭП) семей учащихся. Уникальность имеющихся у нас данных состоит в том, что год спустя, в 2012 г., был проведен еще один мониторинг качества образования PISA на той же выборке учеников. Таким образом, в нашем распоряжении была информация об успеваемости учащихся по математике в 8-м классе, которую мы могли сопоставить с данными тех же учеников в 9-м классе.

Сопоставив результаты двух тестов по математике, проведенных с разницей в один год, мы рассчитали прирост баллов для каждой школы с учетом социально-экономического положения семей учащихся. Исходя из величины этого прироста, были отобраны 30 школ в девяти регионах таким образом, чтобы в каждой из трех социально-экономических подгрупп (низкое, среднее и высокое социально-экономическое положение семей учащихся) оказалось примерно равное количество школ. В этих 30 школах были сделаны видеозаписи уроков математики в 8-м или 9-м классах и проведены интервью с директором, завучем, учителем математики и классным руководителем того класса, который принимал участие в исследовании «Траектории в образовании и профессии».

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

По сравнению с книгой «Вот что называется школой» наше исследование носит более скромный характер, но мы также ставили перед собой *задачу* помочь читателю понять повседневную жизнь современных российских школ. Мы хотели выяснить, одинаковы ли школьная философия, отношения и практики преподавания в школах, где контингент варьируется от учащихся из сельских малоимущих семей до тех, кто растет в обеспеченных городских семьях. В конечном счете, как и в работе Гудлэда, мы попытались представить сложную картину образовательной системы через призму обширных интервью и наблюдений, сделанных в школах и классах.

Однако это было лишь первой из задач нашего исследования. *Вторая задача* оказалась сложнее: она состояла в том, чтобы попробовать объяснить, почему одни школы получили больший прирост баллов в тестах, проведенных через год, чем другие. Иными словами, мы хотели выявить характеристики школ и методики преподавания математики, которые могли быть связаны с этими различиями в эффективности.

Рассматривая сразу несколько уровней работы в школе, мы покажем, в частности, как учителя воспринимают индивидуальные и семейные характеристики учащихся и как в силу своих представлений используют различные практики преподавания; каким образом в зависимости от приоритетов школы и ее возможностей формируются притязания учащихся на послешкольные траектории; как представления администрации и учителей о миссии в школе связаны со стратегией управления ресурсами директором. Наше исследование позволяет понять, каким образом представления учителей и директоров, а также используемые в классах практики обучения и учения соотносятся с эксплицитным и имплицитным пониманием школами самих себя. При интерпретации высказываний директоров о миссиях и философии их школ, дискурса учителей по поводу их учеников и сущности преподавания мы учитывали рассмотренные выше макрофакторы системы образования в России.

В заключении мы предпринимаем попытку обобщить основные выводы нашего исследования, а также связать факторы, в силу которых отдельные школы работают успешнее других.

# МЕТОДОЛОГИЯ

*Мартин Карной, Галина Ларина,  
Валерия Маркина, Татьяна Хавенсон*

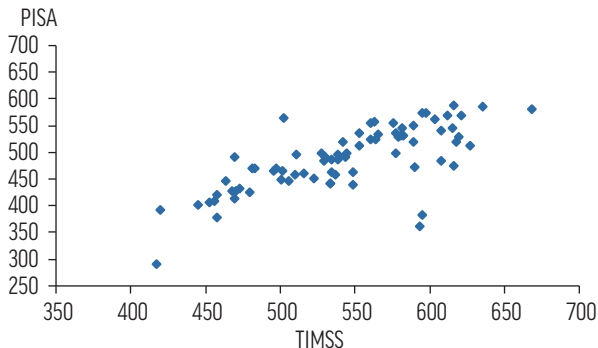
## Составление выборки исследования

Как уже говорилось выше, отобранные для нашего исследования школы являются частью лонгитюдного исследования ТрОП, основная выборка которого была сформирована в 2011 г. Учащиеся 8-х классов из 210 школ, выбранных случайным образом, приняли участие в международном исследовании TIMSS. Затем в 2012 г. те же ученики, но уже девятиклассники, участвовали в другом международном исследовании — PISA. Таким образом, в этом уникальном лонгитюдном массиве данных содержатся результаты тестирования учащихся в PISA и TIMSS с разницей в один год, а также данные опроса директоров, учителей и учеников.

В результате проведенного разведывательного анализа, во-первых, была выявлена значимая связь между баллами класса в TIMSS и PISA по математике (см. рис. 1.1) и, во-вторых, было показано, что более высокие результаты учащихся по математике в значительной степени могут быть объяснены социально-экономическим положением их семей. Однако даже при учете множества факторов (включая предыдущие достижения в 8-м классе), объясняющих баллы по математике в 9-м классе на индивидуальном и школьном уровнях, в нашей выборке все еще присутствовали школы, чьи баллы в PISA оказались значительно выше или ниже предсказанных. Эти школы с «неожиданными» результатами в PISA-2012 стали отправной точкой исследования и попали в фокус нашего внимания.

Для более точной оценки мы провели регрессионный анализ. Балл PISA по математике выступал в качестве зависимой переменной, а в качестве независимых переменных были использованы

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО



**Рис. 1.1.** Распределение баллов TIMSS-2011 и PISA-2012 в России, усредненных на уровне класса

балл TIMSS по математике, характеристики школы и учащихся. Для оценки социально-экономического положения (СЭП) семей учащихся были использованы вопросы о количестве книг дома<sup>1</sup> и об образовании матери<sup>2</sup> из анкеты TIMSS-2011 для учеников 8-го класса. Далее для оценки СЭП в школе значения этих переменных были усреднены на уровне класса. В модель также была включена переменная «Тип школы» (гимназия, лицей, образовательный центр, общеобразовательная школа) для контроля школьных ресурсов. Выборка составила 4399 учащихся из 229 классов 208 школ.

Для составления выборки школ мы использовали регрессионные остатки, полученные в результате анализа. Мы интерпретировали «остаточные баллы» (разницу между действительным и предсказанным баллом PISA в 9-м классе) в качестве показателей эффективности каждой школы. Отрицательные «остаточные» баллы свидетельствуют о том, что учащиеся сдали тест PISA значительно хуже, чем от них ожидалось, учитывая балл TIMSS в этой школе и уровень СЭП семей учащихся. В свою очередь, положительные «остаточные» баллы означают, что ученики в этой школе сдали тест PISA существенно лучше, чем можно было бы ожидать, учитывая их предыдущие результаты в тесте TIMSS и СЭП семей

<sup>1</sup> Порядковая переменная: «0–25 книг» — низкий показатель СЭП, «26–200 книг» — средний, «больше 200 книг» — высокий.

<sup>2</sup> Дихотомическая переменная, принимает значение «1» в случае наличия у матери высшего образования.

учащихся. Наличие и величина «остаточного» балла могут быть связаны с организационными и учительскими практиками в данной школе, а также внешкольными факторами, которые как раз оказались в фокусе нашего исследования. В выборку не были включены школы с экстремально большими «остаточными» баллами, поскольку такие результаты, скорее всего, являются выбросом или аномалией и не репрезентируют те 90% школ, чьи баллы находятся близко к регрессионной прямой.

В дополнение к «остаточным» баллам каждой школы мы опирались при составлении выборки еще на два фактора: территориальное расположение школы и уровень СЭП учащихся (табл. 1.1). В итоговую выборку исследования были включены школы из девяти регионов России с низким, средним и высоким СЭП семей учащихся. В 15 из этих школ баллы PISA в 9-м классе были ниже предсказанных значений, в восьми школах — выше, и в семи школах — баллы PISA не отличались от предсказанных регрессионных значений. Таким образом, результаты нашего исследования позволяют описать повседневную действительность самых разных школ России.

**Таблица 1.1.** Распределение количества школ по регионам в разрезе «остаточных» баллов школы и СЭП ее учащихся

Укрупненные группы регионов	Баллы PISA ниже предсказанных	Нулевые остатки	Баллы PISA выше предсказанных	Всего
Москва	1	4	2	7
Центральные регионы (Московская область, Тульская область)	4	2	2	8
Юг (Ростовская область, Астраханская область, Краснодарский край, Ставропольский край)	6	1	2	10
Поволжье (Нижегородская область)	1		2	3
Сибирь (Красноярский край)	3			3
<i>Всего</i>	<i>15</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>30</i>

	Низкий СЭП	Средний СЭП	Высокий СЭП	Всего
Москва		2	5	7
Центральные регионы	1	4	3	8
Поволжье	1	2		3
Юг	4	4	2	9
Сибирь	2	1		3
<i>Всего</i>	<i>8</i>	<i>13</i>	<i>10</i>	<i>30</i>

## Интервью

С целью получения всесторонней информации о событиях, происходящих в жизни школы, мы провели серию полуструктурированных интервью с сотрудниками разного уровня в каждой школе: директором, завучем, классным руководителем и учителем математики, работающими с классом, который принял участие в лонгитюдном исследовании ТрОП. Метод интервью позволил нам получить доступ к индивидуальным смыслам респондентов, разобраться в процессах, которые не до конца осознаются даже самими участниками событий. Следует отметить, что интервьюеры, посетившие школы, не имели предварительной информации о социально-экономическом положении семей учащихся или об «остаточных» баллах, поэтому были свободны от предубеждений.

Для администрации, учителя и классного руководителя были разработаны разные гайды интервью с учетом их зоны ответственности. Интервью с *директором и завучем* образовательной организации включало следующие темы: миссия, цели и задачи обучения в школе; критерии успешности работы директора и учителей; восприятие социально-экономического положения семей учащихся. В интервью с *учителем математики* обсуждались представления о хорошем и эффективном учителе математики, природе математики, ее роли и цели в рамках обучения в основной школе, о стратегиях работы с задачами разного типа. Гайд интервью с *классным руководителем* позволил получить дополнительную информацию о характеристиках класса, принявшего участие в лонгитюдном ис-



следовании TIMSS-PISA; взаимоотношениях учащихся с учителями и психологическом климате внутри класса; вовлеченности родителей в образование детей в этом классе.

## Наблюдение на уроках

В стремлении лучше понять, как происходит преподавание математики в школах и могут ли результаты учащихся объясняться различиями в практиках обучения и взаимодействия в классе, мы решили, помимо интервью с учителем, провести видеосъемку одного урока математики в каждой отобранной школе. Всего в ходе исследования удалось записать 25 уроков математики в 8-м или 9-м классе. Каждый урок был зафиксирован на две видеокамеры — со стороны учителя и со стороны учеников. Перед съемкой мы заранее предупреджали учителей о нашем визите и просили провести урок по теме, которая соответствовала текущей программе дисциплины. Сбор данных осуществлялся без использования формализованного листа наблюдений. Стратегия анализа видеозаписей была разработана после подготовки транскриптов уроков и будет подробно описана в шестой главе.

## Анализ интервью

После сбора данных все интервью были транскрибированы, а затем закодированы с применением методологии обоснованной теории [Страусс, Корбин, 2001]. Следуя логике выбранной методологии, мы выстроили теоретическую рамку исследования всех глав, за исключением анализа видеозаписей уроков, на основе обобщения различных точек зрения респондентов [Bogdan, Biklen, 1998]. Например, в случае анализа представлений учителей математики были проанализированы суждения учителей о дифференциации учащихся, математических способностях, детерминантах успеха по математике. Наиболее важные, центральные идеи респондентов были трансформированы в исследовательские вопросы каждой главы.

В рамках выбранной методологии мы провели трехступенчатую процедуру кодирования и категоризации [Charmaz, 2006]. На первом этапе «открытого кодирования» разным сегментам текста (словам, предложениям) были присвоены «коды», отсылающие к

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

смыслу, вложенному респондентом. Отдельные коды были упорядочены и структурированы: обозначены отношения между ними, установлены связи. На втором этапе с помощью осевого кодирования мы выделили основные категории анализа — смысловые ядра, объединяющие вокруг себя открытые коды. В итоге различные представления респондентов были концептуализированы с целью построения теоретических предположений. Таким образом, в исследовании был применен метод аналитической индукции, позволивший на основе отдельных представлений учителей, завучей и директоров построить научную рамку понимания механики жизни школы.

### **Анализ видеозаписей**

Материалы анализа включали видеозаписи уроков, расшифровки уроков в текстовом виде, заметки наблюдателей, схемы-зарисовки уроков, демонстрирующие расположение субъектов в классе, передвижение учителя, ответы учеников с места и у доски. Основная кодировка порядка взаимодействия велась по специально составленным транскриптам видеозаписей, содержащим временные отметки каждые полминуты урока. Так мы получили информацию о длительности элементов урока и представление о его структуре. При анализе вовлеченности использовался перечень предварительно выделенных индикаторов. Каждая видеозапись просматривалась как минимум дважды тремя исследователями.

# КАТЕГОРИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ

*Валерия Маркина,  
Галина Ларина*

В данной главе анализируются представления учителей математики относительно разнообразия таких характеристик учащихся, как способности, интересы, склонности, мотивация и успеваемость. Раскрываются основания и механизмы категоризации учащихся, выделяются две модели категоризации: эксклюзивная и инклюзивная. Представления учителей рассматриваются в связи с доступом учащихся к образовательным ресурсам, а также в контексте восприятия учителями своей ответственности за академические достижения учащихся.

**Р**езультаты мониторинга TIMSS на протяжении нескольких лет свидетельствуют, что уровень математического образования в России — один из самых высоких в мире [Болотов, Седова, Ковалева, 2012; Капуза и др., 2017]. Однако качество математической подготовки существенно различается в разных школах, несмотря на единые образовательные стандарты. Сложно определить причины этих различий, поскольку результаты обучения зависят от совокупности разного рода факторов: профессионализма преподавателей, индивидуальных характеристик учащихся, климата в классе и социокультурного контекста. Доступ к образовательным ресурсам, который может быть ограничен ввиду состояния здоровья, гендера, социально-экономического положения, когнитивных способностей и мотивации учащихся, также является важным показателем качества школьной подготовки. Иными словами, высокое качество образования в первую очередь предполагает обеспе-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

чение равного доступа всем группам учащихся [Field, Kuczera, Pont, 2007].

Одним из признанных инструментов образовательной политики, направленной на преодоление социального неравенства и увеличение шансов получения качественного образования для разных групп учащихся, является дифференцированный подход в школьном обучении. Использование этого подхода заключается в возможности учителей более эффективно подбирать практики преподавания в соответствии со способностями и потребностями различных групп [Kerckhoff, 1986].

В России дифференцированный подход в обучении традиционно представлен в двух формах: распределение учащихся по школам и классам согласно их интересам (профильная дифференциация) и распределение учащихся по группам на уроке в соответствии с их способностями (уровневая дифференциация). Считается, что вне зависимости от формы дифференциации учителя могут учитывать предыдущий опыт учащихся, их культурные особенности и предпочтения в учебе и таким образом адаптировать учебный план и практики преподавания для конкретной группы учащихся, но в рамках унифицированной программы обучения. Однако в реальности возникают различные эксцессы, например, наиболее способных учащихся собирают в одном классе, а остальных отфильтровывают в «слабые» классы, имеющие более низкий статус [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2008; Власова, 2013]. В некоторых школах культивируется иерархия между учащимися классов «А» и «Б», «гуманитарными» и «математическими» классами, даже между «сильными» и «слабыми» учащимися одного класса. Может ли дифференциация обострять проблему неравенства, а не решать ее?

Результаты исследований свидетельствуют о том, что эффекты от использования дифференцированного подхода не всегда разрешают проблемы неравенства. Отечественные исследователи показали, что учащиеся профильных математических классов получают преимущество при подготовке к экзаменам [Zakharov, Carnoy, Loyalka, 2013], а также имеют более высокие шансы на поступление в вуз [Старкова, 2006]. Ряд зарубежных исследований говорит о том, что ученики из «слабых» групп имеют более ограниченный доступ к образовательным ресурсам, что негативно сказывается на результатах их обучения [Oakes, 1985; Boaler, 1997; Hanushek, Woßmann, 2006]. С «сильными» учащимися учителя уделяют больше времени изучению предмета за счет меньшего внимания к дис-

циплине и организации учебного процесса [Good, Marshall, 1984; Catsambis, Mulkey, Crain, 2001]. И наоборот, со «слабыми» учениками большая часть времени посвящается выстраиванию дисциплины в классе, т.е. коррекции поведения школьников.

Среди факторов, связанных с применением дифференцированного подхода, представления и ожидания учителей играют важную роль, так как определяют каждый аспект преподавания в классе [Zoest, Bohl, 2005; Thompson, 1992; Fang, 1996; Davies, 2000]. Так, ожидания учителей могут выступать в роли самосбывающегося пророчества [Rosenthal, Jacobson, 1968]: чем выше ожидания, тем выше вероятность, что ученик будет прилагать больше усилий к учебе, за которыми последует результат. Иными словами, ученики подстраивают свое поведение под учительские ожидания, что в итоге влияет на их мотивацию к обучению, возможности и ожидания относительно своих успехов [Oakes, 1985; Eccles, Wigfield, 1985].

При уровневой дифференциации представления учителей оказываются ключевым фактором обучения, поскольку распределение учащихся по группам практически полностью основано на мнении учителя об их способностях. Опасность заключается в том, что ожидания учителей несвободны от стереотипов [Riegle-Crumb, Humphries, 2012]. Например, было показано, что учителя оценивали учениц из семей с плохим социально-экономическим положением и детей с ОВЗ как обладающих более слабыми способностями к математике, хотя они выполняли тест на том же уровне, что и учащиеся из других групп [Campbell, 2015]. Более того, ожидания учителей и их убежденность в невозможности развития математических способностей некоторых групп учеников часто консервируют сложившееся распределение учащихся по группам [Boaler, 2016]. Чем дольше ученики сгруппированы «в соответствии с их способностями», тем более прочными становятся границы между этими группами и тем ниже шансы на перемещение в более сильные группы [Rosenbaum, 1976]. Таким образом, дифференцированный подход продолжает воспроизводить неравенство в образовании, хотя предполагалось, что его использование должно способствовать сокращению разрыва в доступе к образовательным ресурсам разных групп учащихся [Oakes, 1985; Jorgensen, Gates, Roper, 2014].

Идея дифференцированного подхода не нова для отечественного образования. Его разработке и изучению посвящено множество работ как исследователей, так и педагогов (В.В. Фирсов, Л.В. Занков, Е.С. Рабунский, В.М. Монахов и др.), вышло немало

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

методических пособий об использовании дифференцированного подхода в обучении. Однако то, как сами учителя понимают суть этого подхода, на что опираются при категоризации учащихся и какие смыслы в это вкладывают, остается малоизученным. Поэтому представляется, что для понимания специфики использования уровневой дифференциации в школе необходимо в первую очередь обратить внимание на представления учителей, выявить критерии, используемые ими для классификации учащихся, и ожидания от каждой группы учеников.

Актуальность исследования именно учителей математики определена еще и тем, что математическое образование выступает наиболее значимым фактором социальной сегрегации по сравнению с другими школьными дисциплинами [Jorgensen, Gates, Roper, 2014; Atweh, Bleicher, Cooper, 1998; Aguirre, 2009]. В России качество математического образования и математическая грамотность населения в целом представляются как главный фактор успеха экономического развития страны, ее научно-технического прогресса [Концепция развития...]. В рамках школьного образования математика рассматривается как предмет, имеющий принципиальное значение для успешного овладения другими дисциплинами и являющийся уникальным средством интеллектуального развития учащихся в массовой школе [Козлов, Кондаков, 2011]. Таким образом, мы сфокусировались на выявлении малоизученных представлений учителей о категоризации учащихся в рамках наиболее сегрегированного школьного предмета.

Беседуя с учителями, мы подробно расспрашивали их о сущности и целях математического образования в школе, природе математических способностей, мотивации и причинах успешности или неуспешности учеников в математике, о способах работы с учениками разного уровня и ожиданиях от нее. В результате анализа собранных интервью были реконструированы две модели представлений учителей математики, которые мы условно назвали эксклюзивной и инклюзивной. Эти названия отражают разные принципы и стратегии учителей математики в момент категоризации учащихся.

### **Эксклюзивная модель представлений**

Данная модель базируется на убеждении учителей в том, что успешность ученика полностью определена его когнитивными

способностями, интересом к предмету и мотивацией к обучению. Такие учителя уверены в том, что способности учеников к математике распределены неравномерно, что объясняет математические неуспехи одних и выдающиеся результаты других.

В рамках эксклюзивной модели разнообразие ученических характеристик в классе (семейные ресурсы, уровень мотивации, способности, этнокультурные характеристики и т.д.) рассматривается учителем как одна из самых больших проблем. Представители эксклюзивной модели упорядочивают учащихся для удобной работы с ними, разделяя, например, на «математиков» и «гуманитариев», «сильных» и «слабых». Причем одна из этих категорий всегда описывается в терминах неуспеха учеников, недостатка у них мотивации или навыков, в то время как другая характеризуется как успешная и высокомотивированная. В целом представления учителей в рамках эксклюзивной модели регулируются двумя основными механизмами: нормированием и навешиванием ярлыков. Рассмотрим их подробнее.

### Механизм нормирования

Суть механизма нормирования заключается в том, что учителя стремятся весь процесс обучения и развития учащегося подвести под нормативные ожидания и стандарты когнитивного развития, которые разделяют сами. Мы можем увидеть, как работает данный механизм, во-первых, анализируя речь учителей — через термины, используемые для описания преподавания; во-вторых, обнаруживая активное применение учителями норм в своей работе. Понятие нормы понижает дискурс приверженцев эксклюзивной модели. Выражая отношение к ученикам, их родителям, образовательному процессу в целом, учителя постоянно используют слова «норма», «нормальный», «правильный». В свою очередь, все, что выходит за рамки принятого или «правильного», определяется ими как «ненормальное».

В представлениях учителей присутствует четкое понимание норм когнитивного развития: говорения, мышления, памяти, внимания и мотивации, и убежденность, что им должен соответствовать каждый учащийся. За исключением нескольких индивидуальных характеристик, представления учителей соответствуют единой директивной модели «хорошего», «нормального» ученика. «Нормальный ученик» — это здоровый, способный ребенок с хо-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

рошей памятью, логическим мышлением и высокой мотивацией к достижению успеха.

Категория «нормальное здоровье» выступает для учителей значимой характеристикой при дифференциации учащихся. В процессе деления «нездоровые» ученики зачастую попадают в отдельную категорию. Таким образом, одной из наиболее уязвимых групп в результате нормирования оказываются дети с инвалидностью:

*...если не брать особенности, там, состояния здоровья, там, да? То есть если детей таких в расчет не брать, то, в принципе, классически здоровый слабый ребенок — это который имеет трудности. Ряд причин: а) развитие, раннее развитие ребенка; б) состояние здоровья, — которые могут, в принципе, не позволить быть успешным ребенку в этой области, если брать математику (Учитель 94)<sup>1</sup>.*

Учителя стараются продемонстрировать толерантное отношение к отличиям учеников в умственном развитии, успеваемости или здоровье, однако при этом в их высказываниях наличествуют оттенки жалости и снисхождения:

*...все для нас хорошие дети. Для меня нет таких, чтобы, даже если он и бедолага, что-то, чего-то, я всегда стараюсь, чтобы они все были одинаковые, даже если отругала, потом пожалела поэтому (Учитель 22).*

Следуя механизму нормирования, учителя эксклюзивной модели стремятся, чтобы каждый ученик соответствовал установленной норме, что проявляется в интервью через использование таких выражений, как «натаскать», «выровнять», «подтянуть» ученика. «Нормальный ученик», по мнению учителей, и сам стремится соответствовать ожиданиям, хочет быть похожим на своего учителя:

*Они, естественно, начинают нас копировать, ну а копии получаются разные: у кого-то хорошие, у кого-то не очень, но вот многие дети пытаются, да (Учитель 32).*

---

<sup>1</sup> Здесь и далее используются следующие обозначения респондентов: Директор — руководитель школы, Завуч — заместитель директора, Учитель — учитель математики. Номер интервью является зашифрованной информацией о регионе исследования и номере школы.



Такое поведение учащихся одобряется учителями, так как, по их мнению, свидетельствует о прилежности и ведет к успеху:

*И когда я их учу с пятого класса, я их, как это называется, за-тачиваю под себя. Я их учу думать так, как думаю я. Поэтому мышление, которое я им выстраиваю, оно очень потом помогает готовиться к выпускным экзаменам (Учитель 62).*

### Механизм навешивания ярлыков

Суть механизма навешивания ярлыков [Гофман, 2000] заключается в том, что в процессе школьного взаимодействия какой-то группе учащихся или отдельному ученику приписывается ряд типичических черт, которые закрепляются как бирка на одежде. Ярлыки, будучи продуктом стереотипов, удобны в использовании, позволяют быстро ориентироваться в социальном взаимодействии, выстраивать ожидания. Механизм навешивания ярлыков учителями, с одной стороны, представляет собой распространенный способ социальной типизации, с другой — нуждается в рефлексии, поскольку может приводить к стигматизации и исключению отдельных групп учащихся.

В ходе анализа было выявлено, что в своей работе учителя применяют несколько способов навешивания ярлыков на учащихся. Наиболее распространенными являются ярлыки «сильный ученик» и «слабый ученик». Также могут использоваться следующие дихотомии: способные/неспособные, мотивированные/немотивированные, математики/гуманитарии. В рамках подобных связей учителя склонны предпочитать одну категорию другой вне зависимости от выбранного способа категоризации учащихся. В парадигме эксклюзивной модели мы обнаружили следующие основания для навешивания ярлыков на учащихся:

- по математическим способностям;
- по складу ума;
- по уровню мотивации и интереса к предмету.

Хотя различные способы категоризации учащихся взаимосвязаны и отчасти пересекаются, обычно один из них играет ведущую роль в определении представлений учителей. Ниже будут даны описания выявленных способов категоризации.

**«Способные» и «неспособные»: представления учителей о природе математических способностей**

Первый способ категоризации учащихся основывается на убеждении учителей в приоритетной роли математических способностей, которые заданы генетически. Математические способности являются центральным конструктом, позволяющим учителям математики делить учащихся на «способных» и «неспособных». При использовании такого способа категоризации учителя нередко оперируют дихотомией «дано/не дано», которая указывает на наличие или отсутствие перспектив развития ученика, а также снимает с учителя часть ответственности за возможный неуспех учащегося:

*Да, математика от способностей очень сильно зависит. Некоторым не дано — хоть в голову залезь, но нет, они не сделают. А некоторым — ничего не делай, они решат сами... Они могут весь урок проиграть в телефоне, разговаривать с кем-то, но прийти на контрольную и решить лучше всех остальных. Дано или... а другим не дано (Учитель 21).*

Убежденность в том, что математические способности в большой степени обусловлены наследственностью, довольно сильно ограничивает уверенность учителей в возможности развития учащегося. Распространенность этого убеждения среди тех, кого мы опрашивали, поднимает важный вопрос о зоне ответственности учителей за учебные достижения учащихся:

*Я считаю 80% [наследуется]... Потом, я считаю, идет уже социальное, что там дает им улица и окружающая среда, и я считаю, что школа, ну, процентов пять-шесть может дать только. Если дома не заложено <...> школа тут бессильна будет. Мы можем вот хоть разбиться. Ничего не получим в ответ (Учитель 13).*

В представлениях учителей математические способности учащихся зачастую приравниваются к логическому мышлению. Так, если у школьника слабо развито логическое мышление, учитель математики может отнести его к категории «неспособных». Более того, учителя убеждены, что ученик может достичь успехов в математике только в том случае, если он был рожден с развитым логическим мышлением, в остальных же случаях возникают затруднения: «Мы же сами понимаем, что не все дети имеют ло-

*гическое мышление, не у всех детей развито логическое мышление. Поэтому в этом трудность»* (Учитель 52). Но при этом учителя почти единогласно утверждают, что главной целью изучения математики в школе является развитие логического мышления учащихся. Таким образом, учителя одновременно придерживаются взаимоисключающих представлений о важности математики для развития логического мышления и о необходимости изначально сформированного логического мышления для успешного освоения математики, а также о трудностях работы по его формированию в школе. Этот замкнутый круг говорит об убежденности учителей в том, что их возможности в плане развития учеников ограничены.

Учителя считают, что возможности развития и достижения успеха не равны у разных категорий учащихся: *«Вероятность того, что все достигнут успехов в математике, — она, конечно, неравна»* (Учитель 94). При этом наличие или отсутствие потенциала у учащегося можно, по их мнению, определить «невооруженным глазом», опираясь на субъективный опыт: *«Мы все видим потенциал наших детей»* (Учитель 11). Отдельно важно отметить, что для учителей математические способности учащегося связаны не только с его успехами по их предмету, но и определяют его достижения в школе вообще, а в значительной степени и в дальнейшей жизни:

*...наши дети... заниматься научной работой никто не будет. То есть все равно они будут рабочими. В крайнем случае, вот, они закончат школу. Ну, они институт тоже могут закончить, вот как бы. Развитие же обязательно у каждого есть* (Учитель 11).

Таким образом, представления учителей о природе математических способностей предопределяют потенциал развития учащихся в настоящем и будущем. Во-первых, утверждается невозможность развития способностей в школе, во-вторых, ограничиваются варианты профессионального развития «неспособных» учащихся в будущем.

### **«Гуманитарии» и «математики»: представления учителей о складе ума**

Второй способ деления учащихся — на «математиков» и «гуманитариев» — основывается на убеждении учителей в суще-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

ствовании сильной связи между уровнем математических способностей ученика и его складом ума. Иными словами, учителя дифференцируют учащихся в соответствии с их «предрасположенностью» к техническим или гуманитарным наукам. Важно заметить, что под «предрасположенностью» подразумевается не интерес ученика к предмету, но генетически определенный склад ума, на который сложно повлиять.

В представлении учителей «математики» — это сильные учащиеся, которые быстро схватывают материал, поскольку обладают хорошей памятью и скоростью мышления. Тем же ученикам, которые тратят значительно больше времени на освоение материала и не выражают сильной заинтересованности в предмете, приклеивается ярлык «гуманитариев». Учителя оценивают их как «слабых» и не особенно верят в их успех в будущей жизни:

*У кого-то заложена работа с формулами, работа с математическими задачами, решениями. У тех, у кого это не получается, — больше гуманитарии. У них не то чтобы не получается. Им как будто неохота — и не получается (Учитель 41).*

*Математика — она для одаренных в смысле математики... Если у ребенка отсутствует логическое мышление, можно сказать, что он гуманитарий, тогда ему намного труднее и ему приходится брать своей усидчивостью (Учитель 52).*

В практике деления на «гуманитариев» и «математиков» учитель оправдывает свое неумение работать со «слабыми» учащимися, ссылаясь либо на отсутствие у них логического мышления, либо апеллируя к медицинским или биологическим «нормам». Например, учителя нередко используют такие термины, как «дистрофия», «кратковременная память», «класс выравнивания»:

*У ребенка кратковременная память. Он просто не может ее [математику] воспринимать... Дальше мы его ничему не научим. Ребенок нематематического склада [ума] (Учитель 12).*

Таким образом, понимание склада ума учащегося как заранее заданного и неизменного во времени интереса к предмету ограничивает видение учителем собственных возможностей и зону его ответственности, как и в случае с математическими способностями.

### «Мотивированные и те, кто не хочет учиться»: представления учителей о мотивации к обучению

Наконец, третий способ категоризации учащихся основывается на уверенности в важности мотивации в учебном процессе. В представлении учителей мотивация к обучению и интерес к достижению высоких результатов в большей мере определяют успех учеников, чем их математические способности.

Учителя убеждены, что мотивация учащихся наравне с математическими способностями обусловлена преимущественно наследственностью и семейной средой. Родительские установки касательно ценности обучения оказывают сильное влияние на появление у детей интереса к учебе, особенно в дошкольный и ранний школьный периоды. Учителя же могут воздействовать на мотивацию учащихся только в начальной школе. Если мотивация не была сформирована к подростковому возрасту, учитель уже не может на нее повлиять:

*Девятый класс — это дети, возраст которых предполагает полную безответственность. Их невозможно собрать, этот возраст. Вселить в них ответственность за свою судьбу на этих экзаменах. То, что в одиннадцатом классе уже лежит в них, они готовы к этому, они знают. Здесь даже родители не нужны (Учитель 62).*

Только в старших классах, когда учащиеся начинают задумываться о своей будущей жизни и планируют поступление в учебные заведения, у них формируется инструментальная мотивация, а у учителей появляется возможность повлиять на нее. Это влияние сводится к постоянному напоминанию учащимся о том, как важно обучение в школе и как знания могут пригодиться им в будущей жизни.

Планы учащихся на свое будущее являются одним из главных показателей их заинтересованности в предмете. Например, если учащийся выбирает профильный уровень ЕГЭ по математике вместо базового, учитель будет рассматривать его как заинтересованного в предмете, а значит, «сильного» ученика. В этом случае учитель считает целесообразным проводить с учеником дополнительные занятия сверх предусмотренных учебным планом. И напротив, если ученик выбирает базовый уровень ЕГЭ, учитель рассматривает его как незаинтересованного, «слабого» ученика и соответственно уделяет ему меньше внимания:

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

*Если ребенок, ну, менее подготовленный, ему достаточно того, что изучается на уроках. А если ребенка нужно подготовить к экзамену, действительно чтобы он набрал больший результат, — с ним работаем индивидуально. То есть <...> на факультативах разбираем наиболее сложные задания (Учитель 81).*

Решение ученика о том, продолжать ли обучение в 10-м классе или уйти после 9-го, для учителя также выступает свидетельством его мотивации и тем самым определяет использование разных стратегий преподавания: *«Не для всех эта задача была у меня рассчитана, а для тех, кто собирается в 10–11-й класс, потому что есть дети мотивированные» (Учитель 12).*

В целом повышение мотивации и развитие интереса к предмету у «слабых» учащихся в представлении учителей является достаточно трудоемкой частью работы, на которую не хватает времени: *«...когда ты идешь, у тебя есть программа и класс, допустим, один, я не могу уделять слабому ученику больше внимания, иначе остальные будут сидеть» (Учитель 32).* В результате учащиеся со «слабой» мотивацией оказываются не вовлеченными в обучение и вынуждены *«коротать время»* на уроках. В отношении «сильных» учеников с высоким уровнем мотивации учителя проявляют готовность работать с уже сформированным интересом к предмету — вести дополнительные занятия, предлагать задания различного уровня трудности и формата.

Таким образом, можно предположить, что ученики, будучи однажды дифференцированными на группы по уровню мотивации к обучению, с малой долей вероятности перейдут в другие группы. Во-первых, аналогично математическим способностям, мотивация к обучению также рассматривается учителями как конструкт, в значительной мере определенный наследственностью. Во-вторых, по мнению учителей математики, они не владеют инструментами работы с интересом к учебе.

## **Инклюзивная модель представлений**

В рамках данной модели у учителей были обнаружены альтернативные эксклюзивной модели представления о многообразии индивидуальных характеристик учащихся. Модель была названа инклюзивной прежде всего потому, что в ней не поддерживается исключение или стигматизация «отстающих» учеников, скорее ее

парадигма предполагает возможность и необходимость «обучать всех». В рамках инклюзивной модели учителями резко критикуется разделение учеников на «сильных» и «слабых» (как в классах, так и по классам), поскольку подобная дифференциация воспринимается ими как неэффективная и обезличенная по отношению к детям. Такие учителя считают, что отбор учеников по способностям приводит к усилению неравенства и снижает шансы учащихся любого уровня на полноценное обучение. Рассмотрим далее представления учителей о практиках преподавания в рамках инклюзивной модели.

Первостепенной посылкой в использовании инклюзивной модели дифференциации является представление учителей о том, что математические способности могут быть развиты у каждого учащегося вне зависимости от его бэкграунда или интереса к предмету. Учителя не верят в существование такого феномена, как математический склад ума, считая, что склонности учащихся не являются врожденными или генетически заданными:

*Дети рождаются с одинаковым потенциалом, я глубоко уверена и, наверное, буду помирать, так и буду в это верить. Другое дело, что надо развивать свои способности, а можно все зарубить на корню просто-напросто и ничего не развивать (Учитель 96).*

В инклюзивном подходе подчеркивается необходимость избегать сравнения детей друг с другом или с неким эталоном «успешного ученика»: *«Начинаешь сравнивать, а это всегда плохо, сравнивать нельзя детей, нельзя» (Учитель 95)*. Иными словами, в рамках инклюзивной модели у учителей отсутствует ориентация на единую нормативную модель при работе с классом. Взамен учителя стараются подобрать те практики преподавания, которые наилучшим образом соответствуют способностям и интересам каждого ученика в классе.

В частности, опираясь на различия в способностях учеников, на их сильные и слабые стороны, на их интересы, часть опрошенных учителей применяет специальные формы организации работы на уроке. Например, гетерогенной группе учеников предлагается провести проектное исследование по математике. Цель этого метода заключается в предоставлении возможностей для разделения труда и реализации способностей любого рода, что, в свою очередь, задает формат успешного выполнения и повышает интерес учеников к предмету:

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Мне нравится метод проектов, где дети раскрываются очень серьезно. Я в конце года делаю какое-то маленькое исследование, но здесь уже проявляются все способности детей: один рисует, другой считает, третий умеет эту задачу решать, а четвертый запросто оформит ее в виде презентации, а пятый пойдет, который вообще не может это рассчитать, но так у доски представит это, что будет создаваться впечатление, что это только он один владеет вообще этой информацией. Мне важно, чтобы ребенок работал, чтобы он получал удовольствие от преподавания (Учитель 32).*

Помимо различных форм работы, позволяющих всем ученикам проявить свои сильные стороны, учителя предлагают и использование разных подходов к решению типовых задач. Например, учитель может настаивать на том, чтобы учащиеся в одном классе решали одну и ту же задачу разными способами, а затем сравнивали полученные результаты. Отработка различных способов решения дает ученикам дополнительную возможность поразмышлять, научиться самостоятельно выдвигать и проверять гипотезы, стимулирует находить нешаблонные пути к решению задач:

*А в этот раз я им показала «тэшечку». Смотрю, большинство все равно делают пропорции. А я же говорю: «Сколько вас, столько и мнений». Решения самые разные. Особенно десятый-одиннадцатый класс — никогда не позволяю решать одинаково. Даже в группе они сейчас работали, я говорю — ты реши так, [а] ты реши так. И сверьтись (Учитель 62).*

В отличие от эксклюзивной модели представлений, в рамках инклюзивной модели учителя рассматривают учебную мотивацию и интерес к предмету как нестабильные конструкты, которые не заложены генетически и потому поддаются корректировке. Отсюда установка, что учитель может и должен работать с мотивацией учащихся, помогать ученикам в постановке целей в процессе изучения предмета. Но важно отметить, что учителя считают неэффективным применять один и тот же способ формирования мотивации ко всем учащимся. Учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, логично предположить, что и удовольствие они будут получать от разных видов деятельности на уроке. Более того, по мнению учителей, высокий интерес к предмету в значительной степени зависит от удовольствия, получаемого от процесса его познания. Наличие устойчивого интереса позволяет ученику удерживать



живать внимание в течение длительного времени и способствует более успешному овладению знаниями и навыками:

*Целью моей работы [является] и обучить, конечно же, математике, но сначала — заинтересовать учеников. Во-первых, чтобы им интересно было заниматься математикой. А с интересом — оно вот как бы так и получается, вот как бы произвольно они новые знания для себя... вот я к этому стремлюсь — чтобы не заставлять и принуждать с какой-то там угрозой и так далее, а чтобы им это было интересно и чтобы сами они к этому стремились, с удовольствием чтобы работали на уроках и дома (Учитель 82).*

В рамках инклюзивной модели также встречаются термины «гуманитарий» и «математик». Однако важное отличие от эксклюзивной модели заключается в том, что эти категории обозначают интересы учащихся, а не заданные от рождения склонности. Более того, в инклюзивной модели представлений не формируется иерархия на основании интересов учащихся и «математики» не воспринимаются как более способные по сравнению с «гуманитариями»:

*...это вот глупо придумали, что некоторые дети, они, значит, склонны к гуманитарным знаниям, а некоторые — к естественно-математическим, — это миф, это неправда. Одно дело, когда ребенку развивают его [способности], а другое дело, когда <...> не развивают... (Учитель 95).*

Наконец, необходимо подчеркнуть иное восприятие учителем своей роли в учебном процессе. В отличие от эксклюзивного подхода, в данном случае учителя осознают свою главенствующую роль как в формировании предметного интереса учеников, так и в развитии их способностей. Таким образом, учителя, разделяющие представления инклюзивной модели, в большей степени готовы брать на себя ответственность за развитие математических способностей учащихся, вне зависимости от их интересов, талантов и сложившейся семейной обстановки, чем учителя, придерживающиеся эксклюзивной модели.

## Выводы

В данной главе представления педагогического сообщества о разносторонности учащихся и о том, как с ними работать, были

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

обобщены в две модели: эксклюзивную и инклюзивную. Убеждения учителей, которые лежат в основе моделей, определяют, как нам представляется, не только процесс дифференциации учеников в классе, но и многие другие аспекты обучения. Нельзя сказать, что описанные модели учитывают всю многогранность и сложность социальной реальности, с которой ежедневно сталкиваются педагоги общеобразовательных школ, однако они помогают увидеть значимую разницу в понимании принципов дифференциации современными учителями.

Ключевой индикатор, различающий выделенные модели, — это наличие или отсутствие категоризации учащихся путем сравнения их друг с другом и с нормой. Как мы пытались показать, в рамках эксклюзивной модели силен образ «нормального» ученика; учителя, описывая школьников, используют дискретные категории «сильный» и «слабый», противопоставляя и стигматизируя учащихся. В свою очередь, в рамках инклюзивной модели учителя не противопоставляют учащихся с использованием ярлыков или отсылки к нормальности, а сравнивают ученика с ним самим.

Может возникнуть вопрос: почему в названии моделей были использованы термины «инклюзивная» и «эксклюзивная»? Действительно, в отечественной традиции распространена узкая трактовка этих терминов как процессов исключения или создания специальной среды для обучения людей с инвалидностью. Однако существуют зарубежные и отечественные исследования, рассматривающие данные термины шире — с точки зрения проблем неблагополучия, бедности, социокультурного разнообразия и психологического комфорта в образовательной среде [Власова, 2013]. Мы в данной главе придерживаемся более широкой трактовки, применяя понятия эксклюзивности и инклюзивности для изучения представлений и практик, влияющих на доступ отдельных групп учащихся к качественному образованию.

Большинство мер, направленных на развитие инклюзии в современной российской школе, касаются детей с ОВЗ, однако существуют и другие группы учащихся, не менее уязвимые к образовательному неравенству. В своей работе мы столкнулись с теми, кого принято называть «слабыми», «отстающими», «неуспевающими». В такие категории учащиеся попадают по разным причинам: из-за «плохих» оценок, «неправильного» поведения, низкой мотивации, «неподходящего» склада ума. Как показывают исследования (в том числе и наше), учителя часто предъяв-

ляют к таким ученикам менее высокие требования, дают менее сложные задания, не знают, как их мотивировать, что в результате ограничивает их потенциал.

Предвосхищая закономерный вопрос, какая из выделенных моделей более эффективна, мы вынуждены отметить, что ограничения методологии нашего исследования не позволяют определенно говорить о зависимости учебных достижений учащихся от модели представлений их учителей. Однако мы можем сопоставить наши выводы с результатами сходных репрезентативных зарубежных исследований. Это позволит оценить, насколько наши результаты валидны, и понять, насколько специфичны описанные модели, являются ли они рабочими только для отечественных школьных учителей математики.

Выделенные нами модели дифференцирующих представлений соотносятся с широко известной имплицитной теорией интеллекта [Dweck, Walton, Cohen, 2011]. Согласно этой теории существует две модели представлений о возможностях развития когнитивных способностей: убежденность в их неизменности (*fixed mindset*) и убежденность в возможности их приращения (*growth mindset*). В нашем случае можно говорить, что представления учителей эксклюзивной модели соотносятся с моделью фиксированных когнитивных способностей, а вера учителей в возможность приращения математических способностей учащихся характерна для инклюзивной модели представлений.

В исследованиях, посвященных имплицитной теории интеллекта, было показано, что представления учителей о неизменном или приращиваемом интеллекте значимо связаны с результатами учеников в зависимости от выбора учителем определенных практик преподавания [Gutshall, 2013; Rattan, Good, Dweck, 2012; Butler, 2000]. Если описанные нами эксклюзивная и инклюзивная модели соответствуют двум моделями имплицитной теории интеллекта, можно предположить, что связь с учебными результатами релевантна. Мы также обнаружили, что выявленные нами представления учителей эксклюзивной модели о подходящих практиках преподавания «сильным» и «слабым» группам согласуются с результатами зарубежных количественных исследований. В последних было, в частности, продемонстрировано, что учителя склонны развивать когнитивные навыки высокого порядка у «сильных» учащихся, что и приводит к их более высоким учебным результатам [Hallinan, Kubitschek, 1999; Brown, 1994]. «Слабым» же группам

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

учителя предлагают задания только на запоминание и воспроизведение [Scantlebury, Kahle, 1993; Boaler, 2002]. Кроме того, учителя склонны устанавливать разные планки учебных результатов. Например, «слабые» учащиеся должны освоить только минимальный объем знаний [Oakes, 1992].

Еще одно исследование, с которым мы обнаружили точки пересечения, посвящено специальному образованию [Jordan, Stanovich, 2003]. Авторы выделили две модели восприятия учителями образовательных потребностей учащихся: патогномоничная (pathognomonic) и вмешательская (interventionist). Если в первой модели особенности учащихся воспринимаются учителями как барьер, то в рамках второй — учителя принимают персональные потребности учащихся, стараются адаптировать под них практики преподавания и отслеживают прогресс каждого ученика. Хотя эти выводы сделаны на основе обучения детей с особыми потребностями, они сходны с тем, что удалось обнаружить нам в данном исследовании.

Следуя выводам зарубежных исследователей, можно предположить, что эксклюзивная модель представлений о дифференциации в большей мере сопровождается рисками исключения и сокращения доступа учащихся к качественному образованию. Сформированные группы учеников редко пересматриваются учителями, установленная иерархия «сильных» и «слабых» является вполне фиксированной. Таким образом, подобные практики навешивания ярлыков стигматизируют учащихся и ведут в долгосрочной перспективе к исключению учеников, не соответствующих общепринятым нормам.

Выявленные в настоящем исследовании представления о категоризации учащихся крайне важны в контексте обсуждения роли учителя в учебном процессе. Так, в рамках эксклюзивной модели представления учителя о невозможности развить способности ученика к математике могут уменьшать учительскую ответственность и снижать общий эффект обучения в школе. И напротив, убеждение учителя в возможности развития способностей у каждого ученика может быть связано с более эффективным обучением в школе. Однако природа выявленных результатов позволяет нам делать только предположения о существовании связи между системой представлений учителей, их практиками преподавания и достижениями учеников. Далее мы рассмотрим практики вовлечения учащихся в учебное взаимодействие, особенности которого

## ГЛАВА 1. КАТЕГОРИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ

непосредственно расширяют или сужают доступ учеников к образовательным ресурсам.

Категоризация учащихся не ограничивается пространством урока математики, а скорее является одной из шестеренок более крупных механизмов, обуславливающих жизнь в школе. В следующих главах книги мы будем подробнее говорить о таких субъективных факторах, как восприятие контингента школы учителями и администрацией, их собственная ответственность за развитие способностей учащихся, понимание целей дифференциации и профориентации. В частности, в третьей главе будет показано, что категоризация учащихся, помимо практик преподавания, связана с выбором практик профориентации и является частью масштабного школьного механизма распределения разных категорий учеников по траекториям обучения.

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ

*Галина Ларина,  
Валерия Маркина*

В данной главе анализируется взаимодействие между учителем и учениками на уроках. Материалом для анализа служат видеозаписи уроков математики. Вовлеченность учащихся в учебное взаимодействие рассматривается здесь в качестве главного индикатора доступа учеников к образовательным ресурсам. В главе выделяются основные проблемные тенденции, связанные с использованием учителями практик включения учащихся в учебный процесс или исключения из него.

**У**рок исторически занимает центральное место в школьном образовании, являясь тем самым пространством, в котором совершается таинство обучения. Учитель и ученик — два ключевых школьных субъекта, особенности взаимодействия которых определяют вовлеченность учащихся в работу [Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Wang, Eccles, 2013; Pöysä et al., 2018] и опосредованно связаны с их учебными результатами [Li, Lerner, 2010]. Поэтому анализ взаимодействия учителя с учащимися на уроке позволяет лучше понять существующие практики преподавания и оценить их возможные эффекты.

Взаимодействие между учителем и классом традиционно рассматривают с точки зрения того, кто инициирует и контролирует процесс коммуникации [Кан-Калик, Ковалев, 1985; Балл, Бургин, 1994; Каминская, 2004; Психолого-педагогическое взаимодействие., 2014]. Так, монологическое взаимодействие между учителем и учениками характеризуется авторитарностью и асимме-

тричностью: учитель передает ученикам информацию с высоким уровнем контроля того, кто и что должен сказать [Dovigo, 2016; Alexander, 2008; Cazden, 2001; Mehan, 1979; Nassaji, Wells, 2000]. Такое взаимодействие является скорее односторонним воздействием, где вовлеченность учеников в учебную деятельность значительно ограничена и сводится, например, к «хоровым» ответам или воспроизведению формул. В противовес авторитарной монологической схеме, в рамках диалога учебный процесс не находится под строгим контролем учителя, а становится скорее процессом совместного конструирования знаний, в котором подчеркивается важность взаимного обмена разными точками зрения [Чеснокова, 2005; Krummheuer, 2010]. Диалогическая схема взаимодействия легитимирует голос ученика, рассматривая его как равного и компетентного актора [Muhonen et al., 2016]. В отечественной литературе для обозначения этих двух типов отношений принято использовать соответственно два термина: «воздействие» и «взаимодействие» [Психолого-педагогическое взаимодействие..., 2014]. Однако в рамках настоящей работы мы будем использовать только термин «взаимодействие» как общую категорию, включающую разные виды отношения учителя с классом.

Сам механизм взаимодействия между учителем и учеником на уроке может повышать или понижать вовлеченность учащихся в процесс конструирования знаний, расширяя или ограничивая доступ школьников к образовательным ресурсам. Поэтому целью настоящего исследования является описание взаимодействия в классе на примере уроков математики с помощью анализа такой характеристики, как *вовлеченность* учащихся в учебный процесс. Вовлеченность положительно связана не только с учебными достижениями, но и с успешным усвоением знаний и навыков, необходимых на дальнейших этапах обучения и построения карьеры [Wang, Eccles, 2012; Ladd, Dinella, 2009].

Зачастую вовлеченность учеников на уроке рассматривают в качестве многомерного конструкта, отражающего взаимодействие учащихся с учебными заданиями [Eccles, 2004; Skinner, Wellborn, 1994]. Он состоит из трех основных компонентов, которые отчасти пересекаются между собой: поведенческий, эмоциональный и когнитивный [Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004]. Для поведенческой вовлеченности оценивается степень участия ученика в учебном процессе — ответы с места и около доски, разговоры с учителем и одноклассниками, участие в групповой работе [Connell, 1990; Finn,

1989]. Эмоциональная вовлеченность включает в себя положительное отношение учеников к учебному процессу, например, интерес к предмету [Voelkl, 1997]. Наконец, когнитивную вовлеченность можно охарактеризовать как когнитивные усилия, прилагаемые учащимися для решения учебных задач [Corno, Mansinach, 1983; Zimmerman, 1990]. Эти три компонента взаимосвязаны друг с другом, с характеристиками учеников и учителей.

Учитель может опосредованно управлять вовлеченностью учеников, влияя на качество их обучения. Согласно исследованиям повышению когнитивной вовлеченности учащихся способствует их участие в содержательно насыщенной работе в классе. Если учитель активно вовлекает учеников в обсуждение задач, просит их аргументировать ход решения и объяснять полученный результат, то учащиеся начинают использовать для участия в дискуссии больше разнообразных учебных стратегий (формулирование мнения, сравнение, поиск связей) [Clark et al., 2003; Guthrie, Wigfield, 2000; Webb, Palincsar, 1996], и в итоге их когнитивная вовлеченность повышается [Helme, Clarke, 2001; Wigfield et al., 2006]. Для того чтобы развиваться, что предполагает учебный процесс, ученик должен иметь возможность попробовать самостоятельно, без подсказок учителя, выполнить трудное задание. Само по себе такое не гарантирует когнитивную активацию учащегося, если, например, учитель сводит его решение к отработке алгоритма [Stein, Grover, Henningsen, 1996]. В целом эффективное использование приемов когнитивной активации учащихся можно назвать «чутким» преподаванием, при котором учитель внимательно прислушивается к их идеям, отвечает на вопросы, дает возможность самостоятельно принять решение [Levin et al., 2013].

Помимо практик преподавания, направленных непосредственно на вовлечение учащихся в учебный процесс, необходимо отметить роль формирующего оценивания. В широком смысле его можно обозначить как совокупность практик, используемых учителем и учеником для получения обратной связи ради улучшения качества преподавания и стратегий учения [Пинская, 2010]. Необходимо отметить, что для успешного формирующего оценивания в него должны быть включены оба участника. В этом случае формирующее оценивание выступает в роли «модератора», делая взаимодействие между учителем и учеником более ясным: участники устанавливают «правила» взаимодействия и стараются работать в соответствии с ними. Согласно результатам исследований



с вовлечением учащихся в учебный процесс положительно связан ряд приемов, структурирующих взаимодействие в классе. К ним относятся: обсуждение с учениками целей обучения, понимание учениками того, как получить «отлично» на уроке, ясные ожидания учителей, позитивная обратная связь [Skinner, Belmont, 1993; Black, Wiliam, 2009; Hattie, Timperley, 2007; Hospel, Galand, 2016]. При выборе заданий учителю необходимо опираться на уже усвоенные учениками знания, поэтому модерирование взаимодействия между учителем и учеником также сопряжено с вовлеченностью учащихся [Lipowsky et al., 2009; Baumert et al., 2010]. Таким образом, проверка знаний учеников и формирующее оценивание опосредованно связаны с когнитивной вовлеченностью учащихся [Black, Wiliam, 2009].

Итак, в этой главе мы сосредоточимся на изучении различных аспектов взаимодействия акторов в классе, делая особый акцент на вовлеченности учащихся. Вначале будут описаны структура и особенности организации уроков математики, дано их различие по доле публичного и приватного взаимодействия. Далее вовлеченность учащихся будет оценена с точки зрения ключевых субъектов. С одной стороны, мы проанализируем вовлеченность учащихся в публичную и приватную деятельность. С другой стороны, оценим учительские практики вовлечения учащихся в работу на уроках. Необходимо заметить, что мы не будем касаться содержательных аспектов уроков, поскольку их темы были выбраны учителями в соответствии с программой и никак не контролировались исследователями. Мы также не рассматривали эмоциональную вовлеченность учащихся ввиду отсутствия их опроса.

### **Структура и организация уроков математики**

Длительность урока, последовательность элементов, разнообразие и содержание форм деятельности играют весьма значимую роль в образовательном процессе. Поэтому в ходе анализа видеозаписей мы выделили основные элементы урока математики, их последовательность и посчитали общую длительность. По нашим наблюдениям, средняя продолжительность урока составила 45 мин., при этом самый короткий урок длился 33,5 мин., а самый длинный — 56 мин. Иными словами, их продолжительность заметно различалась, несмотря на принятые стандарты. Кроме того, обнаружился достаточно большой разброс по времени, потрачен-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

ному на каждый вид деятельности на уроке, несмотря на сходство уроков по набору элементов.

Большинство посещенных уроков было проведено по одной, достаточно традиционной схеме. Вначале проговаривались организационные моменты, без традиционного учительского «Здравствуйте, дети! Запишите число и тему урока» не обошлось ни одно из наблюдаемых занятий. Далее следовал этап актуализации пройденного материала — как правило, устный: опрос теории, выполнение заданий, обсуждение ключевых вопросов, анализ домашней работы. Затем шло объяснение нового материала либо закрепление пройденного и контроль, а в завершение — подведение итогов.

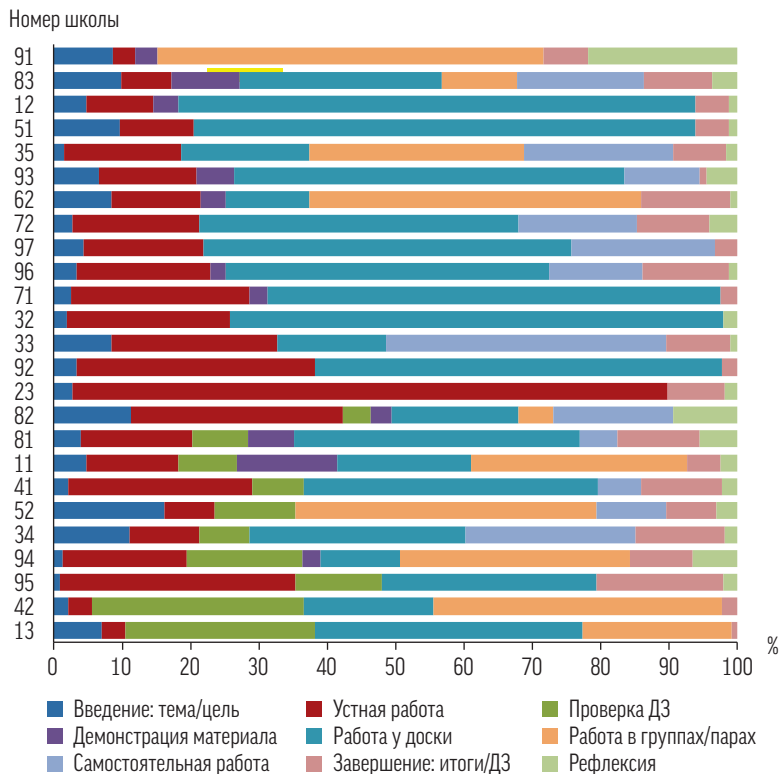
В результате мы выделили следующие базовые элементы урока, которые чаще всего повторялись в нашей выборке:

- введение: приветствие, тема, цель урока (100% уроков);
- повторение, закрепление: устная работа (100% уроков);
- контроль: проверка домашнего задания (40% уроков);
- объяснение/демонстрация материала учителем (44% уроков);
- работа у доски (88% уроков);
- работа в группах/парах (40% уроков);
- контроль: самостоятельная/проверочная работа (48% уроков);
- завершение: подведение итогов урока, задание на дом (92% уроков);
- рефлексия, самооценивание (60% уроков).

Как правило, структура урока математики включала от четырех до восьми элементов. Групповая и самостоятельная работа, объяснение нового материала имели место только на половине наблюдаемых занятий.

Как видно на рис. 2.1, среди всех школьных уроков выделяются те, на которых учителя использовали большее разнообразие форм работы, в частности, проведенные в 83-й или 94-й школах. Более однородной структурой отличаются уроки, например, 32-й и 92-й школ, учителя которых сфокусировались лишь на двух формах работы учащихся: «устно» и «у доски». С одной стороны, смена видов деятельности и их разнообразие в рамках одного урока способствует вовлечению большего числа учеников, давая им возможность выбора наиболее интересных для них видов участия в уроке. С другой стороны, слишком частая смена видов деятельности может быть индикатором стремления учителя продемонстрировать наблюдателям свои профессиональные навыки.

## ГЛАВА 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ



**Рис. 2.1.** Структура уроков математики: количество форм работы и временные затраты

Таким образом, анализ структуры уроков показал наличие обобщенного плана «нормального», или «правильного», урока математики, которого придерживаются учителя в нашей выборке. Практически каждый наблюдаемый урок содержал набор универсальных элементов, сменяющих друг друга с разной последовательностью и частотой, но включенных в большинство уроков. Неотъемлемым элементом урока была устная работа, требующая участия учеников в публичном взаимодействии, но значительно реже организуется групповая или самостоятельная работа учащихся, предполагающая приватное взаимодействие.

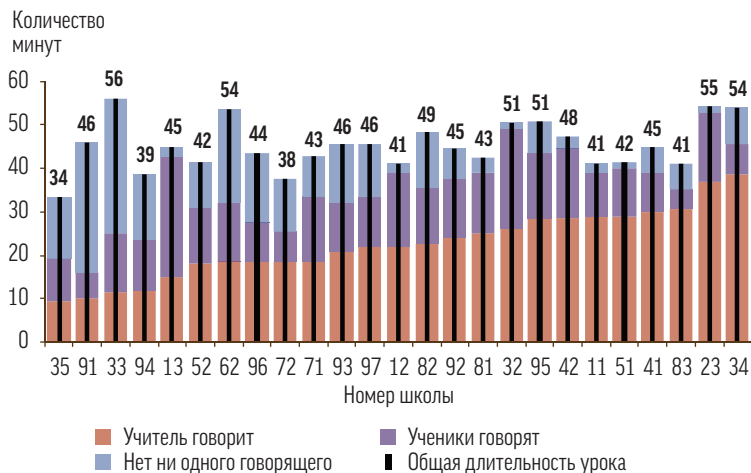
## Публичное и приватное взаимодействие в структуре урока

Взаимодействие учителя и учеников на уроке может носить публичный или приватный характер. При публичном взаимодействии учитель у доски представляет информацию или обсуждает какие-либо вопросы с отдельными учащимися, а остальные следят за ходом обсуждения. В случае приватного взаимодействия учащиеся выполняют задания индивидуально или в небольших группах, а преподаватель помогает им при необходимости. В зависимости от того, какой вид взаимодействия преобладает, меняется характер вовлеченности учащихся [Brophy, 1999].

Все выделенные нами элементы урока мы отнесли к одному из двух видов взаимодействия. Анализ показал, что большая часть времени отводится публичному взаимодействию — работе у доски, презентации докладов, устной работе. Средняя продолжительность публичного взаимодействия оказалась значительно больше (17,8 мин.), чем взаимодействия приватного (7,8 мин.). В целом уроки, на которых задания выполнялись самостоятельно или малыми группами в сопровождении учителя, т.е. содержащие элементы приватного взаимодействия, встречались менее чем в половине случаев (12 уроков).

Для более детального анализа публичного взаимодействия было проанализировано соотношение времени, посвященного речи учителя и учеников. В большинстве школ наблюдался дисбаланс в пользу учительских высказываний (рис. 2.2). Суммарная доля реплик учеников почти в 2 раза меньше доли высказываний преподавателя: в среднем учителя говорят в течение урока 22,4 мин., а ученики — 12,7 мин. В ряде школ был выявлен заметный дисбаланс с преобладанием учительской доли. Например, в 11, 51, 41, 83 и 34-й школах реплики учителя занимали около 70% времени урока. Однако следует отметить, что изредка встречались уроки, в которых дисбаланс времени носил обратный характер: ответы учеников занимали большую часть урока. Например, в 13-й школе, где ученики делали заранее подготовленные устные доклады.

Отдельно мы проанализировали ситуации, в которых не было «ни одного говорящего». Тишина во время урока свидетельствовала о том, что участники коммуникации не находились в публичном взаимодействии друг с другом. Учащиеся в эти моменты могли размышлять, читать, решать задачи самостоятельно или в малой



**Рис. 2.2.** Соотношение времени, посвященного учителю и ученикам, на уроках математики

группе, с места или у доски, а учитель осуществлял индивидуальную работу с отдельными учениками. В нашей выборке доля тишины значительно менялась и составляла от 3 до 65% общей длительности урока. На некоторых уроках учителя стремились полностью контролировать обмен репликами, тут же заполняя образовавшуюся паузу, обращаясь к ученикам даже во время проверочной работы. Практически полное отсутствие тишины на уроке указывало на трудности в коммуникации, мешало самостоятельной мыслительной деятельности учащихся. Наряду с этим за преобладающей долей тишины в течение урока могло скрываться нерациональное использование времени. Особенно это характерно для уроков, сильно превышающих среднюю продолжительность в 45 мин., — в 23, 33, 34 и 62-й школах.

## Вовлеченность учащихся в публичное взаимодействие

В настоящем исследовании мы сосредоточили особое внимание на публичных ответах учащихся с места и у доски, поскольку именно в эти моменты ученик имеет возможность проявить себя при всем классе, получив обратную связь со стороны учителя или

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

заработав оценку. Позволяя ученику ответить публично, учитель выделяет его из толпы, наделяет особым статусом [Джексон, 2016]. Иными словами, с этой точки зрения работу ученика у доски можно рассматривать как наиболее привилегированную деятельность, поскольку в течение продолжительного отрезка времени отвечающий находится в центре внимания учителя и одноклассников. Хотя публичное взаимодействие, особенно работа у доски, является серьезным источником стресса для учащихся, в этом исследовании мы исходим из предпосылки, что на открытых уроках решение о публичном взаимодействии принимает только учитель, и это решение не зависит от инициативы самого ученика. Таким образом, доля учащихся, вовлеченных в привилегированную деятельность, указывает на уровень инклюзивности урока косвенно.

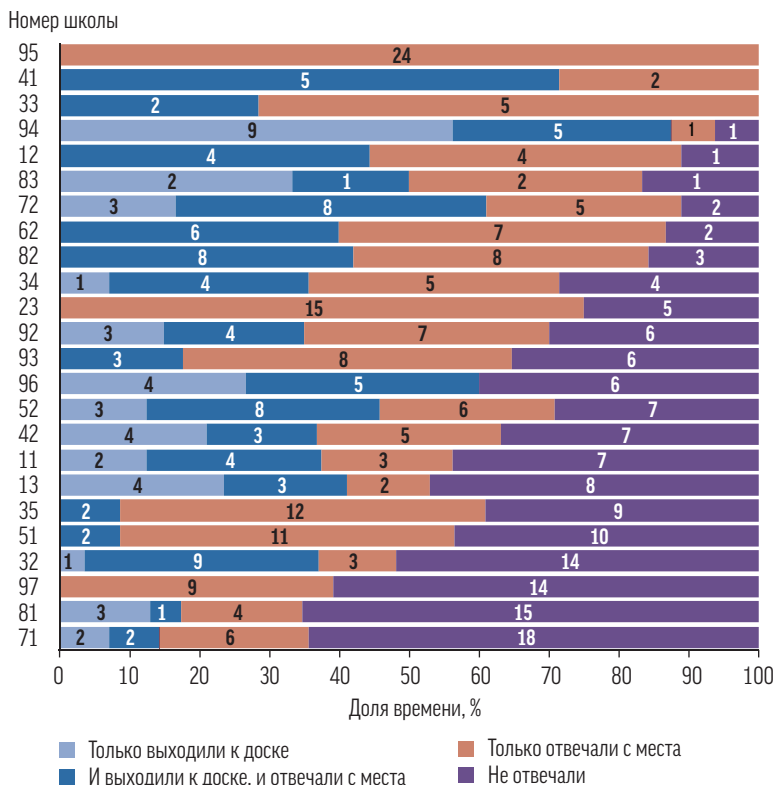
Для оценки вовлеченности учащихся в публичное взаимодействие был проанализирован охват учителем учеников во время классной работы. Мы зафиксировали, сколько раз каждый ученик отвечал с места или у доски, какова общая доля времени, посвященного ответам учеников, и каков процент тех, кто никак не смог проявить себя во время урока. На рис. 2.3 представлено процентное распределение публичных ответов учащихся с учетом общего количества присутствующих на каждом уроке математики.

На рисунке видно, что только на трех уроках учителя смогли вовлечь в публичное взаимодействие весь класс, причем в двух случаях полный охват был связан с небольшим количеством учащихся в классе (7 человек, 33-я и 41-я школы). Мы нередко наблюдали уроки, на которых в публичную работу была вовлечена лишь небольшая группа одних и тех же учащихся (например, 71, 81, 97, 32-я школы), при этом остальные ученики не участвовали во взаимодействии, выполняя роль зрителей.

В большинстве случаев учителя вовлекали учащихся при помощи устной работы и ответов с места. Именно так было построено взаимодействие на уроке 95-й школы, где учитель дал всем 24 ученикам возможность ответить на вопрос с места в течение урока. В среднем учителям удавалось вовлечь в публичное взаимодействие 11–13 учеников в течение одного урока, т.е. примерно 70% класса. Как видно на рисунке, в классах, где больше 20 человек, вероятность быть исключенным из публичного взаимодействия для ученика более высока.

Тем не менее данные о числе вовлеченных учащихся не позволили получить цельное представление о том, насколько глубоко они вовлечены в деятельность на уроке: как упорно решают зада-

## ГЛАВА 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ



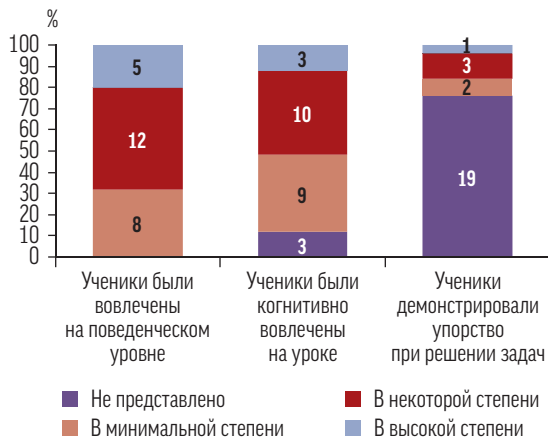
*Примечание.* В анализ не были включены наблюдения из 91-й школы, так как организация работы учеников там значительно отличалась от других наблюдений. В течение всего урока ученики работали в группах, т.е. не было разделения на публичное и приватное взаимодействие, поэтому данный урок некорректно сравнивать с другими.

**Рис. 2.3.** Охват учащихся на уроках математики

чи, насколько внимательно следят за происходящим или послушно следуют инструкциям. Именно поэтому мы оценили не просто количество таких учеников, но и степень их вовлеченности. Делалось это по трем следующим параметрам:

1. Ученики были вовлечены на поведенческом уровне — следовали инструкциям, отвечали на вопросы учителей, не занимались посторонними делами, выходили к доске, чтобы решить задачу или что-то продемонстрировать.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО



**Рис. 2.4.** Степень поведенческой вовлеченности учащихся на уроках

2. Ученики были когнитивно вовлечены на уроке — задавали учителю вопросы, касающиеся понимания и уточнения, обменивались мнениями друг с другом, следили за общим обсуждением и ответами друг друга.

3. Ученики демонстрировали упорство при решении задач — не сдавались при встрече с трудностями, старались решить задачу самостоятельно, обращались сперва к одноклассникам и только потом к учителю.

На рис. 2.4 видно, что на всех наблюдаемых уроках учащиеся были вовлечены в учебный процесс хотя бы в минимальной степени: не занимались посторонними делами, следовали инструкциям и отвечали на вопросы учителя. Однако в большинстве случаев их поведенческая вовлеченность была ограничена готовностью соблюдать дисциплину, и только в половине уроков ученики самостоятельно вызывались принимать участие в заданиях — отвечать с места или у доски. Так, только на пяти уроках мы наблюдали высокую вовлеченность учащихся, а на большинстве остальных уроков была обнаружена средняя (12 уроков) или минимальная (8 уроков) степень вовлеченности.

По сравнению с вовлеченностью на поведенческом уровне когнитивно ученики были включены в учебный процесс в меньшей степени. Хотя на большинстве уроков они активно участвовали в решении задач, на трех уроках когнитивная вовлеченность уча-



щихся вообще не была представлена: ученики не задавали вопросов на понимание, не обсуждали решение задач с одноклассниками. Но хуже всего учащиеся демонстрировали упорство при решении сложных задач. Так, на 19 уроках из нашей выборки ученики не пробовали различные способы решения задач, а списывали готовое решение с доски.

### **Практики преподавания: когнитивная активация учащихся**

Для повышения когнитивной вовлеченности учащихся учитель может использовать ряд доступных практик преподавания. Чтобы оценить обучение в классе с точки зрения когнитивной активации учащихся, мы выделили и оценили на уроках математики, записанных на видео, следующие аспекты преподавания:

1. Учитель просит ученика прокомментировать ход рассуждения: объяснить смысл числовых величин и их отношение к контексту задачи; не только перечислить этапы решения задачи, но пояснить смысл и необходимость каждого этапа; объяснить, почему выбранный алгоритм решения сработал.

2. Учитель дает ученику возможность подумать самостоятельно: задания на уроке сложны и требуют упорной работы; учитель не перебивает ученика, не подсказывает решение.

3. Учитель использует разные форматы представления объектов и отношений между объектами (таблицы, графики) для репрезентации отношений математических объектов или событий в повседневном мире.

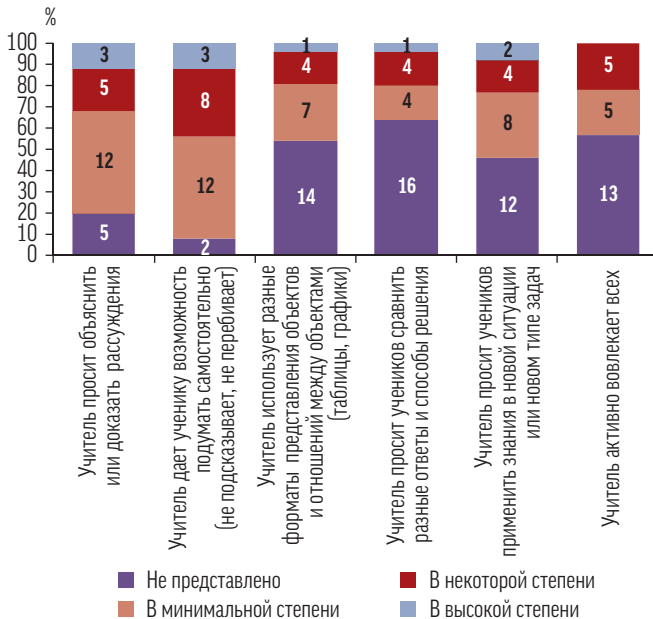
4. Учитель просит учеников сравнить разные ответы и способы решения: оценить решения или ход рассуждения других учеников; отличить корректную логику рассуждения от некорректной.

5. Учитель просит учеников применить знания в новой ситуации или в новом типе задач.

6. Учитель активно вовлекает всех учеников в мыслительный процесс, дает всем возможность участвовать в решении задач, групповой работе или дискуссии.

В результате анализа уроков математики в нашей выборке было показано, что лишь на небольшом количестве уроков учителя прикладывали значительные усилия для повышения когнитивной вовлеченности учащихся (рис. 2.5). На уроках математики учите-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО



**Рис. 2.5.** Степень когнитивной активации на уроках математики

ля преимущественно опираются на использование одной-двух практик преподавания, в большинстве случаев это были практики «Учитель просит объяснить ход рассуждения» и «Учитель дает возможность самостоятельно подумать при решении задач». Первая практика была отмечена на 20 уроках, однако преимущественно заключалась в необходимости проинтерпретировать полученные результаты. Что касается второй практики, только на двух уроках из нашей выборки учителя не давали учащимся возможности самостоятельно справиться с задачами. Важно отметить, что обе эти практики были реализованы учителями во время решения задач у доски.

Другие практики когнитивной активации были представлены на уроках в значительно меньшей степени: это касается и используемых задач, и процесса их решений, и вовлечения учащихся в различные виды деятельности. Больше чем в половине случаев из нашей выборки данные практики вообще отсутствовали, а на других уроках — были представлены частично и в минимальной степени. Причем эти практики преподавания могли быть применены

для когнитивной активации всех учащихся в классе. Таким образом, учителя пользуются в этих целях довольно ограниченным набором инструментов. А в случае их использования в большей степени сосредоточены на работе с отдельными учениками.

### **Практики преподавания: формирующее оценивание**

Чтобы проанализировать обучение в классе с точки зрения формирующего оценивания, мы выделили на уроках математики следующие аспекты преподавания:

1. Учитель ясно проговаривает цели обучения: обсуждает цели на урок, неделю или полгода, фиксирует их на доске; вовлекает учеников в обсуждение целей обучения.

2. Учитель дает четкие критерии и примеры системы оценивания: демонстрирует примеры заданий, сделанные на «отлично»; объясняет выставленную оценку за задание; использует критерии при оценивании работы.

3. Учитель применяет разные стратегии, чтобы отследить прогресс ученика: задает вопросы для выявления степени понимания учеником темы; использует короткие тесты для быстрой оценки знаний учеников; наблюдает за взаимодействием учеников во время выполнения заданий.

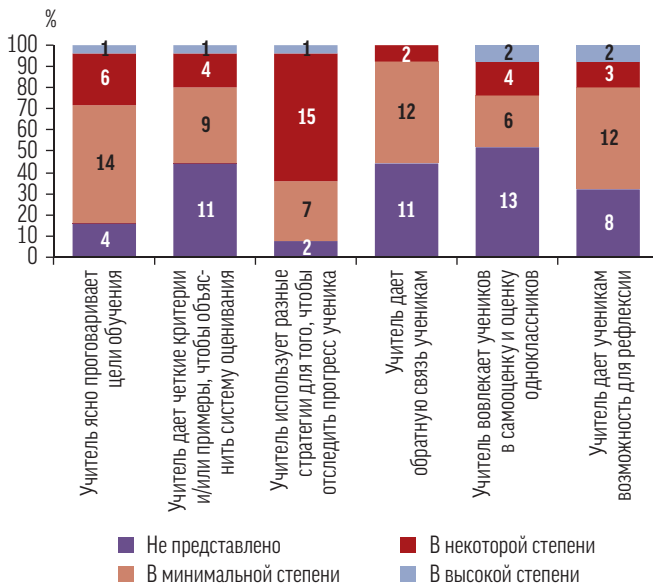
4. Учитель дает обратную связь ученикам по поводу того, что им можно улучшить; предлагает задания, где каждый ученик может получить обратную связь.

5. Учитель предлагает оценить работы одноклассников в соответствии с определенными критериями, а также оценить собственную работу.

6. Учитель дает ученикам возможность для рефлексии: просит их описать, что они изучили на уроке; спрашивает, что осталось непонятым; начинает урок с обсуждения того, что было изучено на прошлом уроке.

По результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что в большинстве случаев учителя математики используют минимальный набор приемов формирующего оценивания. Чаще всего учителя пользуются различными приемами отслеживания роста знаний и умений учеников, только в двух классах учителя не оценивали знания учащихся (рис. 2.6). Однако важно заметить, что

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО



**Рис. 2.6.** Степень представленности формирующего оценивания на уроках

при использовании другой распространенной практики «Учитель ясно проговаривает цели обучения» достигнутые к концу урока результаты не были соотнесены с поставленной целью обучения. Иными словами, эта практика в большинстве случаев применялась формально.

Формальное использование формирующего оценивания отмечалось и при обращении к практике «Учитель дает ученикам возможность для рефлексии». В большинстве случаев в конце урока учащимся предлагалось обсудить изученный материал, однако ответы учеников затем не обсуждались с учителем. Кроме того, за редким исключением, в начале урока не было обсуждения материала, изученного на прошлом уроке. Наконец, такие приемы, как демонстрация четких критериев оценивания работ, обратная связь и самооценка учащихся, не были задействованы на большинстве уроков. Таким образом, формирующее оценивание на уроках математики преимущественно представлено лишь двумя практиками — проговариванием цели урока и отслеживанием прогресса в усвоении знаний.

## Группы «успешных» и «неуспешных» уроков: анализ кейсов

Проведенный анализ позволил нам сгруппировать уроки в зависимости от вовлеченности учеников (инклюзивные, слабоинклюзивные и эксклюзивные) и используемых учителем практик преподавания (когнитивная активация, формирующее оценивание). Как показано в табл. 2.1, самая успешная группа уроков, в которой учителя наиболее активно вовлекали учащихся в учебную деятельность, в результате чего почти все ученики участвовали в учебном процессе, оказалась самой малочисленной — к ней было отнесено только два урока из нашей выборки. На большинстве (17) уроков учителя в минимальной степени использовали практики вовлечения учащихся. Тем не менее на некоторых из них школьники активно участвовали в учебном процессе: на пяти уроках было вовлечено более 80% учеников.

**Таблица 2.1.** Распределение уроков математики в зависимости от вовлеченности учащихся и практик преподавания, направленных на вовлечение учащихся

	Степень представленности практик преподавания, направленных на вовлечение учащихся		
	Минимальная	Умеренная	Высокая
Инклюзивные (вовлечены все учащиеся или более 80%)	5 уроков	3 урока	2 урока
Слабоинклюзивные (вовлечено 50–80% учащихся)	8 уроков	3 урока	—
Эксклюзивные (вовлечено менее 50% учащихся)	4 урока	—	—

Таким образом, в 70% уроков нашей выборки учителя использовали наименее эффективные практики по активизации и вовлечению учащихся. Причем в наибольшей зоне риска находятся те четыре урока, где половина или более половины учеников никак не проявили себя и не приняли участие в коллективной работе в классе, — на этих уроках учитель не добивался высокого уров-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

ня когнитивной нагрузки и вовлеченности даже для малой части школьников, которые работали в классе.

Для более наглядного представления результатов рассмотрим контрастные кейсы из разных групп уроков.

### **Урок в школе № 95<sup>1</sup>**

В течение урока учительница смогла вовлечь в устную работу всех учеников (25 человек — 8 мальчиков и 17 девочек), задавая вопросы, инициируя обсуждения между учащимися (рис. 2.7). Школьники выглядели очень внимательными и заинтересованными в учебном процессе, поднимали руки. Если ученик не инициировал активность, то получал адресный вопрос от учительницы. Она построила основную часть работы на уроке вокруг фронтального опроса, во время которого каждый мог себя проявить. Большая часть урока была отведена устному опросу, т.е. проходила в формате публичного взаимодействия, где один ученик отвечал перед всем классом.

В процессе урока учительница четко проговаривала цели обучения и объясняла систему оценивания работы учеников. Например, разбирала неправильно решенные задачи, чтобы пояснить, почему она поставила такую оценку. В плане когнитивной активации учительница на всем протяжении урока задавала вопросы, которые способствовали мыслительной вовлеченности учащихся. Например, просила учеников сравнить ответы одноклассников и определить неправильные. Более того, она не давала ответ в готовом виде, а контролировала процесс решения.

Взаимодействие между педагогом и учениками было довольно свободным. Учительница позволяла ученикам инициировать публичную коммуникацию: выкрикивать ответы с места, задавать вопросы, поправлять ошибки учителя или одноклассников.

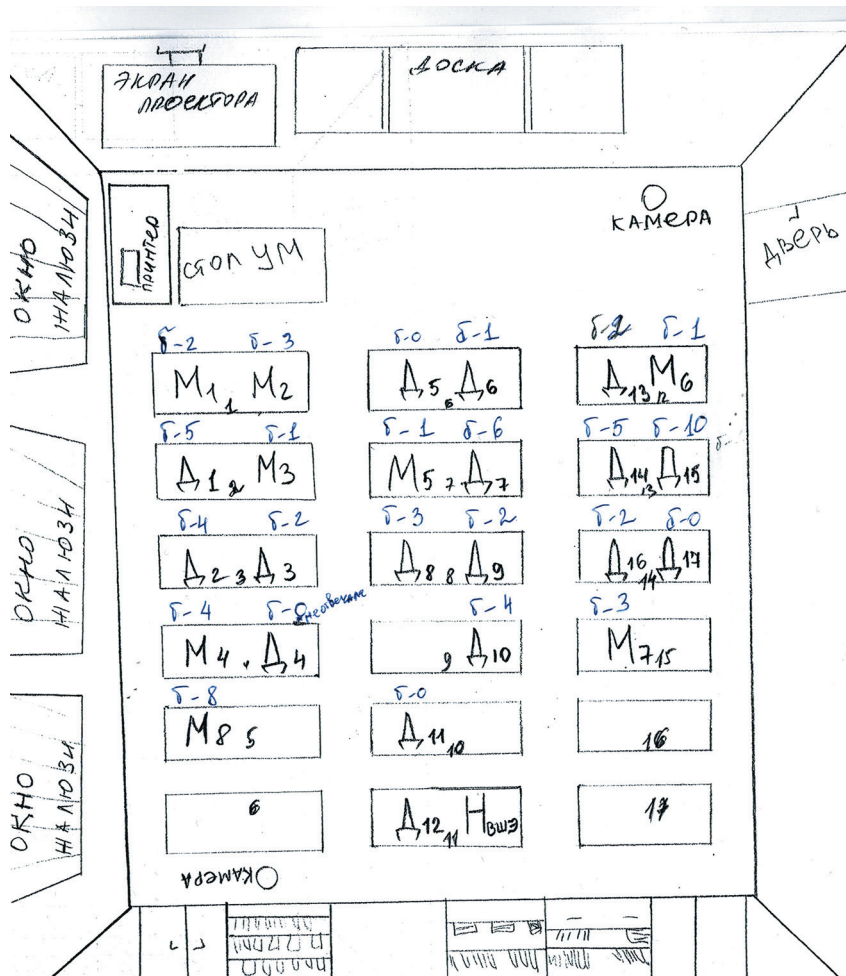
### **Урок в школе № 94<sup>2</sup>**

В классе присутствовали 16 учеников (11 девочек и 5 мальчиков) и два учителя (английского языка и математики) (рис. 2.8). Во

---

<sup>1</sup> Инклюзивный, практики преподавания в высокой степени направлены на вовлечение учащихся.

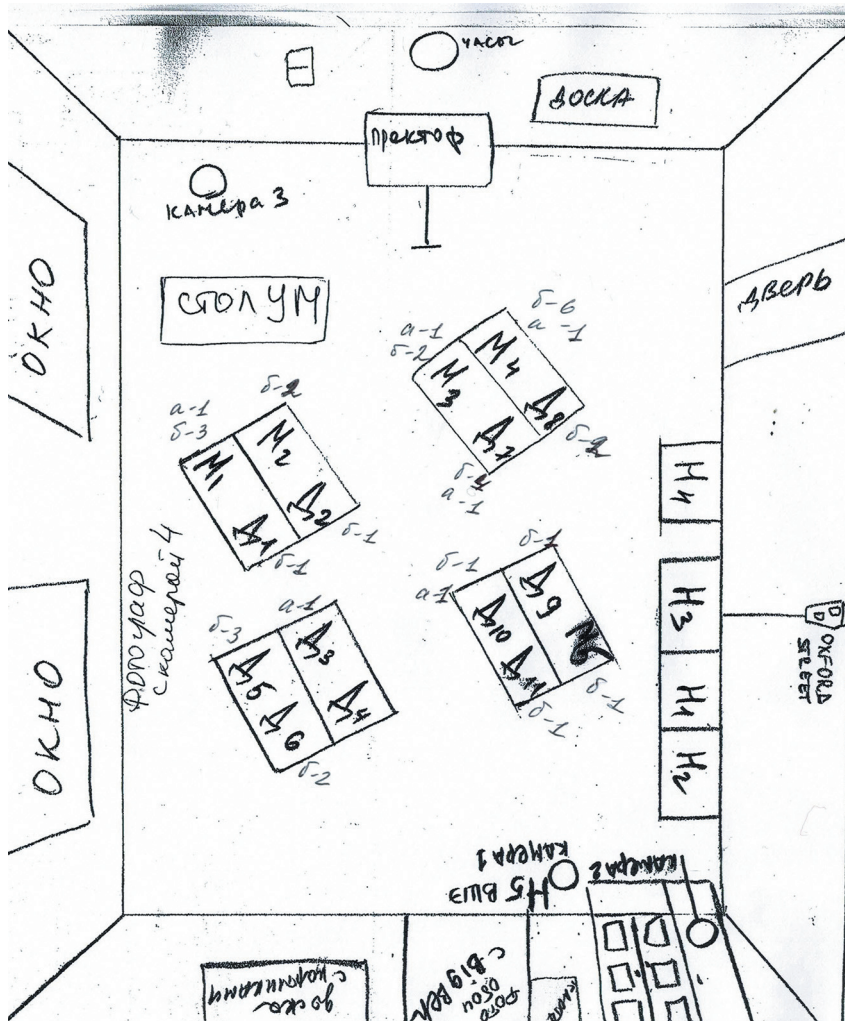
<sup>2</sup> Инклюзивный, практики преподавания в минимальной степени направлены на вовлечение учащихся.



Примечание. Здесь и на рис. 2.8, 2.9 буквами М и Д обозначается пол учащегося, соответственно мальчик или девочка; УМ — учитель математики. Обозначение деятельности учащихся: а — ответ у доски; б — ответы с места, цифра около буквы обозначает число ответов.

Рис. 2.7. Вовлеченность учащихся в 95-й школе

**(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**



**Рис. 2.8.** Вовлеченность учащихся в 94-й школе

время урока только три девочки не выступали публично, получая редкое внимание учительницы математики, только когда она подходила к их группе для групповой консультации.

На этом уроке было два основных вида активности: ответы с места и выступления с подготовленными информационными со-



общениями. Вопросы задавали оба учителя. По большей части учащиеся отвечали на вопросы с места, а некоторые ученики даже не поднимая руки (реплики). Подготовленные заранее «выступления» носили исключительно информационный характер, являясь альтернативой докладам. Во время урока учащиеся должны были взаимодействовать друг с другом для решения задач. Четверо учащихся очень тесно общались друг с другом весь урок, другие ученики переговаривались только по необходимости.

Во время выполнения групповых заданий учителя подходили к ученикам для консультации или контроля процесса. В этом случае снова выделялась одна группа учащихся, к которой чаще всего подходили оба учителя и кто-то из школьных наблюдателей, присутствовавших на уроке. Остальные три группы учеников учителя скорее контролировали, проверяли, все ли в порядке.

### Урок в школе № 13<sup>5</sup>

Работа на этом уроке была построена вокруг трех основных элементов деятельности: представление домашних групповых проектов, решение задач во время фронтального опроса и ответы у доски. Во второй половине урока трем ученикам предложили индивидуальные задания повышенной трудности. В остальном основное взаимодействие учителя с учениками было публичным, однако вовлечено в него было только чуть больше половины класса, 9 из 17 учеников (рис. 2.9). Оставшаяся часть класса вообще не была вовлечена: во время устного опроса они молчали, а во время работы других учеников списывали решение с доски.

Хотя на протяжении урока ученики соблюдали дисциплину и выполняли задания, никто из них не инициировал взаимодействия с учителем: не поднимал руку для ответа на вопрос или решения задачи у доски. Несмотря на то что предложенные учительницей задания были довольно сложны, а ответ нужно было пояснить и аргументировать, учащиеся были слабо вовлечены в учебную деятельность и на когнитивном уровне. Возможно, слабая вовлеченность учеников в учебный процесс была обусловлена отсутствием оценивания их работы: учительница только обозначила цели занятия, но не устанавливала обратной связи с учащимися, не

---

<sup>5</sup> Эксклюзивный, практики преподавания в минимальной степени направлены на вовлечение учащихся.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

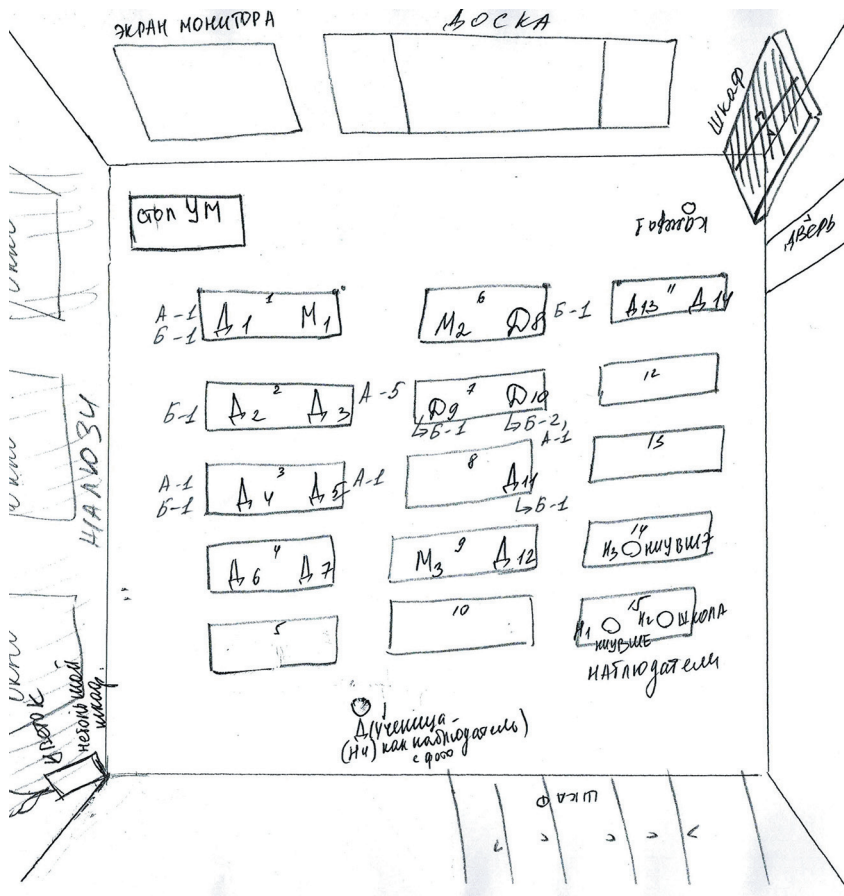


Рис. 2.9. Вовлеченность учащихся в 13-й школе

обсуждала критериев успешной работы и не отслеживала прогресс отдельных учеников.

## Выводы

В этой главе мы рассмотрели взаимодействие между учителем и учениками на уроках математики в качестве одного из факторов воспроизводства образовательного неравенства. В своей работе мы исходили из гипотезы, что учитель может ограничивать до-

ступ учеников к образовательным ресурсам, регулярно исключая отдельных учащихся из тех или иных видов деятельности, не давая им возможности ответить, высказать свое мнение. Для выявления возможного неравенства мы проанализировали взаимодействие на уроке в двух аспектах: вовлеченность учащихся в классную работу и используемые учителями практики вовлечения учащихся. Отметим четыре основные проблемные тенденции, которые нам удалось отразить в данной главе.

Во-первых, на уроках математики в нашей выборке значительно преобладали публичные формы работы (один ученик отвечает перед всем классом) над приватными. Главной особенностью такой организации урока является то, что на какое-то время на первый план выходит взаимодействие учителя с одним учеником, в то время как остальная часть класса выступает в роли зрителей. К «зрителям» учитель предъявляет определенные нормативные требования: следить за происходящим, не вмешиваться, не выказывать свое незнание, не нарушать дисциплину и никому не мешать.

Во-вторых, в большинстве наблюдаемых классов только около половины учащихся было вовлечено в публичные виды деятельности во время классной работы. Конечно, сложность включения всех учащихся в учебный процесс прямо связана с количеством учеников в классе: если на уроке присутствует 10 человек, вероятность, что каждый успеет ответить в течение урока хотя бы один раз, выше, чем в классе с 25 учениками. Однако используемые учителем виды деятельности также устанавливают границы возможного включения в учебную работу. В случае парной или групповой работы повышается необходимость активного участия каждого ученика в решении задачи, в отличие от ситуаций, когда один ученик решает задачу у доски, а остальные просто переписывают к себе в тетрадь. По нашим данным, наибольший процент учащихся был включен в классную работу на уроке, где преобладал устный фронтальный опрос, а наименьший — там, где учитель большую часть времени читал лекцию, периодически вызывая учеников к доске. Таким образом, разнообразие форм учебной деятельности на уроке может быть косвенно связано с количеством учеников, включенных в классную работу.

В-третьих, ограниченный доступ учащихся к качественному образованию может иметь место даже в случае общего высокого уровня преподавания в классе. На части уроков учителя исполь-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

зовали различные методы и приемы преподавания, направленные на вовлеченность учащихся, однако охвачена ими была лишь небольшая группа учеников. Пока одни и те же ученики активно отвечали с места, решали трудные задачи у доски и выступали в роли «капитанов» команд, другие никак не проявляли себя в публичном взаимодействии. Списывание с доски в незначительной степени вовлекает учеников в процесс решения задач, и такое взаимодействие менее эффективно по сравнению с полноценным участием в классной работе. Таким образом, слабая вовлеченность учащихся в работу на уроке ограничила их доступ к образовательным ресурсам.

Наконец, отдельно необходимо отметить формальность части используемых учителем практик преподавания. Например, больше половины учителей в нашей выборке стремились уделить внимание целеполаганию и мотивационной составляющей урока: подводили итоги урока, устанавливали обратную связь или предлагали учащимся обобщить результаты своей работы. Однако зачастую рефлексия и обратная связь осуществлялись лишь формально: на это выделялось недостаточно времени либо учитель только собирал вопросы или результаты самооценки учеников, однако не использовал их в дальнейшей работе. Формальность использования отдельных приемов может, конечно, быть связанной со спецификой открытых уроков, целью которых является демонстрация максимума возможностей учителя. Однако если последний даже на открытых уроках применяет отдельные элементы формально, значит, на обычных уроках эти приемы используются так же формально или не используются вовсе.

Необходимо отметить, что возможности видеосъемки на открытом уроке имеют свои ограничения. Во-первых, при виде камеры испытуемые начинают сильнее тревожиться, в их поведении проявляется стремление к социальной конформности. Во-вторых, открытый урок — это с высокой долей вероятности отрепетированное занятие. В-третьих, наблюдение за одним уроком учителя не дает исследователю репрезентативной картины, поскольку ситуации на уроке могут носить нерегулярный характер и специфика взаимодействия часто зависит от разных факторов (темы урока, событий в школе или в жизни учителя и т.д.). Понимая сложность работы с указанными ограничениями, в исследовании мы исходили из предположения, что на открытых уроках учителя стараются продемонстрировать максимум своих возможностей, лучшие

## ГЛАВА 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ

практики и приемы обучения учащихся. Однако нельзя не отметить, что в нашем исследовании ситуация открытого урока обострила авторитаризм и асимметрию во взаимодействии между учителем и учениками: последние часто выступали скорее в качестве объекта манипуляции, фона для демонстрации преподавательских умений, нежели в роли центрального субъекта обучения.

В целом результаты нашего исследования поднимают вопрос о том, что происходит на тех уроках, где большая часть учеников исключена из классной работы, практики преподавания и вовлечения представлены на невысоком уровне или исполняются формально. Возможно, такие случаи являются хорошей демонстрацией консервирующей функции школы: пускай дети не слишком активно работают на уроке, зато они не бегают по улицам и не вовлекаются в асоциальную деятельность. Разделяя стремление школы компенсировать неблагоприятные условия социального контекста, школьные учителя рады уже тому, что их ученики пришли сегодня на урок: *«Рад, что ребенок пришел в школу, что он не болтается без присмотра где-то, что он не может вовлечься в какую-то компанию или наркотики, курение»* (Учитель 12). Таким образом, с практиками преподавания и вовлечения учащихся в классное взаимодействие связаны не только профессиональные характеристики учителей, но и их восприятие контингента учащихся в классе, а также школьная атмосфера в целом. Об этом будет подробнее рассказано в следующих главах.

# ВОСПРИЯТИЕ КОНТИНГЕНТА

*Татьяна Хавенсон,  
Татьяна Сергеева*

Данная глава посвящена анализу того, как педагоги и администрация школ воспринимают учебный контингент с точки зрения социально-экономического положения семей учеников. Различает ли, во-первых, школа контингент по данному признаку, обращает ли внимание на уровень образования родителей, их профессиональный статус, материальное положение? Считает ли, во-вторых, школа различия в социально-экономическом положении семьи причиной различий в академических достижениях? И какие, в-третьих, стратегии работы с учениками из семей с разным социально-экономическим положением выбирают учителя и руководство школ?

**К**онтингент учащихся школы во многом определяет особенности ее деятельности. Социально-экономическое положение, культурный капитал и образовательный уровень семей учеников связаны и с их мотивацией, и с включенностью родителей в школьную жизнь, и с поддержкой, которую ученики получают в семье, и с другими важными для школьной деятельности аспектами. Однако важность и интерес для анализа представляет не только сама по себе социально-экономическая композиция школы, но и то, как ее воспринимают и как с ней работают школьные акторы — педагоги и администрация.

Исследования показывают, что предсказание учителем успеваемости учеников и принимаемые педагогические решения связаны с социально-экономическим положением (СЭП), демографическими характеристиками и предыдущей успеваемостью учащихся

[Auwarter, Aruguete, 2008; Haller, Davis, 1981; Jussim, Eccles, Madon, 1996]. Учителя, работающие с плохо успевающими учениками, по сравнению с учителями, которые преподают в классах с более благополучным контингентом, склонны оценивать своих учеников как хуже обучаемых и менее мотивированных. Отметим также заниженные ожидания учителей относительно дальнейшей образовательной траектории социально менее благополучных учеников. Причем многие эти установки не выражены явно [Auwarter, Aruguete, 2008; Dunne, Gazeley, 2008; Ready, Wright, 2011; Stevens, Vermeersch, 2010]. В первой главе книги мы представили подробный анализ установок учителей, построенных на их предположении относительно способностей и мотивации учеников к предмету, а в этой главе сосредоточимся на восприятии СЭП контингента. Ожидания могут быть как связаны с отдельными учениками, так и распространяться на целый класс или группу школьников: например, все ученики из класса профессионального или общеобразовательного трека часто противопоставляются всем ученикам из класса академического трека с профильным обучением. Такая ситуация потенциально опасна в плане закрепления разрыва в академических достижениях и послешкольных траекториях учеников из семей с разным СЭП [Dunne, Gazeley, 2008; Rist, 1970; Stevens, Vermeersch, 2010; Timmermans, Kuiper, Werf van der, 2015; Van Houtte, 2011].

В свою очередь, другие исследования не дают оснований предполагать сильную связь между СЭП учеников и восприятием их учителями. Или же низкое социально-экономическое положение не осознается педагогами и руководством школ как препятствие для эффективной работы: преподавательский состав и руководители школ, работающих в сложном социально-экономическом контексте, могут быть настроены «по-боевому» и ждать от своих учеников высоких результатов [Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2012]. Например, демонстрация родителями высоких ожиданий относительно послешкольной траектории, в частности того, что их ребенок продолжит образование в институте, несколько повышает мотивацию учителей работать более активно с учениками из семей с низким социально-экономическим положением [Dumais, 2006]. В [Lupton, Thrupp, 2013] показано, что при описании контингента и контекста, в котором работает школа, наиболее важной характеристикой для директоров оказывается отношение родителей и детей к школе. При этом не было выявлено, что директора ре-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

гулярно связывают это отношение с экономическим или социальным статусом семей.

Так или иначе, само по себе различие СЭП семей и установки педагогов и школьного руководства могут оказаться в числе факторов, способствующих или препятствующих эффективной работе школы с учениками из семей с различным СЭП. В данной главе будут описаны результаты исследования, которое показало следующее. Во-первых, различают ли учителя и администрация школ контингент учащихся и их семьи с точки зрения социально-экономического положения; являются ли характеристики контингента источником жалоб или одобрения со стороны школы. Во-вторых, связывают ли учителя и администрация школы семейные факторы и успеваемость учеников, воспринимается ли социально-экономическое положение учеников в качестве причины высоких или низких достижений. И в-третьих, как школы работают с особенностями социально-экономического положения контингента, какие стратегии они используют.

### **Как учителя и администрация школ описывают контингент**

Когда учителя, директора и завучи говорят о контингенте учащихся, то в основном упоминают три темы.

1. Социально-экономическое положение семьи, поведение семьи и семейный контекст. Именно о социально-экономическом положении контингента чаще всего высказываются школьные учителя, завучи и директора. К основным характеристикам СЭП относятся следующие индикаторы: уровень образования, сфера деятельности и тип занятости родителей, уровень дохода, культурный уровень, миграционный статус, а также состав семьи и район ее проживания.

2. Говоря о характеристиках поведения семей и семейного контекста, учителя и представители школьной администрации описывают контингент в терминах вовлеченности родителей в образовательный процесс и школьную жизнь, их образовательных притязаний и количества внимания, оказываемого ребенку.

3. В описание семейного контекста входят и условия, напрямую не связанные с социально-экономическим положением, но влияющие на функционирование семьи: болезни и смерти, внутрисе-



мейные отношения, включая развод, дисфункциональные симптомы — алкоголизм, госпитализм, домашнее насилие.

Иногда респонденты дифференцируют учащихся на основании благополучия или неблагополучия семьи, не раскрывая содержания данных категорий. В среднем соотношение между тремя ключевыми темами таково: в половине случаев при описании контингента учителя и администрация школ говорят о характеристиках социально-экономического положения семьи, в 30% случаев упоминают о поведении и в 20% — о семейном контексте.

### **Социально-экономическое положение контингента как источник одобрения и жалоб. Связь с образовательными результатами**

Каждая характеристика, используемая для описания школьного контингента, не только содержит фактическую информацию (например, наличие высшего образования у родителей или число учеников из неполных семей), но и выражает отношение школьных акторов к этой характеристике контингента: обеспечивает ли она более высокие образовательные результаты или успешную послешкольную траекторию, облегчает ли процесс преподавания и взаимодействие с учащимися и родителями и т.п. Когда характеристики семьи начинают связываться с образовательным процессом, рождается их оценка. Например, если учитель или представитель школьной администрации ожидает, что какая-либо семейная особенность повлияет на снижение успеваемости или усложнит преподавательский и организационный процесс, то он с большей вероятностью будет воспринимать данную характеристику как отрицательную. В целом прослеживается тенденция описания учеников и их семей учителями и администрацией школ с помощью двух полярных категорий: условно плохая характеристика (неполезная/усложняющая работу/препятствующая учебе) и условно хорошая (полезная/облегчающая работу/способствующая учебе).

Есть характеристики, относительно которых существуют устойчивые негативные или позитивные коннотации, а ряд характеристик, напротив, приобретает негативную или позитивную окраску в зависимости от ситуации в школе или мнения респондента. Так, практически всегда учителя и руководство школ не-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

гativement воспринимают низкий уровень образования родителей, низкий уровень дохода, неполный состав семьи, низкий культурный уровень, а также сверхзанятость. Под низким образовательным уровнем понимается, как правило, наличие среднего специального образования. Однако в школах, где в среднем СЭП семей учеников достаточно высокое, в эту категорию попадает и среднее профессиональное образование. Низкий образовательный уровень ассоциируется у учителей с низким уровнем притязаний учащихся в учебной деятельности, в том числе с отсутствием у них нацеленности на получение высшего образования; с неспособностью родителей оказать ребенку помощь в учебе; с низким культурным уровнем в семье (и, соответственно, с ожиданием проблем во взаимоотношениях с родителями); с низкоквалифицированным и ненормированным трудом родителей, препятствующим их участию в школьной и учебной деятельности ребенка:

*А люди, которые не имеют образования, они, видимо, наверное, и от своего ребенка не ждут многого. Ну, вот, что греха таить? Девочка недавно один раз мне сказала: «А мне все равно, как я сдам экзамены». Мама у нее как раз вот, да, действительно, необразованная. Она работает, не знаю кем. Не помню, вернее, кем. И видимо, она и не хочет, чтобы ее дочь, вот, училась. Ей все равно: сдаст она экзамены, не сдаст. Мне, конечно, больно это слышать (Классный руководитель 23).*

С точки зрения школы высокая занятость родителей тесно связана с их невовлеченностью в образовательный процесс и школьную жизнь своего ребенка. У них нет времени, необходимого для занятий и общения с ребенком, проверки его домашних заданий, участия в школьной жизни:

*В наше время-то, что родители заняты на работах, конечно, одна из проблем, которая влияет на качество образования. То, что они не успевают из-за своей занятости следить, чем заняты их дети (Завуч 32).*

Кроме того, часто сверхзанятость связана с неполным составом семей, в которых матери вынуждены совмещать работу по дому, уход за ребенком и работу, приносящую доход:

*Если вот у нас посмотреть на контингент с точки зрения полных семей — очень мало. Мама одна. Чтобы, допустим, двоих детей*

### ГЛАВА 3. ВОСПРИЯТИЕ КОНТИНГЕНТА

*воспитать, ей нужно три работы. Ночью — она работает, днем — она работает, а потом отоспалась, потом дальше пошла, и поэтому ей не до учебы уже — лишь бы в школу ходили, лишь бы как-то их кормить и как-то их одеть (Завуч 11).*

«Неполный состав семьи» часто звучит и как самостоятельная негативная характеристика, потенциально приводящая, по мнению учителей, к проблемам в учебе:

*К сожалению, если двадцать человек было в классе, то из неполных семей — семь человек. Это тоже оказывает влияние, если мама, а отца нет. Это именно такие социальные проблемы. Они, конечно, влияют. Влияют и на учебу, влияют и на поведение (Классный руководитель 34).*

Если говорить о положительных чертах контингента, то более всего представители школы выделяют профессиональную сферу деятельности родителей, их высокий образовательный и культурный уровень. Высшее образование родителей воспринимается как предиктор будущих академических успехов ребенка, а также как фактор, гарантирующий их вовлеченность в учебный процесс:

*В классе очень много родителей было с высшим образованием. Естественно, это показатель: сами дети учились хорошо; они [родители] помогали школе всячески, следили, спрашивали, есть ли какие-то проблемы, постоянно обращались в школу, держали контакт с классным руководителем. Думаю, вот такие результаты хорошие и получились (Завуч 32).*

Высокий уровень образования родителей воспринимается позитивно из-за его ассоциации с характеристиками учащегося. В то время как высокий культурный уровень реже «переносится» на детей, его положительная роль выражается в качестве коммуникации между представителями школы и родителями, готовности сотрудничать в одобряемой школой манере, в уважении к школе и учителям:

*Люди такого высокого культурного уровня. Я не имею в виду что они там читают книжки, но они... в чем их культура проявляется? В том, что они понимают цели и задачи школы, понимают, что законом об образовании у нас с ними [установлены] социально-партерские отношения и они этого придерживаются (Завуч 23).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Несмотря на то что во всех школах в адрес контингента звучат и негативные, и позитивные оценки в связи с различными характеристиками СЭП, все же в каждой второй школе (17 из 30) число негативных отзывов значительно превышает число позитивных. Только в четырех школах контингент воспринимается в большей степени положительно. Остальные школы высказываются о контингенте в равной степени одобрительно и неодобрительно. Кроме того, школы различаются по типу характеристик контингента, на которых они делают акцент, — позитивных, нейтральных или негативных — и по степени интенсивности его обсуждения.

Примерно в половине школ (в 14) учителя и администрация много говорят о СЭП контингента, — что показывает важность для них данной темы, — связывая эти характеристики с теми или иными аспектами образовательного процесса. В девяти школах интенсивность обсуждения СЭП можно назвать умеренной, в семи — слабой. Исходя из данных различий, были выделены типы школ с точки зрения их различия контингента и его описания. Типология основывалась только на характеристиках, относящихся к социально-экономическому положению семей. Итак, каждую школу можно отнести к одному из пяти типов в зависимости от того, как ее акторы воспринимают контингент. «Пессимисты» (1): контингент — источник проблем; «оптимисты» (2): контингент — это опора; «опасающиеся» (3): контингент — скорее враг, чем друг; «реалисты» (4): контингент — ресурс для работы; «самостоятельные» (5): контингент неважен.

«Пессимисты»: контингент — источник проблем (11 школ). К данному, самому распространенному, типу относятся школы, для которых контингент очень важен, они много говорят о нем, учитывают значительное число особенностей семей, видят их различия. Внимание школ в основном направлено на негативные, потенциально проблемные характеристики, и в интервью многое сигнализирует о том, что недовольство контингентом велико. Для учителей, завучей и директоров социально-экономическое положение семей видится источником проблем и причиной многих академических неудач учащихся.

«Оптимисты»: контингент — это опора (5 школ). В школах противоположного типа также много внимания уделяется различным аспектам социально-экономического положения семей, но основное внимание учителей и школьной администрации направлено на положительные характеристики учебного контингента. В шко-

лах, относящихся к этому типу, родителей преимущественно хвалят, одобряют, воспринимают как равноправных соучастников учебного и воспитательного процессов. Семья понимается как ценный ресурс, источник помощи, а не как источник проблем.

«Опасаящиеся»: контингент — скорее враг, чем друг (4 школы), и «реалисты»: контингент — ресурс для работы (7 школ). Данные типы школ представляют собой умеренные версии первых двух типов. С одной стороны, для них характерно отсутствие выраженного акцента: негативные, позитивные и нейтральные характеристики имеют одинаково высокую значимость и не уходят от внимания представителей школ данного типа. Различие заключается в том, что тип «опасаящиеся» чаще связывает характеристики социально-экономического положения семьи с низкой успеваемостью, отклоняющимся поведением и проблемами коммуникации ребенка. Тогда как «реалисты» скорее констатируют особенности контингента, но не обязательно объясняют этим неуспехи в работе школы.

Стоит отметить, что два негативно воспринимающих контингент типа школ, «пессимисты» и «опасаящиеся», сходны между собой тем, что контингент является для них источником беспокойства, оправданием низких или отсутствия высоких результатов. Однако первый является более пессимистичным вариантом второго, для которого контингент действительно видится источником негатива, тогда как представители типа «опасаящиеся» описывают негативные характеристики семьи скорее как *потенциальный* источник проблем.

Аналогичным образом можно сопоставить типы «оптимисты» и «реалисты». Если в первом случае респонденты говорят, что ученики и их семьи являются источником помощи и сотрудничества в образовательном процессе, то во втором — контингент воспринимают дифференцированно, замечая как его преимущества, так и недостатки.

«Самостоятельные»: контингент не важен (3 школы). К пятому, последнему, типу относятся школы, для которых социально-экономическое положение контингента оказалось незначимым. Представители этих школ не различали учеников с точки зрения характеристик их семей.

Все школы, воспринимающие контингент как опору («оптимисты»), и большинство школ-«реалистов» являются городскими. Школы же, для которых характерно восприятие контингента как

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

потенциальной или реальной проблемы, встречаются как в городах, так и в селах. Среди «пессимистов», которым контингент представляется источником проблем, — в основном школы с низким социально-экономическим положением семей, а для школ, в которых контингент рассматривается как опора, характерна противоположная ситуация: практически во всех них семьи отличаются средним или высоким СЭП.

Тот факт, что восприятие контингента связано с социально-экономическим положением учащихся школы и типом населенного пункта, в котором она находится, помогает понять природу различий в этом восприятии. Контингент в школах объективно различается как в разных типах населенных пунктов, так и в школах с разным СЭП учащихся. Высокий процент «трудных» семей в школе приводит к трудностям в работе и, как следствие, к появлению жалоб у учителей и представителей школьной администрации. Работа в благополучных социальных условиях формирует позитивный взгляд на контингент, дает возможность опираться на его сильные стороны и рассматривать его как источник помощи. То есть восприятие контингента в основном соответствует реальному положению дел, однако носит разный по степени выраженности характер и в разной степени связывается с образовательными достижениями.

### **Стратегии работы с контингентом**

Если, по мнению учителей и руководства школы, особенности контингента накладывают отпечаток на образовательные результаты учеников, то работа с негативными свойствами контингента может принимать множество форм — от полного снятия с себя школой ответственности за отрицательные результаты до решения контролировать и исправлять ситуацию, частично брать на себя функции семьи и нивелировать негативные эффекты социального происхождения учеников. Если школы берут на себя ответственность за результаты учеников, можно попытаться выделить направления этой ответственности: образовательные результаты, культурное развитие учеников и их социальное благополучие.

Сочетание представленной выше типологии, основанной на восприятии контингента, и возможных направлений работы с ним позволяет построить обобщенную типологию стратегий ра-

боты школы с учащимися. Следует отметить, что школы могут совмещать разные стратегии, не придерживаясь какой-то одной. Другими словами, представленная ниже попытка феноменологии является именно описанием стратегий, но совсем необязательно существующих типов школ.

Первая стратегия связана, с одной стороны, с восприятием контингента как источника проблем, но с другой — с принятием на себя ответственности за академические результаты учеников, за развитие их культурного уровня и даже за улучшение их социальных условий. Данная стратегия может иметь различные вариации, для которых характерно принятие ответственности только за один или за несколько аспектов развития «проблемных» учеников. Так, мы уже говорили о компенсирующих школах, которые берут на себя ответственность только за повышение культурного уровня учеников или за улучшение их социальных условий, не вкладываясь в улучшение их академических результатов.

В некоторых школах учителя и представители школьной администрации видят своей целью во что бы то ни стало «подтянуть» учеников из семей, которые, по мнению респондентов, имеют низкий социально-экономический уровень. Для этого используются разнообразные практики, в числе которых дополнительные бесплатные занятия после уроков, внимание к учащимся на занятиях, стремление достигнуть понимания материала всеми учениками:

*Дети, которые проживают в сельской местности, у них все-таки способности к изучению математики слабоваты. Поэтому мне очень много приходится работать дополнительно с такими детьми. Постоянно сижу после уроков, честно сказать. Ни одного пробела в знаниях практически не допускаю. Если, предположим, работа самостоятельная, контрольная выполнена на «неудовлетворительно» — обязательно ученика оставлю, обязательно поработаю и обязательно добьюсь какого-то результата (Учитель 33).*

Другие школы в большей мере сосредоточены на улучшении материальных и социальных условий данной группы детей. В число возможных действий входит восполнение отсутствующих дома ресурсов, например одежды, еды, компьютерной техники, выстраивание социальной и психологической работы с ребенком и семьей, создание особых, теплых и поддерживающих отношений между ребенком и педагогом, когда школа становится вторым домом:

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Что касается семей малообеспеченных, то здесь задача школы дать ребенку то, чего он не получает в семье. Школа может организовать и помочь в начале учебного года, акция «Помоги пойти учиться», ну, само собой вне всякого этого [ребенок] обеспечивается бесплатными учебниками, это само собой, эта проблема у нас уже несколько лет как решена (Директор 13).*

Вторая стратегия реализуется в условиях, когда контингент воспринимается позитивно, учителя и представители школьной администрации чаще характеризуют семьи как успешные с точки зрения социально-экономического положения. В таких школах контингент в большей мере является источником дополнительных ресурсов, опорой, чем проблемой. При этом респонденты все-таки выделяют группы детей, которые, на их взгляд, с точки зрения социально-экономического положения своих семей могут испытывать те или иные затруднения в учебе и школьной жизни. Таким учащимся уделяется особое внимание, и предпринимаются действия, цель которых — устранить потенциальное или реальное отставание в результатах. Как и в предыдущем случае, направления работы с данной группой учащихся варьируются: часть школ ставит перед собой задачу подтянуть образовательные результаты, другие школы стремятся поднять культурный уровень учеников, улучшить социальные условия детей из семей с плохим СЭП, а некоторые работают сразу по всем направлениям. В таком случае школы берут на себя ответственность за конечный результат, т.е. воспринимают успеваемость, уровень культурного развития и определенную социальную защищенность детей из группы риска как результат собственных педагогических достижений или поражений:

*Мы же знаем, где семья не очень благополучная, там одна мама, которая редко занимается учебой и воспитанием ребенка, они у нас все на контроле, мы им помогаем, мы, конечно, уделяем им более пристальное внимание. Потому что получается, что ответственность лежит на школе (Директор 97).*

Третьей стратегией работы с учащимися из семей, воспринимаемых как неблагополучные с точки зрения СЭП, является стратегия разделения ответственности с родителями:

*Ну, я всегда говорила: «Проконтролируйте». Если уж мы видим, что как бы сдавать позиции начинает ученик, мы приглашаем обязательно родителей. Даже если родитель не может проверить пра-*



### ГЛАВА 3. ВОСПРИЯТИЕ КОНТИНГЕНТА

*вильность, не нужно этого делать. Правильность проверит учитель. А вот хотя бы наличие домашнего задания. То есть здесь уже работа родителя. <...> Дальше — работа учителя. Учитель дальше проверит. Вот такое у нас вот еще сотрудничество (Директор 62).*

Подобное разделение ответственности может принимать различные формы. Иногда педагогический состав и представители школьной администрации нацелены на сотрудничество с родителями для достижения наилучших образовательных результатов. Тем не менее сотрудничество с родителями именно в образовательном процессе — редкая практика. Чаще всего школа готова разделять ответственность с родителями за внеурочные мероприятия: проведение праздников, культурных и профориентационных мероприятий, школьных собраний. Школа может выступать инициатором таких событий, но ожидает активной помощи со стороны родителей. Следует отметить, что стратегии сотрудничества преимущественно выбирают школы, воспринимающие социально-экономическое положение семьи достаточно позитивно. По-видимому, только в ситуации доверия семьям можно разделять с ними ответственность.

В противоположность описанным выше стратегиям четвертая стратегия работы с негативно воспринимаемым контингентом — это снятие с себя ответственности за академические достижения учащихся из групп риска. Ответственность перекладывается на родителей, «генотип», место проживания и другие факторы:

*Конечно, хотелось бы, чтобы родители, наверно, больше ответственность несли. Возможно, я не знаю, может как-то на законодательном уровне это закрепить. Нужно бы как-то, вот именно за воспитание и за обучение, ну ужесточить меры воздействия на родителей, грубо говоря. Там, не посещает школу без уважительной причины — ну школа что может? Ну, вызвали на совет профилактики школы. Сказали: «Как тебе не стыдно, а-я-яй? Вот мы тебе двойку за четверть поставим!» (Классный руководитель 72).*

Комбинация негативного восприятия учащихся с низким СЭП и отсутствия ответственности за их результаты со стороны школы является с прогностической точки зрения наиболее неблагоприятной и поддерживающей образовательное неравенство. В следующей главе будет более подробно проанализировано, почему учителя снимают с себя ответственность за успехи учащихся.

## Выводы

Учителя и администрация школ различают и описывают школьный контингент в терминах характеристик социально-экономического положения семьи. Педагоги говорят об образовательном уровне, профессии, занятости и культурном уровне родителей в целом. В глазах учителей и школьного руководства эти характеристики связаны с образовательными достижениями учеников, как школьными, так и потенциальными — после окончания школы.

Кроме того, от характеристик семьи, по мнению респондентов, сильно зависит мотивация учеников и их вовлеченность в обучение. То есть то, что помогает или мешает ученикам учиться, а следовательно, облегчает или затрудняет работу школы. Именно поэтому учителя и администрация школ связывают характеристики семьи не только с образовательными результатами, но и с вовлеченностью учеников и родителей в учебный процесс, родительским контролем над учебной работой ребенка, готовностью помочь в случае необходимости, а также с поддержанием контакта со школой.

Всего нами было выделено пять возможных типов восприятия контингента: во-первых, это два позитивных отношения, различающихся между собой по степени выраженности — «оптимисты» и «реалисты». Первый тип воспринимает контингент как опору в своей работе, второй не видит в контингенте большого источника проблем, но все-таки не считает, что может во многом положиться на семьи. Оба типа восприятия более свойственны городским школам. Другие два типа, «пессимисты» и «опасающиеся», демонстрируют негативное отношение к контингенту, объясняют образовательные неудачи или трудности в работе посредством особенностей СЭП семей. Здесь также можно выделить типы с более или менее интенсивным характером негативной оценки СЭП. Эти типы восприятия могут быть свойственны как городским, так и сельским школам, где в целом хуже СЭП семей. Отдельным, пятым типом восприятия контингента является случай, когда особенностям социально-экономического положения контингента не придается существенного значения.

Внешняя обстановка в значительной степени определяет дискурс школьных акторов: в сложном социально-экономическом контексте педагоги и директора чаще разделяют пессимистические взгляды по поводу образовательных успехов учеников и их дальнейшей траектории. Они жалуются на «слабенький генотип»

детей, считают, что многим из них «не дано» освоить школьные предметы на высоком уровне. Семьи учащихся в таком случае гораздо меньше вовлекаются в учебную деятельность и в целом во взаимодействие со школой. Учителям значительно труднее работать, что вызывает большое число нареканий на учеников. С одной стороны, это указывает на достаточно адекватное восприятие учителями и администрацией школ контингента, с которым они имеют дело. С другой стороны, достаточно много случаев, когда и в благополучном контексте школа недовольна ученическим контингентом и объясняет неуспеваемость школьников исключительно характеристиками семьи. Это показывает, что важно не только восприятие реального СЭП учеников, но и то, насколько, по мнению педагогов, успех или неуспех ученика определяется социально-экономическим положением его семьи. От того, видят ли люди себя ответственными за то или иное дело, зависит их работа, их мотивация, а в конечном счете и результат их деятельности.

В нашем исследовании отмечены школы, где с удовлетворением говорили о том, что им удается «вытянуть» детей на прохождение минимального уровня ГИА или ЕГЭ. Это значит, что в таких школах ставят очень низкую образовательную планку для своих учеников и фактически отказывают им в шансе воспользоваться школой как социальным лифтом. В других школах учителя однозначно ориентировали всех на получение высшего образования, считая, что это в любом случае может привести к более квалифицированной и высокооплачиваемой работе, или создавали условия для развития и роста детей в иных областях, необязательно укладывающихся в рамки стандартной образовательной программы. В этих школах чувствуется атмосфера преодоления сложного социально-экономического контекста. Однако очевидно, что педагогам и руководству школ, готовым брать на себя ответственность за образовательные результаты учеников, но работающим в более сложных условиях с точки зрения социально-экономического благополучия, приходится в определенной степени исполнять обязанности, которые в благополучном контексте выполняют родители [Пинская и др., 2017]. Это громадная часть работы, к которой учителя не готовы в полной мере ни с точки зрения их загруженности предметной подготовкой, ни с точки зрения наличия специальных знаний и навыков. Нельзя не отметить, что наше исследование, как и ряд других [Lupton, Thrupp, 2013], показало, что для учителей более важны не характеристики семьи как таковые, а

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

именно тот уровень вовлеченности родителей в школьную жизнь, который они обуславливают. Учителя и школьная администрация имеют определенные ожидания относительно родительских обязанностей в плане образования детей, и если родители соответствуют этим ожиданиям, то негативных оценок со стороны школы существенно меньше. В ряде случаев характеристики СЭП семей, которые устойчиво воспринимаются как негативные (например, низкоквалифицированный труд или невысокий уровень образования), вполне компенсируются готовностью родителей активно участвовать в школьной жизни.

Образовательная политика не может игнорировать тот факт, что восприятие социально-экономического положения учеников сказывается на деятельности школы, помогая или мешая ее эффективной работе. В том числе с точки зрения обеспечения всем ученикам равных образовательных возможностей. Однако учителям и администрации школы нужны сформированные установки на восприятие учебного контингента, информация и навыки наиболее эффективной работы в тех или иных условиях и помощь в работе со сложным контингентом.

# ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

*Татьяна Хавенсон,  
Ксения Алексеева*

В данной главе рассматривается роль школы в формировании притязаний учеников на продолжение образования после ее окончания и в выборе профессии. Какие практики реализуют школы для формирования профессиональных притязаний своих учащихся? Различаются ли данные практики в зависимости от социально-экономических контекстов, в которых действуют школы, а также от специфики контингента учащихся?

У меня растут года,  
будет мне семнадцать.  
Где работать мне тогда,  
чем заниматься?

*В. Маяковский.*  
Кем быть?

**П**ослешкольные траектории учеников определяются, помимо прочего, школьными практиками по профессиональной ориентации и формированию образовательных притязаний. Связанная с этим школьная атмосфера и усилия, прилагаемые учителями и администрацией школ, могут определить образовательную и, следовательно, жизненную траекторию ученика. Помогая ученикам сделать выбор между старшей школой и профессиональным образованием, школы способны ориентировать учеников на высокие образовательные достижения, обеспечивать им соответствующую

щие возможности и поддерживать учащихся в этом. Или, напротив, играть сдерживающую роль (*gate-keepers*) [Cuconato, Bois-Reymond du, Lunabba, 2015], формируя невысокие образовательные притязания, не рекомендуя совершать рискованный выбор в пользу образования высокого уровня и не оказывая значимую академическую поддержку. Более того, школа может и самоустраниться от участия в профессиональной ориентации школьников.

Исследования показывают, что позиция школы по данному вопросу определяет долю учеников, поступающих в вузы: она выше в школах, ориентирующих на получение высшего образования [Alexandrov et al., 2012; Donnelly, 2015a; Roksa, Robinson, 2017]. Причем, несмотря на то что свои коррективы вносит социальная композиция школы и тип населенного пункта [Константиновский, 2010], такая атмосфера важнее для учащихся из семей с низким социально-экономическим положением [Roksa, Robinson, 2017].

Кроме того, как с теоретической, так и с практической точки зрения школьное образование призвано не только оказывать ученикам помощь в самоопределении, но и сглаживать неравные возможности доступа учащихся к тому или иному уровню образования или специальности [Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011; Бурдые, Пассрон, 2007; Coleman et al., 1966; Donnelly, 2015a]. В работах [Константиновский, Шубкин, 1977] и [Константиновский, 2010] на данных России советского и постсоветского периодов показано, что школьники ранжируют профессии не только исходя из своих личных предпочтений, но и в зависимости от своей принадлежности к тем или иным социальным группам. Социальный и культурный капитал, а также материальное положение семей учащихся обуславливают различные шансы на выбор будущей специализации и профессии. Взаимодействие в школе с учителями и консультантами по профориентации может существенно изменить траекторию учащихся с неблагоприятной в плане объема социального и культурного капитала ситуацией в семье [Walther et al., 2015].

Встречи с консультантами по карьерному продвижению, информирование учащихся о возможных послешкольных траекториях, рекомендации и помощь в подаче документов, курсы по подготовке к вузу являются важными элементами школьной жизни, способствующими более осознанному выбору профессии и притязаниям на более высокий уровень образования или выбор конкретного университета.

В России потенциал школ в формировании профессионального самоопределения учеников задействован не полностью. Кроме того, устарели сами подходы к профориентационной работе [Блинов и др., 2015]. Настоящее исследование показывает, какие практики используют школы для формирования притязаний своих учащихся касательно послешкольной траектории и выбора специальности и различаются ли данные практики для различных контингентов учащихся. В исследовании ставится задача по выделению типов школ с точки зрения проведения профориентационной работы среди учеников.

Под профориентационной работой мы понимаем совокупность мер, осуществляемых педагогами и администрацией школ, направленных на оказание помощи ученикам при выборе профессиональной траектории и уровня послешкольного образования, а также деятельности, помогающей им осуществить задуманное. При таком расширительном понимании профориентационных практик в них включаются помощь в учебе, профилизация обучения и другие виды школьной деятельности, которые учителя и администрация школ видят в подобном контексте [Там же; Donnelly, 2015b]. Соответственно часть практик, описанных ниже, вполне может подпадать и под другие функции, выполняемые школой.

Ключевое внимание в рамках анализа интервью уделялось описанию аспектов образовательного процесса, касающихся профориентации и формирования притязаний учеников. На первом этапе, после анализа всех интервью, был получен список практик, так или иначе связываемых учителями и руководством школ с профориентацией или помощью в поступлении в то или иное образовательное учреждение. На втором этапе были выделены группы школ с аналогичным подходом к формированию притязаний учеников на выбор профессиональной траектории. Обобщенные описания школ строились в зависимости от наличия и степени выраженности тех или иных практик по профориентационной работе с учащимися.

### **Профориентационные практики школ**

Множество практик, реализуемых в школе и направленных на формирование профессиональных притязаний и обеспечение их реализации, можно обобщить в четыре направления в зависимости от их конкретных целей.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

1. Профильное обучение — практики, связанные с повышением уровня знаний и обеспечивающие возможность реализации высоких образовательных притязаний.

2. Подтягивание по учебе и выход за рамки школьной программы — практики, расширяющие возможности образования в различных областях, особенно за рамками школьной программы. Подтягивание до минимально необходимого уровня для сдачи ОГЭ, а иногда и ЕГЭ.

3. Знакомство с профессиями и учебными заведениями — практики, включающие организацию и участие в мероприятиях по профориентации, ознакомление с профессиями и учебными заведениями.

4. Консультации по профориентации и рекомендации — практики индивидуальной работы с учениками, консультации по выбору профессии, специальности и уровня образования, формирование притязаний через прямые рекомендации.

Далее они будут подробно описаны.

### **Профильное обучение**

Организация профильного обучения в конце средней и в старшей школе рассматривается учителями и администрацией как одно из основных направлений профориентационной деятельности. Предполагается, что, выбрав профиль обучения, ученики очерчивают круг профессий, с которыми может быть связано их послешкольное обучение, а учителя сосредоточиваются на углубленной подготовке именно по профильным предметам. Само по себе продолжение обучения в старшей школе означает нацеленность на получение высшего образования. Со стороны семей есть запрос на углубленное изучение ряда предметов, а школы готовы этот запрос удовлетворять, видя в академическом развитии учеников свою наиболее важную роль, в том числе с точки зрения профориентации.

Специфика наших данных позволяет зафиксировать разнообразные формы организации профильного обучения до его более широкого распространения в рамках внедрения ФГОС нового поколения. Среди возможных форм углубленной профилизации следует в первую очередь выделить именно профильные классы старшей школы. В зависимости от размеров школы профильных направлений может быть несколько, плюс один общеобразовательный класс, который состоит из учеников послабее, или тех,



кто не определился с выбором, или тех, кто не хочет углубленно изучать предметы, предлагаемые в профильном классе:

*Ну, вот если профильное, то вот дети пошли в профильные классы. Кому это неинтересно, те учатся в общеобразовательных. Ну, в общеобразовательные [классы] дети с высокими способностями попадают, просто они на конец 9-го класса не определились, куда они будут поступать. Определяются, как правило, после 10-го то есть. С ними работает психолог, профориентация ведется, но все равно находится какая-то небольшая часть детей, которая никак не определяется с профессиональным выбором (Завуч 61).*

Решая, какие профильные классы открывать, школы учитывают свои традиции и возможности, а также интересы учеников. Зачастую при формировании профилей проводится анкетирование детей и родителей, выясняется, каковы их интересы и пожелания по поводу дальнейшей траектории, и — при наличии конкурса — определяются способности учеников:

*Профильность мы определяем еще в 9-м классе, то есть у нас есть 9-е классы, мы провели опрос у детей и родителей: «Какой бы профиль вы хотели бы выбрать?» И вот остановились на физико-математическом. У нас технические вузы. <...> И эти вузы востребованы и, естественно, востребовано физико-математическое направление. Поэтому мы отматриваем, как дети успевают в этих науках, в этих дисциплинах, плюс запросы родителей, и потом уже при приеме детей в 10-й класс мы отматриваем все моменты, то есть если ребенок участвовал в каких-то олимпиадах, конкурсах по этим предметам — математика, физика, — то им [ученикам] дается преимущество (Директор 61).*

Другой важный критерий открытия профильного класса — наличие педагогов. Причем для ряда школ это наличие специалиста высокого уровня, когда для профильных классов выбираются лучшие учителя-предметники или даже приглашаются вузовские преподаватели. Некоторым школам, в основном сельским, такая роскошь недоступна, для них открытие профиля может определяться наличием педагога-предметника в принципе.

Тот факт, что профильность класса напрямую связывается с послешкольным образованием, подтверждается еще и тем, что по профильным дисциплинам идет углубленная подготовка к соответствующим предметам ЕГЭ и участию в олимпиадах для школьников.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

*Углубление от профиля отличается тем, что углубление начинается не с 10-го класса, как профиль, а начинается с 8-го класса. Расширяется количество часов, выданное на этот предмет, изменяется содержание преподавания, [изучение] реально углубляется, то есть дети изучают темы на очень серьезном уровне. И это нужно на самом деле делать, потому что в ЕГЭ как раз уровень углубленный. Задачи с этого уровня — это все углубленный уровень (Завуч 92).*

Близкой к профилированию практикой, которую также можно отнести к профориентационной работе школ, является углубленное изучение отдельных предметов хорошо успевающими учениками. В рамках данного типа профориентация реализуется через набор педагогических практик, направленных непосредственно на успешных учащихся. Если учителя видят потенциал в отдельных учениках или группе учеников, то с ними будет проводиться работа, предполагающая организацию дополнительных занятий, выполнение заданий повышенной сложности в рамках работы в классе или в качестве домашнего задания. Обеспечение высоких образовательных результатов рассматривается учителями, завучами и директорами школ именно как профориентационная работа в части формирования притязаний и обеспечения возможностей достижения того, что запланировано.

Другой практикой повышения успеваемости является вовлечение учеников в участие в предметных олимпиадах для школьников (а также его организационное сопровождение) и организация занятий, направленных на подготовку к ним. Это могут быть как дополнительные часы по имеющимся в учебной программе дисциплинам, так и введение в программу дополнительных курсов. Кроме того, учителя мотивируют учеников к участию в олимпиадах не только для расширения кругозора по профильным областям, но и потому, что победители и призеры олимпиад, как правило, получают льготы при поступлении в вузы.

Таким образом, практики, направленные на профильное изучение предметов, реализуют профориентацию по двум каналам. Во-первых, демонстрируя ученикам их способности, учителя тем самым формируют их притязания, настраивают на поступление в вуз, помогают выбирать профессию. Во-вторых, учителя напрямую помогают учащимся подготовиться к поступлению, готовя к профильному ЕГЭ или к участию в олимпиадах. Такие практики помогают сильным ученикам развиваться, в то же время поддер-

живая их интерес к изучению отдельных предметов и способствуя проявлению и раскрытию способностей в тех или иных областях. Поэтому неудивительно, что учителя и администрация школ видят в этих практиках именно профориентационную работу. Кроме того, школы существуют в современных институциональных рамках, где в значительной мере поощряется участие школьников во всевозможных формах академических соревнований — олимпиадах, конкурсах, межшкольных конференциях. Без организации углубленного изучения сложно показывать высокие результаты в такого рода мероприятиях.

Интересной, но достаточно редко реализуемой в полной мере практикой профориентационной работы, одновременно предполагающей углубленное изучение предмета, является привлечение учеников к проектной и научно-исследовательской деятельности. Все эти виды работ ориентированы на предоставление сильным ученикам возможности проявить свои способности. Если олимпиады направлены на решение учащимися заданий повышенной сложности, то проектная работа ориентирована, как правило, на самостоятельную или командную подготовку проектов и их защиту. Причем речь здесь идет не о формальном введении проектной деятельности в школе для соответствия требованиям ФГОС, но о фактическом появлении нового вида учебной деятельности, развивающего новые знания и навыки. Отдельно следует сказать о школе, где задания для проектов предлагают потенциальные работодатели. Такая практика позволяет дополнительно вовлекать учащихся в коммуникацию с потенциальными работодателями, детализируя тем самым представления учеников о возможных профессиональных направлениях, о требованиях работодателей к тем или иным профессиям.

### **Подтягивание по учебе и выход за рамки школьной программы**

По аналогии с практиками, которые ориентируют на получение образования высокого уровня и помогают реализовать эти планы, можно выделить ряд практик, направленных на профориентационную работу с учащимися, планирующими завершить школьное образование после 9-го класса. Здесь школы могут иметь целый спектр позиций между двух полюсов. Первый полюс: школу не касается, куда и как пойдет ее бывший ученик, задача школы — хоть как-то его выпустить. Второй полюс: школа должна помочь

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

сделать осознанный выбор профессионального образовательного учреждения, специальности и уровня образования. И в том, и в другом случае школа может в каком-то смысле выталкивать своих учеников, но во втором — такое «выталкивание» сопровождается большей поддержкой.

Школы, тяготеющие ко второму полюсу, реализуют целый набор практик, нацеленных на работу с плохо успевающими учениками, не имеющими высоких образовательных запросов. Целью такой работы является в первую очередь подготовка к сдаче ОГЭ на минимальном или среднем уровне. Как и в случае работы с сильными учениками, учителя могут проводить индивидуальные консультации для восполнения пробелов по учебным предметам, но подбирая задания базового уровня и мотивируя продвижение к более сложным заданиям. Данную практику также следует отнести к профориентационной направленности, поскольку дополнительная подготовка к экзаменам ведется не только по обязательным предметам, но и по другим, необходимым для поступления в профессиональные учебные заведения. Такая подготовка также позволяет ученикам глубже понять, а в некоторых случаях и переосмыслить свой выбор профиля обучения.

Другой формой профилизации обучения и соответственно профориентации являются разнообразные кружки, факультативы и курсы по выбору, выходящие за рамки школьных предметов. Они могут быть художественно-эстетическими, спортивными, инженерно-техническими, литературными, журналистскими, театральными или других направлений. Как отмечают учителя, такая организационная форма помогает учащимся сориентироваться, выбрать интересующую их профессиональную сферу. Причем широта охвата способствует раскрытию способностей учеников, которые не могут раскрыть их в учебной предметной деятельности:

*Уже мы обязаны что-то найти, заметить. Нет — так найти, предложить что-то, помочь. Те, у кого не получается в предметных областях. Допустим, физика, химия не дается. Он может оказаться хорошим спортсменом. Он может оказаться хорошим мастером, который изготовит и победит (Завуч 61).*

Таким образом, если школа берет на себя ответственность за раскрытие способностей учеников, за обеспечение возможности их дальнейшего обучения и трудоустройства, то поиск профессио-

## ГЛАВА 4. ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

нальной идентичности может вестись не только в рамках школьных предметов. По мнению наших респондентов, любая форма углубленного изучения способствует более глубокому погружению в профессиональное самоопределение и осознанному выбору дальнейшего обучения:

*От творческих олимпиад до научно-исследовательских работ. Чтоб ученик себя попробовал. Вот наша задача — дать такое количество вам олимпиад. Попробуйте себя здесь, здесь, здесь. Смотришь, вы что-то себе и найдете. В чем-то себя найдете (Завуч 72).*

Следует отметить, что вся деятельность, нацеленная на образовательные достижения и характерная для вышеописанных групп практик, направлена на повышение успеваемости, обеспечение возможности выбора профессиональной траектории для всех групп учащихся, а не на селекцию успешных учеников и отказ от работы с неуспевающими. Практики могут способствовать формированию притязаний на разные уровни послешкольного образования: и на высшее — в случае профильного обучения в старшей школе, и на среднее — в варианте дополнительного образования вне сетки расписания.

### Знакомство с профессиями и учебными заведениями

Отдельным направлением профориентационной работы с учащимися служат практики, имеющие целью не учебную подготовку к поступлению на выбранное направление, а повышение уровня информированности учеников (и их семей) о предстоящем выборе. К таковым относятся разнообразные практики взаимодействия с послешкольными учебными заведениями — ссузами и вузами, проведение ознакомительных профориентационных мероприятий и др. Данные практики, так же как и рассмотренные выше, способствуют выявлению интересов и склонностей учеников к тем или иным профессиям, однако они реализуются школами во внеучебное время.

Условно практики этого вида можно разделить на внутри- и внешкольные.

Внутришкольные — это прежде всего классные часы по профориентации. На них учителя зачастую приглашают выпускников. Их рассказы повышают информированность школьников о возможных направлениях учебы, условиях обучения в том или ином профессиональном учреждении. Подобные встречи также помо-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

гают учащимся понять свои приоритеты на период обучения в старшей школе: «*Очень многие дети хорошо сориентировались, они общаются с выпускниками предыдущих лет и знают, какие предметы им учить*» (Учитель 12). Кроме выпускников, школы также привлекают родителей учащихся. Как правило, урок представляет собой рассказ родителей об их профессиях, причинах их выбора, особенностях, достоинствах и недостатках. Такая деятельность знакомит учеников с возможными профессиями, выполняя просветительскую функцию, а также формирует у них потребность в профессиональном самоопределении.

В собранных интервью неоднократно звучит мысль о том, что именно неосведомленность, слабое представление о дальнейших возможностях или поздний спонтанный выбор мешают в дальнейшем получении удовлетворения от профессии и образования в целом. В одной из школ проводился конкурс «Очевидное и невероятное в профессиях», в рамках которого ученики выбирали интересующие их профессии, готовили доклады по совершенно разным аспектам профессиональной деятельности и выступали с ними в рамках специальных сессий:

*Мы приглашаем родителей своих же детей на такие мероприятия, которые рассказывают детям плюсы их профессий, почему именно с этой профессией они связали свою судьбу. И ребенок осознанно уже задумается над выбором своего дальнейшего пути (Директор 62).*

Другой практикой организации внутришкольных мероприятий являются летние лагеря на базе школы с возможностью обучения школьников профильным дисциплинам. Следует отметить, что организация таких лагерей направлена не на отдых и развлечение учащихся, а на обучение, которое в дальнейшем поможет ученику выбрать направление профессионального обучения и определиться с выбором профессии: «*Там дети обучаются. Менеджменту, бизнесу, вот тому, вот тому. То есть не просто вот летний лагерь. А летний лагерь, где ребенок может выбрать свое направление. И пройти вот такое обучение*» (Завуч 72). Подобные практики стимулируют развитие личностного интереса учащихся к тем или иным направлениям обучения, к проявлению активности при выборе профессии. Однако данная форма внутришкольной работы указывалась редко, в отличие от посещения разнообразных мероприятий на других площадках.

Если говорить о внешкольных практиках, то отдельным типом практик по профориентационной работе с учащимися являются те, которые, нацелены на ознакомление учеников с профессиональными образовательными учреждениями. Это разнообразная работа школ по взаимодействию с вузами, ссузами, предприятиями, где учащиеся потенциально могут получить рабочие места, а также прочие выездные мероприятия, организуемые школами.

Работа школ по взаимодействию с вузами достаточно разнообразна. Так, наиболее распространенной практикой является привлечение представителей вузов к проведению в школах занятий по профессиональному ориентированию учеников. Цель таких мероприятий — повышение информированности учащихся о возможных направлениях обучения в учреждениях высшего образования, о тех профессиях, которые можно получить, окончив данные учреждения, а также усиление мотивации учащихся к выбору тех или иных профессиональных траекторий:

*Обязательно приглашаются сюда преподаватели. Тем самым повышается заинтересованность учеников в лучшем образовании. Они понимают, что это уже не мы — школьные учителя, а преподаватели из университета, у них другая манера поведения, и детям уже интересно общаться с другими людьми. Вот это у нас непосредственная, я считаю, профориентация (Завуч 93).*

Наряду с этим учителя агитируют учеников участвовать в различных вузовских мероприятиях, например, посещать открытые лекции в вузах. Школы берут на вооружение практики, которые предполагают и индивидуальную вовлеченность, рассказывают ученикам о таких возможностях, советуют куда пойти, если дети не сориентировались самостоятельно. Такие практики могут быть реализованы только при наличии соответствующей инфраструктуры. В частности, в ряде школ Москвы и Московской области учителя говорили об участии в общедоступном проекте «Университетские субботы», реализованном департаментом образования, в рамках которого школьники посещают лекции, экскурсии и мастер-классы в вузах.

Кроме того, школы иногда целенаправленно организуют ознакомительные поездки в вузы. Они могут быть связаны с участием в различных конкурсах или олимпиадах, а могут иметь только ознакомительный характер: школьники знакомятся с вузом, программами, факультетами, специальностями, узнают об особенностях

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

обучения и поступления. Иногда школы являются экспериментальной площадкой вузов, проводят у себя вузовские олимпиады и осуществляют непосредственный сбор документов для поступления. Все это способствует развитию «школьной атмосферы, ориентированной на высшее образование» [Donnelly, 2015a; Roksa, Robinson, 2017].

Помимо работы по взаимодействию с вузами, в ряде школ проводится аналогичная работа по взаимодействию со средними специальными учебными заведениями. Представители ссузов привлекаются к проведению занятий по профессиональному ориентированию. В этом случае цель — не только рассказать о программах обучения, но и дать ученикам информацию о близлежащих учебных заведениях, условиях поступления, проживания и других важных аспектах обучения:

*Мы сотрудничаем со средними специальными учебными заведениями, и они к нам приезжают. У нас есть из Кабардино-Балкарии, территориально недалеко от нас техникум. Мы рассказываем о красоте этого техникума, что там условия проживания нормальные (Директор 51).*

По инициативе учителей ученики могут непосредственно посещать ссузы, в том числе для знакомства с условиями обучения, проживания и другими особенностями. Следует отметить, что такие поездки предлагаются, как правило, ученикам с низкой успеваемостью. Им рассказывают о рабочих специальностях, о престижности получения среднего профессионального образования, тем самым мотивируя учеников посетить данные учреждения:

*Которые слабые тогда — что мы делаем? Близлежащие техникумы, училища, едем туда, собираем. Есть автобус, детей возем. Показываем: посмотрите своими глазами, поговорите с мастером (Завуч 51).*

К еще одной разновидности практик поискового информирующего характера относится работа учителей по взаимодействию с производственными предприятиями. Так же как и в рассмотренных выше случаях, учителя организуют поездки непосредственно на предприятия для повышения уровня информированности учеников о возможных местах трудоустройства:



## ГЛАВА 4. ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

*С 8-го класса — это уже целенаправленная работа, когда они уже ходят и в школьные учебные комбинаты, на экскурсии по предприятиям, чтобы хотя бы понять суть, в какой сфере он будет работать (Директор 13).*

Школы также готовы организовывать выезды с целью посещения образовательных мероприятий — фестивалей, форумов, конференций. Такие мероприятия необязательно привязаны к какому-либо конкретному учебному заведению или специальности. В данном случае школьники узнают сразу о нескольких учебных организациях и программах обучения, о ситуации на рынке труда, престижности и востребованности тех или иных профессий, путях трудоустройства, что способствует их профессиональному самоопределению. Участие школьников в таких поездках повышает мотивацию к обучению и поступлению:

*Как не потеряться в жизни — это уже наши занятия профориентационные, мероприятия разные. У нас должна группа детей на той неделе пойти на форум «Молодежь и экономика». Мне бы хотелось, чтоб они посмотрели все площадки, чем сегодня эта молодежь интересуется и где эта молодежь (Директор 11).*

Такие мероприятия, напротив, чаще ориентированы на детей, планирующих поступление в вузы. Это сложные и достаточно дорогостоящие поездки, без участия родителей они неосуществимы. Обычно в них готовы участвовать мотивированные родители, нацеленные на получение их детьми качественного высшего образования.

Резюмируя, можно сказать, что все описанные в данном разделе практики по профориентационной работе с учащимися повышают их информированность в плане возможных образовательных траекторий после окончания 9-го или 11-го класса. Это, в свою очередь, стимулирует учеников заниматься поиском своего дальнейшего пути еще во время пребывания в школе и совершать в итоге более осознанный выбор. Организация внутришкольных мероприятий более или менее зависит от школ; будучи готовы участвовать в устройстве послешкольной траектории учеников, школы идут на организацию таких мероприятий. Внешкольные мероприятия в большей степени зависят от окружающей среды — созданной инфраструктуры, готовности ссузов и вузов идти на контакт, их заинтересованности в этом, наличия организационной и финансовой поддержки школ.

## Индивидуальные консультации по профориентации и рекомендации

Как было отмечено выше, учителя посвящают профессиональному ориентированию учащихся классные часы, проводя их самостоятельно или привлекая кого-либо в помощь. Для таких занятий в ряде рассмотренных школ характерны, скажем, темы «Твоя профессиональная карьера» и «Самоопределение личности». Кроме того, при наличии в школе специалистов-психологов или социальных работников с учениками может проводиться целенаправленная работа по профессиональному ориентированию. Психологи тестируют детей, определяя их склонности, мотивации и личные особенности, общаются с родителями и по результатам составляют индивидуальные рекомендации по выбору учениками будущей профессии. Однако наличие ставки школьного психолога, у которого есть время проводить эту работу на регулярной основе, — скорее исключение, чем правило. Индивидуальный выбор — это все же чаще решение ученика и его родителей, и данная практика упоминалась как экстренная мера, если сама семья затрудняется принять решение и обращается за помощью.

Тем не менее индивидуальные рекомендации со стороны учителей или администрации не редкость. Помимо того что учителя уже посылают ученикам определенные сигналы — в рамках изучения дисциплин и привлечения (или непривлечения) к олимпиадам, — они могут давать прямые рекомендации относительно уровня образования или определенного образовательного учреждения и профессии. Чаще всего эти рекомендации касаются именно уровня образования и могут как понижать, так и повышать притязания учеников. Например, если школа рекомендует поступление в вуз (принимая в этом даже прямое участие), хотя семья или ученик предполагали обучение в ссузе:

*Говорит: я буду поступать в техникум. Я понимаю, что ему нужно только в вузе учиться. Мы отправляем заявку на поступление после ЕГЭ. То есть, мы таким образом детям помогаем (Директор 51).*

Описанная ситуация не единственная, но чаще, как показывает анализ интервью, можно встретить обратную ситуацию — ориентирование учеников на поступление в учреждения среднего профессионального образования по окончании 9-го класса. Это может быть вариант понижения образовательных притязаний, когда уче-

ники так или иначе вынуждены уходить из школы, хотя желали бы продолжить обучение. Либо это согласованная с самими школьниками и их семьями позиция, сформированная обычно предыдущими учебными достижениями: «Ну, ребенок занимается слабо, очень слабо. Не учит на уроке, не ходит на уроки, понимаете, так скажем. Ему лучше после 9-го идти не в 10-й класс. Потому что это потом головная боль на ЕГЭ» (Завуч 72). В ряде школ учителя, отмечая низкую успеваемость учеников в целом и по итогам 9-го класса, рекомендуют им пойти в ссузы, не переходя в 10-й класс:

*У нас есть вот через дорогу филиал агропромышленного техникума, и те дети, которые послабее, они, конечно, идут туда. Ну и то, что, все-таки сдавать ЕГЭ — это понимают и родители, понимают и дети (Завуч 81).*

Такие действия учителей или администрации имеют, конечно, прямое влияние на дальнейшую образовательную и жизненную траекторию школьников. Поэтому важно, чтобы они были обоснованными, особенно те, что подразумевают завершение обучения в школе. В нашем исследовании мы не видим предшествующую образовательную историю, поэтому никак не можем отнестись к тому, что сформировало недостаточные успеваемость и мотивацию для продолжения обучения. Однако можем зафиксировать вариативность школ с точки зрения их участия в таких рекомендациях: от желания любой ценой избавиться от неуспевающего ученика до действительной помощи в поиске себя в профессиональной сфере.

### **Атмосфера в школе как профессиональное ориентирование**

Не только конкретные практики, но и школьная атмосфера, выраженная в ориентации на тот или иной уровень образования, сама по себе формирует установки учащихся. Это определенно связано не только с работой школы по созданию такой атмосферы, но и с особенностями социально-экономического положения контингента учащихся в целом. Можно предположить, что в школе, где родители подавляющего большинства учеников имеют высшее образование, вопрос о выборе уровня образования и переходе в старшую школу практически не стоит. При этом, учитывая невысокий

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

уровень социальной сегрегации в России [Капуза и др., 2017] и, как следствие, смешанный контингент в большинстве школ, важность общешкольной атмосферы нельзя переоценить.

Школа может принимать большее или меньшее участие в выстраивании дальнейшей образовательной траектории ученика, изменяя или закрепляя устоявшееся социально-экономическое положение, способствуя или не способствуя социальной мобильности. Сложившаяся в школе атмосфера определяется как внешней средой, так и установками учителей и администрации и во многом задает набор реализуемых профориентационных практик. При этом в одной школе могут сочетаться несколько видов профориентационных атмосфер — например, она может иметь две позиции в отношении среднего и высшего профессионального образования, направляя одних учеников по более академической, а других по менее академической траектории. Далее будут описаны некие «идеальные типы» возможных школьных атмосфер, способствующие в сочетании со средой, в которой работают школы, либо повышению шансов на вертикальную социальную мобильность, либо закреплению существующего положения вещей.

### **Среднее профессиональное образование — «синица в руках»**

Наибольшую роль в формировании профессиональных притязаний и направлений ученика школа может играть во время выбора траектории после 9-го класса. Когда школьник совершает реальный и важный для последующей жизни выбор — продолжить ли ему обучение в старших классах или перейти в учреждение профессионального образования. Для школ этот выбор также важен, в том числе с точки зрения отбора учащихся в 10-й класс и последующей сдачи ЕГЭ.

Учителя, опираясь на успеваемость школьников, дают свои рекомендации по продолжению обучения. Слабым в плане учебы ученикам (и их родителям) рекомендуется завершить школьное образование на уровне средней школы и продолжить обучение в учреждениях среднего профессионального образования. Если школа работает над формированием профориентационных установок учащихся, ориентация на начальное и среднее профессиональное образование начинается заранее. Ключевая особенность такой работы заключается в повышении престижа среднего профессионального образования и рабочих профессий в глазах учащихся:

## ГЛАВА 4. ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

*Поэтому мы ведем профориентационную работу. Каким образом? Мы рассказываем о приоритете специальностей. Как хорошо быть медицинской сестрой, но не врачом, как ты мечтаешь себе... Это вдалбливать нужно (Директор 51).*

Школы ведут активную работу по взаимодействию с близлежащими ссузами и производственными предприятиями, куда после окончания ссуза могут устроиться ученики. Здесь характерны описанные ранее практики: участие представителей ссузов в занятиях по профессиональной ориентации, посещение ссузов и промышленных предприятий учениками. Учителя также стремятся к тому, чтобы работа по профориентации была как можно более практико-ориентированной, чтобы ученики представляли свой профессиональный путь как можно конкретнее. Ученикам рассказывают о востребованности специалистов со средним профессиональным образованием, о равноценности среднего профессионального и высшего образования и большей экономической целесообразности получения первого.

Такая атмосфера характерна для школ, где большинство родителей учеников имеют начальное или среднее профессиональное образование и рабочие профессии. Когда учителя рекомендуют уйти из школы после окончания 9-го класса, родители ученика солидарны с их мнением, поскольку не предъявляют высоких образовательных требований к своим детям. Кроме того, для таких семей характерны низкий уровень материального положения и отсутствие одного из родителей, в связи с чем учащиеся настроены выйти на рынок труда как можно раньше, освоив рабочую специальность или специальность уровня среднего профессионального образования.

Таким образом, эта атмосфера вольно или невольно закрепляет существующее социальное положение и не способствует вертикальной социальной мобильности. С одной стороны, если данные рекомендации основаны на успеваемости и интересах учеников, а также если с учениками проводится работа по поиску направления и даже места учебы, — это ответственная позиция школы, а учителя и администрация видят в этом свою важную роль. К тому же, опасаясь, что учеба на ступени старшей школы будет трудной и бесполезной для ученика, они рассматривают ориентацию на среднее профессиональное образование как благо. С другой стороны, в ряде школ такая позиция обосновывалась скорее общей оценкой

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

контингента, нежели работой с каждым конкретным учеником. Но и в первом, и особенно во втором случае такого рода атмосфера ограничивает горизонты учеников. Ведь получение высшего образования после профессионального если и распространено, то характерно лишь для семей с достаточно высоким уровнем социально-экономического капитала [Yastrebov, Kosyakova, Kurakin, 2018]. Как уже отмечалось выше, причин такой школьной атмосферы и установок может быть много, тем не менее исследования показывают, что формирование более высоких притязаний продуктивно и в неблагополучной социально-экономической среде, однако требует больших усилий со стороны учителей и администрации школ и нуждается в поддержке извне [Пинская, Хавенсон, Чиркина, 2017; Donnelly, 2015a].

### Высшее образование никогда не будет лишним

Другой школьной атмосферой является ориентация на высшее образование для всех учащихся. Отличительной чертой данного типа школ является установка, что успешный жизненный путь обеспечивается именно получением высшего образования, тогда как остальные уровни образования являются вынужденной мерой в ситуации, когда получение высшего образования не представляется возможным. Иными словами, высшее образование в любом случае лучше, чем среднее профессиональное, оно никогда *«не будет лишним»*. Исходя из этой установки, учителя стараются направить всех на поступление в вузы:

*Ну, во-первых, я считаю, я сама им всегда внушаю. Что внушаю? Ох, вы знаете как, чтобы помочь голодному можно дать ему рыбы, а можно дать удочку. И образование никогда лишним не будет. Никогда, ни при каких условиях. Это я внушаю своим родителям с 5-го класса. И, я считаю, правильно. [Высшее] Образование должно быть, а там видно будет (Классный руководитель 33).*

Причем эта установка распространяется не только на детей из семей с благополучным социально-экономическим положением, но и на менее благополучные группы. То же самое с успеваемостью: невысокая успеваемость не является в глазах учителей препятствием для поступления в вузы: *«Поступили. Практически все поступили. Даже те, которые на тройки — учатся в институтах»* (Классный руководитель 22). Нужно отметить, что далеко не всег-

да имеются в виду селективные и престижные вузы. Речь может идти и о филиалах, и о платном обучении, учитывая, что современная ситуация с доступностью вузов разного уровня позволяет поступить практически с любыми положительными оценками по ЕГЭ. Важно то, что школа настраивает учеников на этот уровень и в рамках учебного процесса обеспечивает возможность реализации таких притязаний, устраивая дополнительные занятия, организуя подготовку и участие в олимпиадах, ориентируя на сдачу ЕГЭ на профильном уровне. Кроме того, перед учителями в таких школах стоит задача минимизации числа учеников, уходящих из школы после 9-го класса.

Что касается конкретных практик, кроме усиленной предметной подготовки как для хорошо, так и для плохо успевающих учеников, учителя и администрация школ ведут активную работу по взаимодействию с вузами, организуют посещение учениками лекционных занятий, привлекают представителей вузов для чтения лекций по профессиональному ориентированию.

Данная атмосфера отчасти обусловлена высокими образовательными притязаниями семей, в которых родители изначально настроены на получение высшего образования их детьми. Как правило, в таких семьях хотя бы один родитель имеет высшее образование. В случае таких притязаний стратегии школ могут различаться. Одни школы видят своей задачей только образование на базовом уровне, предполагая, что уровень, необходимый для поступления в вуз, ученики будут получать самостоятельно на курсах и у репетиторов. Другие школы берут на себя ответственность за обеспечение углубленных знаний, необходимых для поступления, и организацию профильного обучения для облегчения выбора направления дальнейшей учебы. Тогда учителя стремятся активно взаимодействовать с родителями с целью объединения усилий в вопросах профессионального ориентирования школьников: вовлекают родителей в обсуждение организации дополнительных занятий, профильных классов, а также в выбор курсов по профессиональному самоопределению учащихся. Однако вовлекают во взаимодействие только тех родителей, у которых есть высокие образовательные притязания. С точки зрения образовательного неравенства или мобильности в обоих случаях происходит закрепление имеющегося положения, но исходит оно в большей степени от притязаний семьи, а школа их только поддерживает.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

Однако в ряде школ атмосфера получения высшего образования распространяется и на учеников, не имеющих высоких образовательных ожиданий в семье. Как правило, речь идет либо о хорошо успевающих учениках из семей с невысоким уровнем социально-экономического и культурного капитала, либо обо всех учениках в целом, если высшее образование рассматривается как способ преодоления сложного социально-экономического положения. В данном случае, кроме практик усиленной предметной подготовки, школы используют и практики информационного характера, объясняя и пользу высшего образования, и формальные моменты, в том числе правила подачи документов в вузы, поскольку у родителей этих детей зачастую нет опыта получения высшего образования. Именно такая атмосфера направлена на повышение вертикальной социальной мобильности, с получением детьми более высокого уровня образования, чем у родителей, и, следовательно, более высоких шансов на соответствующие профессии и должности в дальнейшей жизни. Как отмечалось выше, если для учеников из семей с высоким уровнем образования позиция школы в данном вопросе будет важной, но не ключевой, то для учеников с низким уровнем образования родителей школа может быть единственным источником формирования высоких образовательных притязаний [Roksa, Robinson, 2017].

### **Индивидуальная траектория каждому ученику**

Между тем установка направить всех учеников в вузы, безотносительно к социально-экономическому положению семьи и возможностям учеников получить качественное высшее образование, по разным причинам не особенно распространена. Атмосферу ряда школ правильнее определить как «поддержка любой траектории или попытка найти каждому ученику свой путь». Ключевой особенностью такой атмосферы является профориентационная работа, направленная на разностороннее развитие школьника, зачастую вне рамок учебных программ. Как правило, учителя и администрация школ, сталкиваясь с тем, что ученики не могут в полной мере освоить программы учебных дисциплин, открывают в школе секции дополнительного образования, где ученики могут попробовать свои силы и найти для себя интересное и подходящее для них профильное направление: *«Художественно-эстетическое у нас направление, взяли сегодня техническое немножко и физкультурно-оздоровительное — это се-*



*годняшний день, а вообще в планах развить до семи направлений по школе» (Директор 11).*

Подобным же образом происходит работа с учениками, имеющими высокие образовательные притязания. Для них также открывают профильные классы или проводят дополнительные занятия, школа участвует или поощряет индивидуальное участие в различных профориентационных мероприятиях. Причем такого рода атмосфера в меньшей степени ориентирована на тесную связь и согласованность своих действий с родителями, а в большей — на успеваемость учеников.

Отличительной чертой этих школ является ответственность учителей за дальнейшую профессиональную траекторию школьников. Учителя убеждены, что если у ученика отсутствует интерес к продолжению профессионального развития в рамках дисциплин школьной программы, то школа должна предоставить ему возможность развиваться в других направлениях. Учителя нацелены не столько на то, чтобы дать школьникам знания согласно учебной программе, сколько на то, чтобы пробудить в детях интерес к той профессиональной области, которая больше других им подходит:

*Мы понимаем, что мы всех математике научить не можем. Но пусть ребенок в музыкальной студии учится, а по математике возьмет только стандарт, но он пойдет в училище искусств, и пусть он будет успешным (Завуч 13).*

Что касается внешнего контекста в таких школах, то, как правило, они расположены в небольших сельских населенных пунктах, сильно удалены от других культурных и образовательных учреждений; подавляющая доля семей — с низким социально-экономическим положением. Эта ситуация делает школу единственным культурным и образовательным центром в населенном пункте, а учителей и администрацию школ — одними из немногих, кто ориентируется в поле послешкольного образования и может дать компетентный совет. В данном случае, как и в школах, где идет массовое формирование притязаний на получение высшего образования, школа может играть роль социального лифта.

### **Главное — воспитать**

Среди рассмотренных можно выделить школы, отличающиеся тем, что в них воспитательная функция ставится учителями

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

и администрацией выше, чем образовательная. Для этих школ характерны низкие ожидания относительно дальнейших траекторий учеников, или они вообще не рассматривают послешкольную траекторию как зону своей ответственности и даже интереса. Таким школам не столь важно, чтобы их выпускники поступали в хорошие учебные заведения послешкольного образования или нашли достойную работу, но важно, чтобы они стали воспитанными людьми, уважающими учителей и родителей: «Для меня на сегодняшний день не важна его тройка, важно другое. Я вижу, что это замечательный человек, настоящий сын своих родителей» (Директор 31). В этих же школах не очень-то верят, что с их учебным контингентом вообще возможна работа, направленная на развитие академического потенциала, подготовка к успешной сдаче экзаменов, поступление в вуз. Скорее, учителя свыкаются с мыслью, что работают с учениками, которым можно дать только базовые знания и социальные навыки и которые не претендуют ни на какие образовательные успехи: «Мы уже знаем: от осинки не родятся апельсинки. И мы примерно уже знаем из кого что можно, потолок каждого ребенка, с кого что можно спросить» (Директор 35).

По мнению учителей, подавляющую роль в успешности освоения учеником отдельных дисциплин играют мотивации родителей, наследственность, репетиторы, а роль учителя здесь существенно ниже. Учителя отмечают, что для удовлетворения образовательных потребностей учащихся, например, при более углубленном изучении отдельных предметов, родители должны рассчитывать не на учителей школ, а на услуги репетиторов:

*Потому что образованный человек всегда будет направлять своего ребенка в нужную сторону. Или видеть, что у ребенка не идет математика, соответственно, нанимает ему репетитора. Не идет химия — нанимает ему репетитора, чтобы позанимался (Классный руководитель 35).*

Однако, учитывая, что у родителей большей части учеников этих школ нет высшего образования и они являются рабочими или служащими невысокого ранга, на поддержку академических притязаний с их стороны рассчитывать не приходится. Поэтому, даже применяя ряд практик по повышению академического уровня, школы не берут на себя ответственность за профессиональное самоопределение учащихся и за их образовательные успехи в целом, смещая фокус на задачи воспитания. Такой тип школьной атмо-

сферы прямо направлен на консервацию существующего невысокого социального положения учащихся, поскольку ученики, не имея источника формирования высоких академических притязаний в семье, не получают его и в школе. Школы же, осознавая всю сложность подготовки, как академической, так и информационной, не решаются взять на себя эту роль.

### Выводы

Применяемые в школах профориентационные практики направлены как на повышение академической успеваемости и формирование притязаний на определенные уровни образования, так и на информирование школьников о возможных путях послешкольного образования, о потенциальных образовательных учреждениях, вузах и тсузах, и на повышение осознанности выбора послешкольной траектории. С одной стороны, существующие практики покрывают широкий спектр ситуаций образовательного выбора, с другой — основу работы школ составляют именно практики академического характера.

Характерной чертой понимания профориентационной работы является то, что учителя и администрация школ видят свою роль в первую очередь в повышении академических достижений учеников — чтобы они могли продолжить образование. То есть в обеспечении возможности реализации планов, а не собственно помощи в выборе или организации поступления, информировании о возможных вариантах. В целом это ожидаемый результат: учителя, во-первых, перегружены преподавательской деятельностью, во-вторых, выполнение дополнительных функций не поддерживается институционально, не оплачивается в рамках стимулирующей части зарплаты, в-третьих, у учителей нет соответствующих знаний для осуществления профориентационной работы на современном уровне. В этой части результаты нашего исследования согласуются с результатами исследования в нескольких странах Западной Европы: если учителей не готовят к ведению послешкольной траектории ученика, то они в основном не будут чувствовать, что несут за это ответственность, это не их прямая обязанность [Cusonato, Bois-Reymond du, Lunabba, 2015]. Положительные инициативные практики только подтверждают вывод о том, что это не системные виды активности, а именно инициатива администрации конкретных школ или отдельных учителей. Однако в ситуации раз-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

витой внешней инфраструктуры школы более активно участвуют в различного рода мероприятиях, информируют учащихся об имеющихся возможностях и тем самым расширяют перспективы и осознанность выбора послешкольной траектории. Введение соответствующих должностей в школах, обучение учителей, школьных психологов и социальных работников современным методам профориентационной работы, повышение их квалификации в данном вопросе и информированности о современном состоянии как послешкольного образования, так и рынка труда, будет также способствовать улучшению профориентационной деятельности. В частности, это поможет в большей степени привязать рекомендации по поводу образовательной траектории, которые школа дает ученикам, к актуальным тенденциям.

Факт подстраивания учебного процесса под дальнейшую траекторию содержит мощнейший профориентационный потенциал. Однако он предполагает сформированную у школьника позицию в отношении своего будущего. Если же такой позиции нет, ученик плывет по течению. В такой ситуации помощь школы весьма полезна, но не изменяет его траекторию. Исследования показывают, что хорошо успевающие ученики из семей с низким или средним уровнем социально-экономического положения избегают учебы в селективных вузах с высоким проходным баллом ЕГЭ, несмотря на то что их результаты ЕГЭ позволяют туда поступить. Во многом это связано с недостаточной информированностью о таких вузах и их преимуществах, с боязнью потенциальных трудностей при обучении [Хавенсон, Чиркина, 2018]. Здесь роль школы также могла бы быть заметной: это мотивация, убеждение родителей и учеников в осуществимости задуманного, оценка реальности успешного завершения обучения и другая информационная помощь. Причем учителя должны иметь возможность работать только на академическую поддержку учеников, а дополнительно в школьной системе должен быть специалист, в функции которого входит консультирование учащихся по поводу их дальнейшей траектории.

Набор реализуемых практик, установки учителей и руководства относительно миссии школы и социально-экономический контекст, в котором действуют школы, создают школьную атмосферу, которая сама по себе является профориентационной и формирующей образовательные притязания. Конкретный тип атмосферы во многом зависит от позиции участия или неучастия в выборе послешкольной траектории учеников, которую занимают

администрация и учителя школы. Если они в принципе видят себя за это ответственными, то различные практики могут формироваться также в зависимости от учебного контингента и образовательных запросов учащихся. Кроме одной атмосферы «неучастия», было выявлено несколько активных атмосфер, стимулирующих выбор школьников: ориентация на высшее образование для всех учеников, ориентация на начальное или среднее профессиональное образование и попытка предложить каждому ученику свой собственный путь.

Сами по себе образовательные притязания в плане выбора уровня дальнейшего образования во многом формируются семьями, а не школами, но именно в зонах неопределенности у школ появляется потенциал для реального изменения социально-экономического положения учеников, преодоления закрепившегося социального статуса и осуществления возможной вертикальной мобильности.

Однако ориентация на высшее образование, открывающая соответственно возможность вертикальной социальной мобильности, складывается в большей степени в старшей школе, тогда как первый значимый для образовательной и жизненной траектории выбор осуществляется после окончания среднего звена. Именно здесь около 40–50% учеников завершают школьное обучение и продолжают обучаться по программам начального или среднего профессионального образования [Косякова и др., 2016], и школы играют довольно заметную роль в определении траекторий учеников, чьи родители имеют невысокий образовательный уровень. Рекомендации завершить школьное образование фактически могут проводиться в форме отбора в 10-й класс или в «выталкивании» учеников после 9-го класса, если школа ориентируется в большей степени на тех, кто останется в старших классах, и не участвует в профориентации тех, кто уходит. В относительно благоприятных случаях подобные рекомендации сопрягаются с более деятельным обоснованием правильности такого пути, участием в выборе профессии и образовательного учреждения. При этом школа зачастую рассматривает советы по завершению школьного образования и переход в профессиональное как благо для учеников, выполняя при этом роль «привратников» [Cuconato, Bois-Reymond du, Lunabba, 2015] и обосновывая подобный выбор текущей успеваемостью учащихся, сложностями и повышенными требованиями учебы на более высоких ступенях.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Во многих случаях такие советы действительно объясняются текущей ситуацией, но всегда остается вопрос: что привело к ней и в какой степени эти советы обоснованы социально-экономическим положением семьи ученика, образовательным и профессиональным уровнем родителей, а не только академической успеваемостью и интересами. Исследования показывают, что абсолютное большинство учащихся из семей с высоким уровнем родительского образования переходят в старшую школу независимо от успеваемости, тогда как дети из семей с невысоким уровнем образования именно на этой ступени осуществляют выбор траектории [Хавенсон, Чиркина, 2019]. Таким образом, для данной группы учеников школа может сделать особенно много в плане повышения шансов на дальнейшую восходящую мобильность, и ряд школ, реализуя соответствующие практики и формируя «провузовскую» атмосферу, более или менее успешно справляются с этой задачей [Пинская и др., 2017; Donnelly, 2015a].

Что касается учеников с невысокой успеваемостью, но из семей, где имеется однозначная мотивация к получению высшего образования, то здесь учителя также могут играть роль привратников, ориентируясь на успеваемость учеников, однако решение семьи часто перевешивает. Роль школы здесь во многом ограничена внешним, не зависящим от нее контекстом. Во-первых, низкий уровень престижа профессионального образования приводит к тому, что данная траектория воспринимается семьями как потеря социального статуса. Во-вторых, высшее образование влечет более высокую заработную плату, что также не способствует выбору среднего профессионального образования [Дудырев, Романова, Шабалин, 2017; Gimpelson, Kapeliushnikov, 2017; OECD, 2017]. Очевидно, что ни повышение престижа профессии, ни изменения в системе оплаты труда, когда разница в уровне образования не настолько драматично сказывается на последующей зарплате, не решаются школьной системой самостоятельно. Здесь важна не столько инфраструктурная поддержка, сколько изменения на государственном уровне. Однако, как было показано выше, на локальном уровне школьные акторы работают в направлении повышения престижа профессионального образования и соответствующих ему специальностей, акцентируя внимание на том, что лучше иметь прикладную профессию, успешно освоить ее в ссузе и с высокой вероятностью найти работу. То есть профессиональное образование, особенно среднее, рассматривается как путь к жела-

#### ГЛАВА 4. ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

емой профессии, а не как путь для учеников, которым не нравится учиться в школе: «Лучший шеф-повар, а не безработный юрист» [Cuconato, Bois-Reymond du, Lunabba, 2015]:

*Да, то же мы им рассказываем, что не надо мечтать, что ты будешь юристом и ходить с портфелем, с пустым портфелем. По годам и весям. Нельзя этого. То есть не нужно тебе этого. Пусть ты будешь хорошим, я не знаю там, парикмахером, но ты будешь парикмахером (Директор 51).*

В целом все описанные выше практики и школьные атмосферы, предполагающие участие школы в формировании траектории, показывают, что школы зачастую могут и готовы оказывать ученикам поддержку в ситуациях выбора. Но чтобы это стало повсеместной практикой, школам необходима организационная и инфраструктурная поддержка. Кроме того, современные реалии приводят к тому, что, во-первых, образовательный выбор осуществляется позже [Souto-Otero, Whitworth, 2017], во-вторых, смена профессии может происходить несколько раз за трудовую жизнь [Arnett, 2007]. В такой ситуации должны меняться и подходы к профориентации. Практики подтягивания знаний к нужному уровню являются хотя и полезной, но «одноразовой» мерой, так как помогают в ситуации одного конкретного выбора, но не учат делать выбор как таковой — как самостоятельный навык, также требующий развития. С этой точки зрения практики, направленные на расширение кругозора о возможных специальностях, в большей степени приспособливают к взрослой жизни и должны, по-видимому, получать большую поддержку.

Практики профориентации определяют взаимодействие учителей и учащихся не только на уроке, но и в долгосрочной перспективе, например, в процессе формирования послешкольной траектории. С одной стороны, эти практики строятся на представлениях учителей о способностях и мотивации учащихся, а с другой — они в большой степени зависят от представлений школы о самой себе, о направлении развития в целом и от того, как директор распределяет материальные и учебные ресурсы. Далее мы рассмотрим, как выявленные представления и практики встраиваются в функционал директоров и миссию школы.

## РОЛИ ДИРЕКТОРОВ

*Андрей Захаров,  
Ксения Вергелес,  
Валерия Маркина*

В этой главе представлены ролевые типы директоров школ. Опираясь на нарративы директоров с характеристикой выполняемых ими функций или задач, описанием их действий в типичный рабочий день/рабочую неделю и взаимодействия с другими акторами со сложившейся дистанцией и распределением обязанностей, а также на их представления о «хорошем» директоре и о том, что от них ожидают заказчики, мы выделили пять ролевых типов. Мы показываем, как роли директоров распределяются в разных социальных и образовательных контекстах, а также в какой степени директора разных ролевых типов ориентированы на рост результативности школы.

**К**ак отмечалось в предыдущей главе, практики, определяющие роль школы в выстраивании дальнейшей образовательной траектории учащихся, во многом связаны с видением этой роли школьной администрацией. Будет справедливым распространить данный вывод и на другие аспекты жизни образовательных организаций. Сегодня в литературе директор школы признается ключевым игроком, отвечающим за ее эффективность. Считается, что от роли директора во многом зависят условия обучения, в частности, школьная культура, школьный климат и связанные с ними самочувствие и мотивация учащихся и учителей, ориентация на повышение академических достижений [Day, Gu, Sammons, 2016; Hulpia, Devos, Keer, 2011; Muijs, Harris, 2003; Mascall et al., 2008]. Как следствие, на директора возлагают ответственность и за академические результаты в школе [Creemers, Reezigt, 1996; Leithwood, Jantzi, 2008].



Представление о том, что должен делать директор, чтобы обеспечить результативность школьной работы, изменяется на протяжении последних 50 лет. До 80-х годов XX в. директора рассматривались преимущественно как администраторы, отвечающие за ежедневный контроль и управление ресурсами и текущими процессами [Каспржак и др., 2015; Catano, Stronge, 2007]. В 1980-е годы с заимствованием из менеджмента концепции трансформирующего лидерства (*transformational leadership*) к задачам директора стали относить проектирование образовательных изменений в школе и мотивирование учителей (в том числе личным примером) на поддержку и реализацию таких изменений — это должно было улучшить «коллективную мораль» и учебные результаты [Hallinger, 1992; Marks, Printy, 2003]. В тот же период распространяется понятие образовательного лидерства (*instructional leadership*): ожидается, что директора будут определять цели и содержание обучения, а также помогать учителям расти профессионально, направляя их работу [Hallinger, 2005]. В 1990-е годы эта идея получает развитие в концепции распределенного образовательного лидерства (*shared instructional leadership*, или *distributed leadership*), требующей привлечения учителей и других акторов к управлению образованием [Harris, 2003; Catano, Stronge, 2007].

Распространение этих концепций не было повсеместным. Различия национальных систем образования обуславливают разные требования к директорам. Например, в ряде стран директор школы — это скорее управляющий (*officer in the office*), а функция «учителя учителей» рассматривается как второстепенная [Jones, 1999].

В России директора школ традиционно рекрутировались из учителей, имели педагогическое образование, проходили краткосрочные курсы переподготовки и считали себя больше учителями, нежели менеджерами. Такое самовосприятие, зафиксированное исследованиями на рубеже первого десятилетия 2000-х годов [Каспржак, Бысик, 2014], скорее воспроизводится по инерции с советского периода и вряд ли вызвано требованием повышения образовательных результатов школы.

Вместе с тем в 2000-е годы в российском образовании произошло много изменений: оптимизация школьной сети, увеличение автономии, переход на подушевое финансирование, ввод ЕГЭ и рейтингования школ, наконец, укрупнение (объединение нескольких образовательных организаций) и т.п. Эти меры могли осуществляться по-разному в разных регионах, тем не менее они должны

были породить конкуренцию школ за ученика, что подразумевает выдвижение на первый план задачи повышения образовательных результатов. Возникает вопрос, как в связи с этими трансформациями изменились роли директоров и в какой степени директора сегодня ориентированы на рост результативности школы.

Следствием изменений в образовании и расширения спектра задач директоров, как показывают исследования, часто становится ситуация переизбытка и конфликта исполняемых ими ролей [Catano, Stronge, 2007]. В этих условиях выбор той или иной роли конкретным директором может быть связан с его личным опытом, с социальным контекстом, в котором находится школа, а также с уровнем академических достижений учащихся. В данной главе мы рассмотрим, как распределяются роли директоров в разных социальных и образовательных контекстах.

### Типичные роли директоров

При описании ролей директоров обычно используется несколько подходов. Например, распространенным является анализ выполняемых директорами задач и функций [DuFour, Eaker, 1987; Rosenblatt, Somech, 1998]. Некоторые авторы фокусируются на стилях управления и процессе принятия решений [Каспржак и др., 2015; Фахратдинов и др., 2015]. Иногда акцент делается на ценностях или навыках, необходимых директору для успешного управления школой [Furtwengler, Furtwengler, 1998]. В своем анализе мы отталкивались от опыта указанных подходов. В итоге, типизируя роли, мы опирались на нарративы директоров с характеристикой выполняемых ими функций и тех задач, которые они делегируют, описание их действий в типичный рабочий день/рабочую неделю, а также на их представления о «хорошем» директоре и том, что от них ожидают заказчики<sup>1</sup>. Кроме того, нас интересовали складывающиеся в школе иерархии и дистанции между актерами в той степени, в которой это помогало раскрыть понимание директором своей роли.

По определению самих директоров, они отвечают за все, что происходит в школе. Несмотря на это, они по-разному определяют

---

<sup>1</sup> Чаще директора считают заказчиком учредителя в лице органов управления образованием. Иногда к заказчикам причислялись родители.

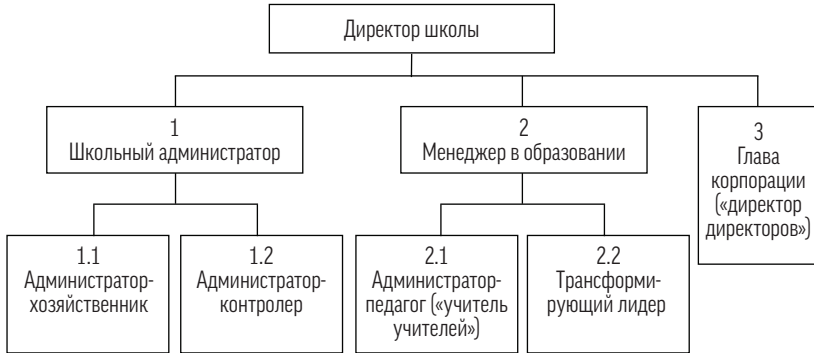


Рис. 5.1. Ролевые типы директоров

приоритетные для себя задачи, делегируя исполнение остальных сотрудникам. Учитывая это, типичные роли выделялись нами на основе функций, которые директора представляли в качестве наиболее важных.

Проведенный анализ позволил нам выделить несколько ролевых типов директоров (рис. 5.1). Первый тип, названный нами *школьным администратором*, характеризуется практически полной отстраненностью от вопросов образования — они передаются заместителям. В зависимости от степени личного участия директора в управлении школьным хозяйством, мы выделили два подтипа. *Администратор-хозяйственник* сам активно вовлекается в хозяйственные вопросы, тогда как *администратор-контролер* по максимуму делегирует эту функцию, оставляя за собой общий контроль.

В отличие от предыдущего типа, директора, названные нами *менеджерами в образовании*, активно занимаются собственно образовательными проблемами. При этом можно выделить два ролевых подтипа. *Администратор-педагог* («учитель учителей»), позиционируя себя хозяйственником, в то же время включается в вопросы, связанные с преподаванием, и участвует в методической помощи учителям. *Трансформирующий лидер* больше фокусируется на стратегии развития образования в школе, делегируя хозяйственные процессы заместителям. Наконец, большинство директоров крупных школ-комплексов мы отнесли к отдельному типу, названному нами *глава школьной корпорации* («директор директоров»). Особенности таких школ обуславливают смещение приоритета в сторону

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

разработки стратегии развития и общих «правил игры». В отличие от предыдущих ролевых типов, процессы, связанные с управлением хозяйством и образованием в конкретных школах-зданиях, передаются заместителям.

Ниже приводится более детальное описание каждого ролевого типа. Добавим, что границы между ними скорее размыты. Отнесение конкретного директора к тому или иному типу может быть затруднено в силу одновременного исполнения акторами множества функций. В таких случаях ролевой тип, как мы отметили выше, определяется видами деятельности, которые директор считает для себя приоритетными.

### **Школьный администратор: хозяйственник или контролер**

В нашей выборке школ этот ролевой тип достаточно распространен и встречается во многих социальных контекстах. Школа может быть городской или сельской, малочисленной или относительно большой, даже включающей несколько зданий. Социальный состав детей может различаться, равно как и опыт самих директоров.

Основная особенность данного типа — определение директором своей роли преимущественно в качестве менеджера, или администратора<sup>2</sup>. Главные приоритеты — общий контроль работы кадров и финансово-хозяйственные вопросы. Такой директор не претендует на роль «учителя учителей» или «образовательного лидера».

Ключевыми характеристиками хорошего директора в нарративе респондентов становятся организаторские способности, умение управлять коллективом. На первый план выходят не педагогические, а юридические и экономические знания. Знание психологии также признается важным, но не для понимания детей, а для бесконфликтного управления сотрудниками. Если директор испытывает необходимость в дополнительных знаниях, он стремится получить второе экономическое образование:

---

<sup>2</sup> Обычно понятия «менеджер» и «администратор» встречаются в дискурсе директоров как равнозначные и взаимозаменяющие. Вслед за директорами мы не будем делать различий.

*Ну, во-первых, хороший организатор должен быть — это раз. Психолог — это два. Экономист, юрист. И человек, который может это все сбить в кучу, то есть организатор прежде всего. Это важные вещи. Прежде всего хороший организатор со знанием экономики, юридических, психологических... (Директор 72).*

Такой директор касается вопросов образования только для осуществления контроля. Все задачи, связанные с определением учебного плана и содержания образования, или, например, проведение мониторинга успеваемости учащихся делегируются заместителям. Заместители поддерживают всю «механику» образовательного процесса в школе, от которой директор дистанцирован.

Работа с учителями у директора-администратора — это главным образом «подбор и расстановка кадров» (Директор 81). Учителя практически никогда не обращаются к нему по вопросам преподавания. Посещение директором уроков приобретает значение не столько с точки зрения их анализа и наставничества, сколько с позиции общего контроля происходящего и демонстрации присутствия: что он здесь и управляет процессом. Источником педагогической поддержки становятся другие учителя, методисты или профильные заместители директора. Даже если учитель обращается за советом к директору, тот выступает не в качестве источника помощи, а в качестве ее организатора, перенаправляя обратившегося к другим акторам. Таким образом, директор и здесь выполняет роль не наставника, а скорее администратора, распределяющего задачи:

*И.: А к вам часто подходят за советом или помощью в преподавании?*

*Р.: За советом часто. А вот в каком плане? В плане, как лучше построить, вот, да, урок? Я тогда начинаю... Уже тогда и психолога я сюда привлекаю. Понимаете? Уже я тогда привлекаю и других учителей (Директор 62).*

Некоторым рудиментом представления о директоре как о педагоге здесь может выступать учительская нагрузка. Обычно она составляет 9–12 часов (1,5–2 дня в неделю), что с учетом административных задач немало. Однако мотивы преподавания скорее связаны с дополнительной оплатой. Традиционная рационализация, что эффективный директор должен быть хорошим учителем, используется редко. Это также не легитимация предъявляемых учителям требований обеспечивать высокие академические ре-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

зультаты: за некоторыми исключениями, директора берут неосновной предмет (например, основы регионального развития или МХК) или невыпускные классы, чтобы, напротив, снизить свою ответственность. Наконец, это не мотив научить других учителей на личном примере, так как директора практически не вовлечены в методическую работу. Потеря рационализации, помимо материального вознаграждения, привела к тому, что часть директоров-администраторов от преподавания отказались:

*Как бы кто бы что ни говорил, но жизненный опыт показал: или он хороший директор, или он хороший учитель. Совмещенный одновременно, он как прекрасный учитель и прекрасный администратор — это невозможно (Директор 52).*

Таким образом, основное отличие этого ролевого типа — по возможности максимальное дистанцирование от образовательного процесса. Между собой такие директора различаются по степени вовлеченности в хозяйственные вопросы. Соответственно этому можно выделить подтипы администраторов-контролеров и хозяйственников.

### **Администратор-контролер**

Такой директор распространяет сферу своей ответственности на все, происходящее в школе, что, однако, не подразумевает личной вовлеченности в ход текущих процессов. Роль директора — в распределении многочисленных задач по остальным участникам, главным образом заместителям, а также в постоянном контроле исполнения. Ключевым становится максимальное делегирование ответственности. При этом обязанности заместителей обычно объемны. Директор включается в какие-то процессы лишь в случае нарушения их естественного хода, но и это делается, только если проблема не решена на уровне соответствующего заместителя:

*У меня на сегодняшний день, получается, пять замов. То есть я вот основную работу <...> через них работаю. Если какие-то есть проблемы, то... [подключаюсь] Потому что объять необъятное невозможно (Директор 42).*

В частности, такого директора сложно назвать не только педагогом, но и хозяйственником. Задачи, связанные с хозяйственной частью, преобладают в общем объеме школьных проблем, и дирек-

тор может тратить больше времени на их контроль, но их решение полностью делегируется. Исключение составляют финансовые вопросы, за которые директор несет персональную ответственность.

За директором, безусловно, сохраняется функция представления интересов школы перед другими организациями и ведомствами. Но и эти задачи отчасти могут делегироваться. Например, с комиссией по делам несовершеннолетних будет общаться школьный психолог, а с рядом проверяющих организаций — заместители. Аналогично директор перенаправляет своим заместителям поступающие в школу запросы из различных ведомств, оставляя за собой контроль исполнения.

Для текущего контроля и распределения задач важно постоянное поступление данных о работе школы. Один из основных источников информации — личное наблюдение. Рабочий день начинается с обхода школы/классов, со встречи детей и общения с сотрудниками. Кроме того, директор проводит регулярные планерки и совещания с администрацией (заместителями) или другими структурами (методическое объединение, педсовет и т.п.), где получает информацию опосредованно.

Выработка и принятие решений обычно происходят коллегиально, на совещаниях. Директор организует и модерирует встречу, за ним же окончательное решение по рассматриваемым вопросам. Содержательно совещание готовят другие участники. Скажем, заместители анализируют академические результаты учащихся или состояние хозяйственной части, обозначают проблемы и предлагают пути решения, которые потом преобразуются в задачи. Работа заместителей, в свою очередь, может строиться по такому же принципу: содержательно вопросы прорабатываются, например, руководителями методических объединений, а заместитель выступает в роли организатора-контролера:

*Ну, начинается, например, утро со... все замы должны подойти. По административно-хозяйственной я смотрю, какие проблемы на сегодняшний день. По питанию. Дальше у нас есть график дежурств, есть администратор, который дежурит. То есть какие проблемы за день произошли — я владею... (Директор 42).*

*Планируем мы вместе, и за организацию, пусть даже зам на педсовете выступает, все равно я как бы ответственный, хотя он готовится, ну и протокол писать соответствующий выполнения решений педсоветов — это я отвечаю (Директор 82).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Выстроенная в таких школах иерархия может быть достаточно жесткой. Даже получение обратной связи иногда проходит несколько ступеней: сначала педагоги (психолог, методобъединение, совет по профилактике и т.п.) отчитываются перед профильным заместителем, а потом уже заместитель отчитывается перед директором. Хотя в небольших школах директор обычно сам взаимодействует со школьными структурами и доступ учителей к нему достаточно прост.

Для директоров этого типа важно, чтобы все процессы в школе были детально расписаны. Это создает контролируемый порядок, позволяющий ожидать запланированного результата.

В той же степени важно сохранение стабильности. Такие директора не ориентированы на поиск нового. Если изменения и приходят в школу, то скорее не по инициативе самого директора, а сверху: «*Будем ждать приказ и распоряжение главы*» (Директор 42). Директор не занимается созданием стратегии развития школы, а функционирует в рамках выполнения повседневных задач.

Сужение горизонта планирования связано с тем, что такие школы не стремятся конкурировать за детей и повышение образовательных результатов. Имеющиеся результаты признаются достаточными и оправдываются характеристиками учащихся. При этом администрация мирится с тем, что более замотивированные родители отдают своих детей в другие школы:

*Учитывая то, какие детки у нас... Конкуренты забирают. Родители, у которых есть возможность, возят в отдаленную от нас школу. А так у нас детки неплохо сдают* (Завуч 43).

### Администратор-хозяйственник

Такие директора тоже контролируют все процессы в школе и придают большое значение общему управлению. Однако, в отличие от предыдущей группы, они лично занимаются хозяйственной деятельностью и документацией. Несмотря на то что есть соответствующий заместитель, директора сами активно включаются в эти процессы:

*Все жизнеобеспечение школы, вся работа школы сводится на двух человек — это завхоз и директор. Но учитывая, что завхоз у нас получает зарплату семь тысяч рублей, понятно, что особо человек не напрягается за такие деньги... Я занимаюсь большие хозяйством, если*



*честно. Сегодня строительство, ремонты, крыши. Вот это все в основном (Директор 72).*

В качестве своих приоритетных задач такие директора чаще всего определяют создание благоприятных материальных условий для образовательного процесса: чтобы было безопасно, а также «светло, тепло, комфортно» (Директор 13). Именно созданными материальными условиями, а не успехами самого директора как педагога легитимируется право требовать от учителей результата. При этом происходит сдвиг мотива на цель — самоцелью становится средство достижения академических результатов:

*Я вижу себя в том, что я создаю все условия, а потом можно требовать с учителя... Я вот, например, сейчас создаю материальную базу (Директор 34).*

Средств, поступающих в школу, обычно не хватает на ее материальное обеспечение, поэтому директор-хозяйственник активно занимается поиском дополнительных ресурсов. Возрастает роль представительской функции. За материальной помощью директор обращается к чиновникам и в сторонние организации, привлекает частных спонсоров. Ценность директора в итоге определяется его социальными связями и авторитетом у потенциальных «дарителей»:

*Где деньги добыть. Что вот государство тебе дает, ну ты же можешь еще сам добыть, платные услуги или спонсоры, чем-то их привлечь надо (Директор 32).*

*Все меня знают, я в любую точку обращаюсь — <...> помогают все. А вот у директора молодого может это не получиться (Директор 34).*

Участие в конкурсах и государственных программах не рассматривается в качестве возможности привлечь ресурсы. Это требует дополнительных усилий и вложения средств, что директора таких школ позволить себе не могут. Обращения к образовательному ведомству и партнерским организациям сопряжено с меньшими издержками и остается преобладающей (часто единственной) стратегией:

*Войти в какие-то программы без проектов, без экспертизы мы не можем. На это денег нет. У нас муниципальное образовательное*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*учреждение. Значит, деньги — муниципалитет. Не предусмотрено. <...> Потому что программ много на самом деле... поддержки. Но в нее попасть трудно (Директор 72).*

Возрастает также вовлеченность директора в работу с документами: «не менее трех-четырёх часов в день» (Директор 32). Она не просто подразумевает ответы на всевозможные запросы, но включает и составление экономических планов, работу с бухгалтерией, проведение закупок и т.п. Помимо этого директор занимается нормативными актами, при необходимости консультируясь с юристами органа управления образованием.

Наконец, за директором остается функция организации и контроля работы коллектива. Стиль управления может различаться. Часть директоров придерживаются единоначалия: ставят заместителям задачи и контролируют их исполнение. Однако чаще директора привлекают заместителей к выработке решений, хотя последнее слово оставляют за собой. В обоих случаях в школах создается иерархия: решения принимаются администрацией, а потом транслируются учителям и родителям:

*Администрация выносит какое-то предложение, естественно, педагогический коллектив на педагогическом совете соглашается или не соглашается с такой миссией, да есть у нас в школе родительский комитет, которому доносится (Директор 32).*

Дистанция между директором, с одной стороны, и учителями, родителями и детьми — с другой, может быть достаточно большой или, напротив, уменьшаться. За рамками функции разрешения конфликтных ситуаций директор вправе делегировать общение с родителями и учениками или же быть открытым для контакта, допуская возможность обратиться к себе напрямую. В последнем случае это, как и у предыдущего ролевого типа, может объясняться стремлением к более полному контролю происходящего. Вероятно, дистанция определяется не столько иерархией, сколько личным стилем управления конкретного директора:

*Не уверена, что он [директор] должен быть, так сказать, близок к народу... скорее всего, это менеджмент, хорошее планирование, конечную цель мы видим, ну все остальное — побочный продукт (Директор 32).*

*Вот я, например, я должна, вот, как руководитель, я должна знать. Я должна знать семьи, я должна знать учителей. Я должна знать учеников (Директор 62).*

*Даже в 12 часов ночи мне звонят и спрашивают что-то, потому что каждый из них переживает за школу, каждый из них что-то делает (Директор 72).*

Школьная иерархия — часть более крупной образовательной иерархии. Направления изменений в школе администратор-хозяйственник, как и администратор-контролер, не инициирует сам, а получает «сверху». На практике это приводит, в частности, к тому, что директор теряет активную позицию субъекта управления. Восприятие себя субъектом связано у таких директоров не с разработкой собственного видения и стратегии развития школы, а с возможностью принимать решения по тактическим вопросам, касающимся условий и рутины функционирования школы:

*...мы же государственная школа, мы не можем идти в отрыве от государственных задач... Мы просто подчиняемся (Завуч 13).*

*Вот сейчас мы стали хозяевами, можем принять/уволить кого-то, раньше никого ни-ни, принимало РОНО, нагрузку распределяли тоже в районе (Директор 34).*

В итоге, как и с предыдущим ролевым типом, приоритетом для администратора-хозяйственника становится не развитие, а поддержание стабильного функционирования школы. Это относится также к обновлению содержания и методов преподавания. В одних школах директора занимают относительно нововведений выжидательную позицию. В других — директора понимают необходимость изменений в образовательном процессе, но используют дискурс оправдания. Говорят, например, о неготовности к обновлению и сопротивлению учителей, о невозможности предъявлять им более высокие требования из-за их и без того большой нагрузки. В итоге в нарративах директоров возникает тема «непоспевания» школ за изменениями, спускаемыми «сверху»:

*Ты не торопись ломать, тебе, вот, на первый взгляд кажется... и не увлекайся инновациями. Вначале ты должен сам прощупать и почувствовать сам, что это нужно и что это не даст сбой (Директор 34).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Директора этого ролевого типа выделяют в запросе органов управления требования к образовательным результатам и условиям обучения. Причем если учащиеся показывают неплохую относительно других школ успеваемость и в дополнение участвуют в неакадемических конкурсах, это приносит директору чувство успокоенности и вызывает стремление не столько повышать образовательные результаты, сколько сохранить их в выбранной профильной нише. Если же результаты школы невысокие, снова появляется дискурс оправдания и происходит фокусирование не на росте успеваемости, а на обеспечении материальных условий и создании безопасной комфортной среды. Тогда с требований учредителя фокус может смещаться на запрос родителей как заказчиков. В обоих случаях директора в меньшей степени ориентированы на конкуренцию за образовательные успехи детей:

*Министерство нас оценивает по знаниям. Вот когда они присылают те таблицы, мы смотрим, какие, какой процент успеваемости, качество. Для главы района — он тут проезжает мимо — если школа чистая, аккуратная, значит, показатель (Директор 72).*

*Ну, извне задача в основном одна, то, на что нас нацеливают учредители, — это максимально высокое качество знаний, максимальная сдача Единого государственного экзамена, Государственной итоговой аттестации и, самое главное, это опять же та же самая безопасность, комфортность, то есть вот на это тоже (Директор 13).*

## Менеджер в образовании: администратор-педагог или трансформирующий лидер

У директоров этого ролевого типа на первом месте — вопросы собственно образования. Такой директор обычно сам преподает и вовлечен в методическую поддержку учителей. Основные различия между управленцами внутри этой группы касаются их ориентации на изменения в образовании и на конкуренцию за повышение результатов учащихся. По этому критерию мы выделили подтипы *администраторов-педагогов*, в большей степени придерживающихся стратегии сохранения стабильности, и *трансформирующих лидеров*, напротив, стремящихся поддерживать постоянные изменения.

### Администратор-педагог («учитель учителей»)

В нашей выборке этот ролевой тип преобладает в малочисленных (до 100 учащихся) сельских и небольших по размеру городских школах; большая школа (около 1000 человек, несколько зданий) — скорее исключение. Социальный состав учащихся разнородный, но по преимуществу это дети из малообеспеченных семей. В сельской местности мужчины из-за отсутствия работы вынуждены ездить на заработки. В городских школах преобладают неполные семьи. В обоих случаях вовлеченность родителей в образование детей, по словам директоров и учителей, минимальна. Стаж работы у директоров может сильно различаться, но у большинства из опрошенных общий педагогический стаж свыше 20 лет.

Это скорее гибридный, переходный ролевой тип. Как и для администратора-хозяйственника, для администратора-педагога приоритетом является создание благоприятных условий обучения: сделать школу удобной для учителей, детей и родителей. Такие директора много занимаются поиском ресурсов, школьным хозяйством, документацией, текущим контролем. Соответственно приведенное выше описание этих функций характерно и для них. Отличие состоит в том, что сама концепция условий обучения расширяется, включая в себя также кадры и школьный климат. Администраторы-педагоги вовлекаются и в образовательные вопросы (преподавание, методическую помощь учителям).

Новая расстановка приоритетов находит отражение в описаниях респондентами характеристик хорошего директора. В нарративах по-прежнему преобладает способность организовывать работу других. При этом появляется тема создания (поиска и обучения) работоспособной команды: администрации и учителей. Кроме того, меняется представление о директоре как об учителе. Преподавание приобретает легитимирующую роль: директор может что-то требовать от учителей, только если сам проводит уроки. Более того, преподавание становится сакральной функцией: «Урок — это уже святое» (Директор 33). Как следствие, приобретает ценность наличие не только экономического (часть таких директоров получили диплом менеджера), но и педагогического образования:

*Современный руководитель — это менеджер, который может не только вести уроки и контролировать образовательный процесс. <...> И если у человека это все получается и он создал рядом с собой рабочую команду, которая работает, которая приносит определен-*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*ные результаты, вот этот является успешным, хорошим директором (Директор 61).*

*Моя точка зрения — директор школы должен уметь управлять, должен быть менеджером, да? Но не может быть директором школы тот человек, который не имеет педагогического образования и который не влит в учебный процесс, как учитель (Директор 51).*

Администратор-педагог не только обязательно преподаёт, но и участвует в профессиональном развитии учителей. При этом он не просто перенаправляет учителя к другим специалистам, но и сам становится источником помощи. В небольших школах это может быть вынужденной мерой — из-за отсутствия завуча. В других случаях это позиция самого директора, связанная с постоянным внедрением в образовательный процесс каких-либо изменений.

Механизмы контроля и поддержки учителей у таких директоров традиционные. Во-первых, учителя сами обращаются к директору за советом (новое по сравнению с описанными выше ролевыми типами). Во-вторых, становится менее формальным посещение директором уроков. Цель — детальный анализ и направление работы учителя. Анализируя урок, директор задаёт некоторый стандарт его проведения, единые требования обучения (нормирование) и контролирует их выполнение. Наконец, директор может принимать более активное участие в работе методических объединений и педсоветов, лично представляя учителям новые методы работы. В целом директор остаётся не единственным источником методической поддержки: свою роль сохраняют заместители, методические объединения и другие учителя, — но его участие становится более активным и личным.

*Где-то они [учителя] приходят: «...вот я на уроке это попробовала, посмотрите, идет — не идет, можно ли так — нельзя, и так далее...» Смотрю, хожу, делаю, потому что я [бывший] завуч, я их учила когда-то работать, анализировать и так далее (Директор 12).*

*И кроме того, на методических объединениях, на педагогических советах мы проводим вот такую работу с учителями: знакомим с современными технологиями обучения. Всегда педсовет у нас сопровождается презентацией: непереносимое условие. Готовят обычно члены администрации — либо я, либо завучи, — сопровождаем это презентацией, и я, например, всегда организую какую-то групповую форму работы (Директор 83).*

Фактически работа директора с учителями одновременно решает разнонаправленные задачи. С одной стороны, это задача нормирования, адаптации к устоявшимся в коллективе методам работы. С другой — задача внесения изменений в привычные практики, распространения нового.

Нормирование применяется в основном по отношению к молодым педагогам. При этом они не воспринимаются как ресурс для распространения нового опыта, а их амбициозность может оцениваться как препятствие: некоторые директора говорят о сопротивлении молодых учителей детальному контролю и гиперопеке. В таких школах именно учителя с большим стажем, носители традиционной школьной культуры и практик, рассматриваются директорами как преимущество:

*Я проверяю, контролирую, как она проверяет тетради, насколько она их правильно проверяет, насколько правильно она все буквы исправляет... Насколько я права, я как администрация права, что я ей указала, что вот так она должна вести, а не так, как сделала она? (Директор 33).*

Но и вторая задача — обновление педагогических практик в устоявшихся коллективах — может встречать сопротивление учителей. Администраторы-педагоги редко сами отслеживают изменения в образовании и ориентируют учителей на новые методы работы. Как и в описанных выше ролевых типах, чаще изменения — это не столько инициатива директора, продиктованная конкурентной борьбой, сколько требование «сверху»: «*была директива*» (Директор 83), — вызванное, например, повсеместным введением нового стандарта. В любом случае «*дедовщина коллектива*» (Директор 35) может стать серьезным препятствием для обновления методов работы: изменение отношения учителей, а затем и практик преподавания потребует много времени.

Наконец, в ряде школ администраторы-педагоги достаточно консервативны. Они не ставят перед собой задачи подталкивать коллектив к нововведениям. Иногда это влечет за собой снижение требований к учителям, например, отказ от внутришкольных мониторингов знаний учащихся. В таких случаях в методической работе преобладает задача нормирования.

Лишь у одного из директоров рассматриваемого ролевого типа в нарративе прослеживается функция создания в коллективе атмосферы постоянного творчества. Однако поощряется скорее не

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

работа над новыми методами, а незначительное усовершенствование известных практик. При этом директор сохраняет роль арбитра, а учителя не получают достаточной самостоятельности: обращаются к директору за одобрением каждого мелкого шага. В целом, даже по оценкам директора, такая атмосфера ограничивает творчество учителей:

*Ну, система своя работы вот такая, что я стараюсь вывести человека... не просто... копирование чужого опыта, а на внесение творческой инициативы своей, поэтому может быть, что наработали что-то мелкое, что-то свое... показать, я посмотрела это, я увидела... ну и вывожу, чтобы увидели другие члены коллектива... смотришь — заболел уже весь коллектив через некоторый промежуток времени... Творчество учителей есть, но сказать, чтобы его уж очень много, — я тоже пока не могу сказать... но оно присутствует... (Директор 12).*

Гиперопека, отличающая администраторов-педагогов от других типов директоров, часто распространяется не только на учителей, но и на детей и родителей. Это связано с более сложным социальным контекстом, в котором работают такие школы, а также с их преимущественно небольшим размером. Школа как бы размывает границы семьи, а директор становится для учащихся и родителей «второй матерью», беря на себя роль создания особой «семейной» атмосферы. Именно доброжелательная атмосфера, когда «коллектив и учеников, и учителей с радостью идет в школу» (Директор 83), как домой, определяется такими директорами в качестве неформального критерия оценки своей работы. Это также означает, что дистанция между директором и другими участниками образовательного процесса сокращается. Директор всегда в доступе и хорошо знает и детей, и их семьи (равно как и учителей). Кроме того, директор берет на себя функцию воспитателя родителей:

*Если я вижу, что у девочки волосики растрепаны, лохматая, я знаю всех по именам, я всегда ее к себе прижму, обязательно за головку... Вот я вижу — у ребенка грязные тетради. Вызываю мать. Вызывается и показывается: «Вам не стыдно?! Почему у ребенка такая грязная тетрадь?!» (Директор 51).*

Определение содержания образования, планирование, мониторинг образовательных результатов детей могут полностью делегироваться, как и в других ролевых типах, либо становиться пред-



метом обсуждения с директором. В ряде случаев директор школы сам составляет расписание или делает учебный план на год:

*Вот организация образовательного процесса, именно проведение этого образовательного процесса, то есть соблюдение, составление расписания, режим образовательный, — это на моем замае. Все, что касается учебного процесса — уроков, внеурочной деятельности, дополнительного образования, календарно-тематическое планирование, все это вот, в частности, на моем плане (Директор 33).*

Иногда попытки совмещать роли хозяйственника и педагога очень unsuccessful. Директор пытается по максимуму участвовать во всем. Заместители теряют самостоятельность в принятии решений: помимо постоянных совещаний, превратившихся в ритуал, они по любому вопросу обращаются к директору. Управление фактически переходит в «ручной режим». Одновременно функции администрации становятся крайне размытыми, возникают ситуации, когда «каждый занимается всем» (Директор 52). Если поток задач нарастает, такой стиль управления приводит к перегруженности и выгоранию как заместителей, так и самого директора. Тогда ситуация видится директором как конфликт ролей, успешно и полноценно совмещать которые невозможно.

Среди администраторов-педагогов в нашей выборке преобладают те, кто не стремится к высоким образовательным результатам учащихся и конкуренции с другими школами. Основная задача директора — обеспечить базовый (невысокий) уровень знаний детей. Остальное зависит от их способностей и финансовых вложений семей, поскольку ресурсов школы (кадровых и материальных) недостаточно. Еще одна встречающаяся в нарративах директоров рационализация — оправдание через работу образовательных организаций на разные «ниши»: противопоставляя себя гимназиям, которые готовят мобильных выпускников для конкурентного российского рынка, рассматриваемые школы определяют ориентиром рабочие вакансии в своем регионе. Если же школа показывает хорошие по сравнению с другими образовательные результаты, то в нарративе директора, как и у описанных выше ролевых типов, совсем отсутствует стремление к дальнейшей конкуренции:

*Все же важные самые критерии, которые у нас в районе существуют, это результаты ЕГЭ и ГИА. И как мы этого хотим или не хотим, говорим, что это не самый важный, и... это является самым*

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

*важным... Научить каждого ребенка базовому уровню — это моя основная задача... Мы одна из тех школ, которые не в самом хвосте (Директор 12).*

*Я никогда не стремлюсь быть первым. Сам в жизни никогда не стремился, по одной только причине... потому что дальше необходимо не то чтобы выставлять, а дальше нужны большие материальные затраты, чтобы участвовать во всех других. А у нас этих денег... а какие школы сравнивать? Гимназию можно с обычной школой сравнить? Конечно, нельзя, потому что там отобрана определенная категория... Там определенные преподаватели, в том числе из вузов... (Директор 52).*

Соответственно администратор-педагог, как и другие типы администраторов, ориентирован главным образом на поддержание текущего состояния. Ситуация обычно определяется им как «нормальная»: результаты школы в целом удовлетворительные, коллектив опытный, с устоявшимися традициями. Такие директора не занимаются разработкой стратегии развития школы. Видение ее миссии и задач у них продиктовано формальными требованиями учредителя. Иногда ради сохранения традиций школы директор защищает ее от изменений, внедряемых учредителем, стремится к определенной изоляции от внешнего мира, транслируя идею игнорирования формальных оценок и требований. Школа становится «вещью в себе», а ее развитие ограничивается преимущественно укреплением материальной базы:

*А в долгосрочную я не заглядываю, потому что жить в эту пору прекрасную я, наверно, я имею в виду — жить профессиональной деятельностью, не буду. Тот, кто придет, он выстроит свою систему, может быть в корне отличную от моей (Директор 35).*

*И.: А какие задачи вы перед собой как перед директором видите далее?*

*Р.: Сохранить школу, сохранить, сохранить на должном уровне, поднять материально-техническую базу школы на уровне городских школ (Директор 83).*

### **Трансформирующий лидер**

Это школы на городской окраине (в рабочих кварталах) или в селе. Небольшие или ближе к средним по размеру (до 800 детей).

Социальный состав учащихся разнородный: есть, по определению директоров, дети способные и трудные, из малообеспеченных и неполных семей. Стаж директоров может сильно различаться.

Основное отличие данного ролевого типа — ориентация на развитие. Это диктует перераспределение приоритетности функций. Понятие «менеджер» переосмысливается, наполняясь новым содержанием. На первый план по значимости выходят разработка стратегии развития школы, анализ происходящих в образовании трансформаций, изменение школьной культуры и работа с учителями:

*Конечно, сейчас, в нынешнее время... больше для меня не административные, я имею в виду контролирующие, функции. Это больше на завуча ложится. Я как, скажем... в сфере образования являюсь менеджером-директором. То есть здесь для меня важнее всего решать более глобальные проблемы, связанные с развитием школы (Директор 71).*

*Как директора школы, я уже сказала, что моя работа в разных направлениях. Это и работа с кадрами, это и сохранение контингента. Это и принять вызов XXI века. То есть это сохранить все старое, хорошие традиции. И в то же время пойти дальше. Пойти вперед (Директор 31).*

В отличие от других типов директоров, удовлетворенных текущим положением дел в школе и видящих своей задачей сохранение статус-кво, трансформирующие лидеры оценивают ситуацию как проблемную, а иногда и как близкую к кризисной. Недостатки, по их мнению, могут быть связаны с процессом обучения: консервативностью коллектива и устаревшими практиками преподавания. Как недостаточные могут восприниматься и образовательные результаты учащихся. Определение ситуации как проблемной вызывает необходимость изменений:

*Мы немножко в этом рейтинге общегородском, я хочу сказать, ну так... (смеется). Мягко сказать, мы так 17–20-е где-то снизу. Поэтому вот... до этого, и теперь эту ситуацию как-то надо менять (Директор 11).*

*Увидел проблему в том, что, наверно, все-таки коллектив немножко был оторван от тех новшеств, тех направлений педагогики, которые лучше, <...> применялись в других школах России. Ну, как бы коллектив был несколько заторможен... (Директор 21).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Планируемые трансформирующим лидером изменения касаются и материальных условий: как и другие типы директоров, он может рассматривать себя в качестве хозяйственника, оставляя за собой функцию обеспечения школы ресурсами. При этом его задача звучит амбициознее: школа должна оказаться «на переднем крае». Например, директор отслеживает на рынке современные средства обучения и стремится приобрести самое лучшее. Даже если на обновление материальной базы не хватает финансирования, это не становится препятствием. Такой директор не боится мечтать и сохраняет позитивный взгляд на будущее:

*У меня точно 50% времени занимает хозяйственная состыковка по хозяйственным вопросам. <...> Задача хозяйственника в первую очередь — это все, что сегодня новое на рынке, по сути, сделать, чтобы оказалось здесь (Директор 11).*

Важным источником ресурсов, помимо средств муниципалитета, партнерских организаций и спонсоров, становятся образовательные конкурсы. Такие школы не боятся конкуренции и вкладывают силы в разработку разных проектов. Как отмечают директора, само участие в конкурсах мобилизует коллектив и повышает его мотивацию, а победа не только приносит ресурсы, но и поднимает самооценку учителей:

*Еще когда только начался проект модернизации российских школ, мы сразу выиграли миллион. Мы поучаствовали в этом конкурсе и получили миллион рублей. На этот миллион мы <...> улучшили свою материально-техническую базу, приобрели компьютерный класс (Директор 41).*

Несколько меняется содержание представительской функции директора, и одновременно расширяется его социальная сеть. Обновление методов работы и участие в конкурсах делают необходимым установление связей с научными кругами, в частности со столичными вузами. А, например, задача распространения опыта выводит на контакт с издательствами. Это помогает школе не замыкаться на себе.

Такой директор понимает, что развитие невозможно без изменения школьной культуры. Часто первое, с чего директор начинает изменения, — установление новых норм взаимоотношений учащихся, учителей и администрации. В основе — уважение к ученику

и ответственность учителя за выстраивание отношений с детьми, отсутствие тотального контроля администрации за учителями:

*Первое, что я сказал педагогическому коллективу, — что мы должны с вами не столько думать сегодня о методиках, сколько об отношениях с людьми. Это уважение должно быть, перестать кричать, обзывать, писать всякие... замечания оскорбительные... (Директор 21).*

Трансформирующий лидер уделяет большое внимание работе с учителями, а также родителями и учащимися. С одной стороны, он транслирует задачи развития школы и новые нормы школьной культуры. Цель — добиться взаимопонимания в коллективе, помочь каждому учителю найти свое место в этом процессе и увидеть перспективу профессионального развития:

*Каждый из них [учителей] представляет то, что он должен делать в этой школе. Ну, я имею в виду, конкретно к чему стремиться. Процентом 80–87, наверное, которые все время... Я знаю, что я от них получу ответную реакцию (Директор 71).*

С другой стороны, подобно администратору-педагогу, трансформирующий лидер вовлечен в профессиональное развитие учителей. Такой директор следит, чтобы учителя прошли обучение работе с новыми образовательными ресурсами и применяли их на практике. Много времени уделяет анализу уроков и планирует уделять еще больше — дает учителям ориентиры, исходя из их профессионального уровня. При этом, в отличие от описанных выше ролевых типов, трансформирующий лидер поощряет учителей к проявлению инициативы и обучает самостоятельному поиску новых методов работы.

Стратегия развития школы у такого директора строится на обновлении педагогических практик. Изменения, как и в других ролевых типах, могут инициироваться «сверху». Однако директор сам проявляет активность, изучает нововведения в образовании. Он интересуется опытом других школ, причем за образец берутся наиболее успешные, включая гимназии и лицеи (чего мы не увидели у вышеописанных ролевых типов). Директор пытается разобратся в инновациях и анализирует, как они внедряются в школах, какие препятствия встречаются, какие дают преимущества. Видя перспективу, он стремится внедрить новшество одним из первых,

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

чтобы школа стала пилотной площадкой. Важным становится также принцип непрерывности обновления. В отдельных случаях директора постоянно меняют концепцию развития, что может говорить и о некотором разбросе интересов: например, гуманистическая педагогика — школа здоровья — социокультурный центр — работа с одаренными детьми...

*Я думаю, вот они где-то, может быть, более лидирующие, вот гимназии, а мы немножко отстаем, поэтому, если говорить, научно-практическую деятельность ребят мы только в этом году запустили, потому что, ну, вот слабые вроде как у нас дети, но заниматься наукой и исследованиями — это вот мы должны... Я читаю, я смотрю сайты, я смотрю, что там требует наше вышестоящее начальство... те наработки, которые коллеги... — вот недавно со-вещание в РайОНО — какие у них новаторские там идеи разные, вот это мне интересно (Директор 11).*

Трансформирующий лидер старается привлекать в школу молодых учителей. Здесь они рассматриваются не как проблема, но как поддержка в обновлении методов работы: «Привносят какие-то свои новые методик, формы работы, которых, может, даже не было в школе» (Директор 21). Задача их нормирования сохраняется, но отходит на второй план.

Сам директор может и не вести уроков. Но если ведет, это рационализируется необходимостью дать личный пример внедрения нового. Директор выступает в роли командира на передовой — сам пытается применять новые технологии и методы, ведет за собой остальных учителей:

*Директор — это прежде всего методист, который сам хорошо знает суть понятий. Если я учителям говорю, что мы должны отработать современные технологии и среди педагогических технологий наиболее актуальны такие-то, такие-то, такие-то, я сама же их должна знать. Поэтому, пожалуйста, мой урок — любому учителю: приходите, смотрите, что там (Директор 41).*

Если директора вышеописанных ролевых типов оправдывают существующую успеваемость учащихся и могут даже отказываться от внутришкольных мониторингов, то трансформирующий лидер для принятия решений нуждается в объективных показателях обученности детей. Часто в таких школах организован анализ динамики образовательных результатов каждого ученика. Иногда

внутришкольная система оценки качества подразумевает сопоставление результативности учителей и соревнование между классами.

При этом осуществление внутришкольного мониторинга, равно как и другие вопросы, связанные с организацией образования, включая планирование и составление расписания, обычно делегируется. Директор определяет стратегию развития школы, но его тактика ложится на плечи заместителей.

Если в описанных выше ролевых типах выбор между единоначалием и разделением ответственности определялся личным стилем работы директора, то трансформирующий лидер в основном принимает решения совместно с коллективом. Повышается роль совета школы: директор не просто транслирует заготовленный администрацией вариант решения, но агрегирует запросы учащихся и учителей. Это представляется директору важным, поскольку помогает добиться понимания и поддержки коллективом его идей по развитию школы:

*У нас есть и попечительский совет, и управляющий совет, когда мы встречаемся... Вот мы все порешали на методическом совете, вот у нас заседание совета отцов, а потом каждый представитель выработанного понимания миссии школы встречается здесь. И давайте теперь все это в копилочку нашу сложим (Директор 31).*

Такой подход приводит к уменьшению дистанции между директором и другими агентами. Этому же способствует постоянное видимое присутствие директора. Как и у администраторов-педагогов, школьная субординация выглядит «по-семейному».

Что касается отношений с другими школами, трансформирующий лидер не боится конкуренции. У таких директоров сильна мотивация получить социальное признание. Это приводит к готовности конкурировать со школами, находящимися в сходных условиях. Хотя и в этом ролевом типе наблюдается дискурс оправдания результатов неблагоприятным контекстом и ресурсами. В таких случаях директора стремятся сместить конкуренцию из поля образовательных результатов в область образовательных условий и процесса: например, соревноваться в новизне используемых практик обучения или внешних атрибутах школы. Тем не менее приоритетными остаются более престижные конкурсы:

*Успешность школы все-таки такой главный лейтмотив нашей школы (Директор 21).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Я хочу сказать, что в рамках села, сельской местности, я считаю, что мы идем в ногу. Я не беру гимназии, лицеи, супер-пупер, которых может быть четыре на всю область. Я беру обычные средние школы, и на городском уровне мы как бы неплохо... даже слишком много всяких конкурсов уже, так вот на маститых останавливаемся (Директор 41).*

Трансформирующий лидер больше думает о позиционировании школы и создании/изменении ее имиджа. На имидж школы работает все перечисленное выше: школьная культура и традиции, участие в конкурсах и конкуренция за результат, введение новых методов и технологий, связь с вузами и научными центрами. Кроме того, такие школы ориентированы вовне: директор обучает учителей распространять собственный опыт. Это также улучшает имидж школы — в нее приезжают учиться другие учителя и директора.

В целом трансформирующие лидеры могут стать хорошими проводниками образовательных реформ. Они ориентируется на современные требования к образованию, принимая и стараясь одними из первых реализовать запросы учредителя. Таким директорам присущ позитивный взгляд на будущее и происходящие изменения.

### Глава корпорации («директор директоров»)

Отдельную группу составляют директора крупных комплексов, объединяющих более трех школ. Общее число учащихся в таких комплексах достигает нескольких тысяч, а количество сотрудников исчисляется сотнями. В нашей выборке это школы в спальных (неэлитных) районах мегаполиса. Состав учащихся весьма разнородный. При этом они неравномерно распределены по зданиям комплекса. В одном здании могут учиться преимущественно дети интеллигенции или «белых воротничков», тогда как в других — дети из семей с низким социально-экономическим положением, родители которых не настолько вовлечены в образование. Соответственно академические результаты внутри комплекса могут сильно различаться:

*Микрорайон [этой школы комплекса], скажем так, — средняя интеллигенция. Да, родители такие, которые думают, очень думают*



*о воспитании, обучении своих детей, потому что они постоянно нас держат в тонусе, не дают расслабиться. У них каких-то предложений много... Там школа, как дворовая. В той школе разный контингент родителей. Отсюда и такой разный контингент детей (Директор 93).*

На момент проведения интервью типичный руководитель комплекса из нашей выборки — это бывший директор или заместитель директора одной из школ, вошедших в комплекс. Часто это была самая «сильная» школа, которая показывала высокие результаты или имела до объединения повышенный статус (например, гимназии). Вероятно, при объединении учитывался опыт директора в обеспечении академической успешности учащихся. В такой концепции опыт не привязан к временной шкале: в нашей выборке управленческий стаж директоров комплексов не превышает 20 лет. Это меньше среднего стажа директоров «обычных» школ.

Функциональные особенности этого ролевого типа во многом определяются большим размером комплекса и территориальной разделенностью зданий. В этих условиях меняется сама модель управления. Если в меньших по размеру школах директор предстает в качестве руководителя педагогов или их учителя, то в крупных объединениях это руководитель руководителей, глава корпорации. Руководители меньшего уровня — обычно бывшие директора школ, вошедших в комплекс. Они могли, например, стать заместителями директора, управляющими всеми процессами в своем здании. Помимо этого в ряде комплексов появляются заместители, отвечающие за определенную ступень образования или некоторый круг вопросов во всем комплексе:

*Те работники, которые у меня были директорами, теперь они стали моими заместителями, это тоже психологически какой-то... я даже понимаю, что это должен какой-то временной промежуток пройти, пока вот эта ломка произойдет. Поэтому многие вещи мы уже делаем вместе (Директор 91).*

*У нас система такая, что руководитель первое, с кем взаимодействует, — с руководителями структурных подразделений. Завучи вообще-то сохранились по тем же направлениям и работают не только на одно здание, а на образовательный комплекс (Директор 96).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Такие особенности диктуются увеличением дистанции между директором и другими акторами. Уменьшается эффект видимого присутствия директора, характерный для небольших школ. Респонденты отмечали, что большую часть времени они находятся в одном здании. Для посещений других зданий может выделяться один день в неделю.

Характер взаимодействия родителей и учащихся с директором тоже меняется. Появляется отдельное событие встречи: «чай с директором», день открытых дверей и т.п. Часто такие встречи организируются не со всеми родителями или учащимися, а с их представителями, например, с родительским комитетом или ученическим советом. Одновременно решение конфликтов учащихся с учителями делегируется, например, психологической службе школы. При растущей дистанции возможность обратной связи для родителей несколько расширяется благодаря общению через сайт школы.

Номинально набор функций у главы корпорации похож на тот, что мы встречали в других школах. Наибольшее сходство наблюдается с администратором-контролером и трансформирующим лидером: общий контроль, управление коллективом и ресурсами совмещаются с сильным фокусом на стратегическом планировании. В то же время часть функций уходит, а содержание остальных несколько меняется.

Как и администратор-контролер, глава корпорации перестает быть педагогом. Чаще всего такие директора не преподают, практически не посещают уроки и не вовлечены в профессиональное развитие учителей. Заметим, что эта перемена не всегда воспринимается директорами позитивно: ряд респондентов хотели бы иметь возможность заниматься научно-методической работой.

Глава корпорации также делегирует большинство вопросов, связанных с поддержанием хозяйства, организацией и механикой образования. При этом он координирует контролеров промежуточного уровня. Оперативный контроль и управление образованием в отдельном здании передаются заместителю в этом здании, который может заменить директора «в полном объеме» (Директор 92). Заместители, отвечающие за методическую, учебно-воспитательную работу или качество образования, обеспечивают и контролируют единые рутинные процессы во всех зданиях комплекса. В отличие от предыдущих ролевых типов, исправление критической ситуаций чаще происходит не на уровне директора, а на промежуточном уровне управления:

*Школа большая: три школьных здания, шесть дошкольных отделений, — и сразу стало понятно, что вот эта схема линейного управления сегодня не работает... Понятно, что одному человеку выполнить это невозможно. И сразу стало понятно, что надо переходить на делегирование полномочий, что, собственно, было сделано (Директор 95).*

Как и другие ролевые типы, глава корпорации оставляет за собой привлечение ресурсов, определение финансовой политики и контроль школьных финансов, чтобы было «*оптимальное, но рациональное расходование школьного бюджета*» (Директор 94). Подобно трансформирующим лидерам, директора комплексов в значительной степени ориентируются на конкурсы, гранты и выполнение проектов города как важный источник финансов. Получение гранта становится показателем успеха школы. Наконец, само объединение школ рассматривается как дополнительная возможность перераспределения ресурсов для расширения образовательных услуг. В целом главы корпораций в нашей выборке достаточно позитивно оценивают перспективы обеспечения ресурсами<sup>3</sup>:

*...если сидеть на месте и ничего не делать, то денег, конечно, не будет. А если заниматься как раз тем, что имидж школы повышается, дети развиваются, получают неплохие результаты, то тогда и финансовых особых-то проблем нет (Директор 93).*

Фокус на представительной функции, по-видимому, еще больше выражен, чем у трансформирующего лидера. К взаимодействию с «верхами», которое согласно интервью может занимать до 25% времени (Директор 94), и работе с вузами, научными и методическими центрами добавляется PR. Директор становится публичным лицом, участвующим в городских мероприятиях, открытым для выступлений в СМИ: это важно для создания имиджа успешной школы.

Содержание ряда функций в нарративах глав корпораций обусловлено тем, что к моменту проведения интервью комплексы были образованы относительно недавно. Начальный этап их функционирования требовал решения специфических задач. В частно-

---

<sup>3</sup> В этом вопросе скорее подтверждается сопровождавшая ввод школ-комплексов гипотеза ресурсных преимуществ [Калашников, Каспржак, Голубкин, 2015].

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

сти, в управлении сотрудниками директора видели своей главной целью выстраивание коммуникации. Имеются в виду как взаимодействие самого директора с выросшей в числе администрации, так и механизмы взаимодействия сотрудников в разных зданиях. Большое внимание уделялось созданию единой команды из территориально разделенных коллективов, работавших в разных условиях, с разным контингентом детей, различавшихся своими традициями.

Для выстраивания коллектива большое значение приобретает формирование общей культуры. Ценности и правила, принятые в академически более успешной части комплекса, берутся как базовые для распространения по всему комплексу. Такой трансфер трудоемок и требует времени, осуществляется во многом через личный пример и взаимодействие учителей и учащихся из разных зданий. Механизмом здесь выступают совместные проекты и работа учителей в нескольких зданиях:

*У нас была реорганизация в форме присоединения, то есть к нам присоединялась та школа, так как мы были в тепе. И это [наше] здание в тепе, то [присоединенное] здание не в тепе... Сейчас мы их перекручиваем на то, чтобы изменить сознание, может быть, у детей, потому что у них в приоритете не было учебы. Сейчас мы с учителями работаем, учителя с ними работают, с детьми, для того, чтобы статус школы поддержать, чтобы как-то дети прочувствовали, что в другой школе учатся (Директор 93).*

На начальном этапе также увеличивается работа с документами: возникает необходимость описания норм работы комплекса. Одна из задач такого нормирования — «разволшебствовать» образование, превратив его из таинства педагогов в прозрачный управляемый процесс, эффективность которого можно измерить. Для этого, например, нужно разработать критерии оценки деятельности. Другая задача — вписать жизнь комплекса в рамки действующего правового поля, что подразумевает работу над уставом и прочими документами, которые в школах с большим периодом жизни уже есть.

Наконец, одна из основных на начальном этапе функций главы корпорации — разработка стратегии развития комплекса. Привлекает директор к выработке стратегии других сотрудников или придерживается единоначалия — это зависит от его индивидуального стиля управления. В первом случае директор может, например,

поручать заместителям подготовку стратегии развития в их сфере ответственности (общее образование, дополнительное образование и т.п.), потом предложения обсуждаются и вырабатывается общая концепция. Во втором случае директор сам разрабатывает концепцию развития, определяя направление движения, а заместители предлагают варианты ее адаптации и тактические шаги:

*То есть директор дает эту миссию, а мы должны ее выполнить, но это не означает, что мы тоже не подходим к этому творчески и мы не предлагаем свои варианты. Потому что мы как практики видим, что можно, что лучше. Он видит более глобально, а мы согласовываем свои действия (Завуч 94).*

При разработке стратегии глава корпорации, как и трансформирующие лидеры, ориентируется на обновление инфраструктуры, методов и форм работы. К описанной выше логике опережающего внедрения новшеств для получения преимуществ в условиях конкуренции за ресурсы добавляется новая задача. Директора ищут новшества, которые позволят более полно использовать инфраструктурные и кадровые ресурсы комплекса, например, через переход на школу ступеней. В то же время, с учетом только складывавшегося на момент интервью коллектива, изменения, касающиеся образования, не могли вводиться быстро; для того чтобы нововведения поддерживались учителями и родителями, важная длительная кропотливая работа с ними:

*Мы поставили перед собой цель: переход на школу ступеней, но не революционным путем, а эволюционным. Потому что революционным достаточно сложно, и с педагогами, которые привыкли, как я говорил, и к месту..., а самое главное, и с родителями, потому что у одних ребенок здесь, а младший в другом здании... Прежде чем сесть [по-другому в здания], нужно провести колоссальную разъяснительную работу (Директор 95).*

*Мы, может быть, и неверно, но мы выбрали путь поэтапных изменений, который принят и коллективом, и прожит (Директор 96).*

Еще одно важное требование к стратегии, появляющееся в нарративах директоров: она должна обеспечивать повышение академических результатов учащихся. К этому подталкивают внешние условия. Во-первых, с академическими результатами (включая баллы ОГЭ, ЕГЭ) связана позиция школы в рейтинге образователь-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

ных организаций, а следовательно, оценка работы директора учредителем и шансы на получение дополнительного финансирования. Во-вторых, большое значение приобретает собирательный имидж школы в локальном сообществе. В мегаполисе у родителей больше возможностей выбрать место обучения для детей. Вместе с тем оценка учредителем работы директора и финансирование связаны с наполняемостью школы учащимися. Все это заставляет глав корпорации в большей степени ориентироваться на высокие академические результаты и поддерживать имидж развивающейся и успешной школы:

*Извне директора оценивают только по объективным критериям успешности работы школы. Те критерии рейтинга, которые есть, они соответственно и определяют успешность директора... Я имею в виду успешность детей на ЕГЭ, на ОГЭ. Я имею в виду признание родительской общественности, социума этим учреждениям. Сколько детей хотят в это учреждение поступить в 1-й класс. Сколько детей переходят из детского сада в 1-й класс этой же школы, а не идут куда-то в другое учреждение (Директор 91).*

Несмотря на принятие в большинстве случаев требований учредителя, в нарративах глав корпораций, как и в других ролевых типах, проявляется дискурс оправдания: объединение школ связывается директорами с притоком «слабых» учащихся. Одновременно часть директоров переводят конкуренцию во внеакадемическое поле (воспитание, социализация и т.п.) или соревнуются за участие в проектах и раннее внедрение новых методов — тактика, наблюдаемая и в «обычных» школах. Отсутствие изменений академических результатов директора пытаются компенсировать активностью и победами в других нишах:

*Нет, слабое место [объединения] — это то, что в том здании ученики очень слабые... Сейчас мы в топ не вошли. Зато мы получили грант за успешную социализацию, так как мы социализируемся, более таких детей привлекаем, петь, драматургии учим, раскрепощаться, — грант мэра... Сейчас у нас большое внимание проектной деятельности стали уделять, и поэтому включились в разные проекты, разные конкурсы, в разные мероприятия (Директор 93).*

Помимо дискурса оправдания, у глав корпораций появляется относительно новая тенденция, не наблюдавшаяся в других школах выборки, — конкуренция «в борьбе за качественного ученика»

(Директор 94). Высокие академические результаты относятся директорами к результатам усилий семьи. Школы-комплексы сконцентрировали значительно большие ресурсы, и их директора стремятся привлечь наиболее мотивированных и подготовленных учащихся (как правило, из семей с высоким социально-экономическим положением). Это не предполагает фильтров «на входе в школу» для детей из менее благополучных семей — как и раньше, обслуживается прилегающая к зданиям территория. Речь скорее о начале работы над созданием привлекательного имиджа школы для учащихся с высокими образовательными запросами. Директора вышеописанных ролевых типов не участвовали в такой конкуренции, оправдывая это недостаточными материальными и кадровыми ресурсами.

### Выводы

В целом наш анализ позволяет говорить о некоторых общих тенденциях. Во-первых, только два из описанных нами ролевых типов директоров (трансформирующие лидеры и главы корпораций) отдают приоритет стратегическому планированию. В основном директора — это администраторы, больше озабоченные обеспечением ежедневных рутинных процессов функционирования школы, а не постановкой задач на отдаленную перспективу. Вероятно, это связано с некоторой исторической инерцией. Как отмечают А. Каспржак и Н. Бысик, «двадцать лет назад исследователи установили, что директора российских школ мало задумываются о целях управленческой деятельности» [Каспржак, Бысик, 2014, с. 110].

Во-вторых, директора преимущественно сфокусированы на поддержании стабильности текущего состояния образования в школе, а не на каких-либо серьезных изменениях. Инициативы «сверху» могут встречаться с некоторой настороженностью. В других случаях директора констатируют, что не поспевают за изменениями. Лишь относительно небольшая часть руководителей занимается самостоятельным анализом происходящих изменений, а также видит своей задачей создание в школе атмосферы стимулирования учителей к обновлению методов работы. Более того, директора зачастую стараются делегировать вопросы, касающиеся образования в школе. Это согласуется с выводами других исследований о том, что российские директора по стилю управления

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

в меньшей степени могут быть проводниками реформ [Каспржак и др., 2015].

В-третьих, даже директора, ориентированные на постоянное обновление в содержании и методах обучения, не всегда готовы конкурировать с другими школами за повышение академических результатов учащихся. Сигналы образовательной системы в виде стандартизированных тестов и рейтингования школ по их результатам распознаются директорами как важные стимулы. Однако при этом преобладает дискурс, оправдывающий уход от конкуренции за результаты обучения дефицитом условий: особенностями учащихся, нехваткой материальных и кадровых ресурсов. В таких случаях возникает конкуренция за неакадемические результаты, например в области воспитания, либо стремление к первенству в использовании новых образовательных технологий или практик преподавания (смещение цели с результата на процесс).

При этом мы наблюдаем дискурс оправдания в разных школах, независимо от степени субъектности директора, т.е. от того, в какой мере он готов брать на себя роль ответственного за развитие школы и выстраивать стратегию этого развития. Последнее, в частности, свидетельствует о некоторой неточности встречающейся в литературе гипотезы о том, что высокая субъектность директора проявляется в фокусировании на цели повышения качества образования [Фахратдинов и др., 2015]. Это утверждение справедливо только с допущением, что понимание качественного образования у директоров различается. Соответственно цель (или миссия) школы в нарративах директоров даже с высокой степенью субъектности (например, у трансформирующих лидеров) необязательно связана с высокими академическими достижениями детей. Подробнее о формировании представлений о миссии школы будет сказано в следующей главе.

В-четвертых, мы видим, что разные ролевые типы складываются в разных условиях. Речь, с одной стороны, об особенностях самих образовательных организаций. Например, большой размер и территориальная распределенность школ-комплексов требуют определенной функциональности директора (иными словами, институциональные изменения могут в некоторой степени перепределять роли акторов). Значение социальных условий и ресурсной обеспеченности на наших данных проследить сложнее. В нашей выборке ролевые типы администратора-педагога или



трансформирующего лидера наблюдаются преимущественно в небольших школах в сельской местности или на городских окраинах с наличием детей из сложных социальных контекстов. Это может вызвать необходимость «по-семейному» особой атмосферы и внимания директора к школьному климату и обновлению методов работы учителей. Но в то же время ролевые типы администраторов-хозяйственников и -контролеров, дистанцированных от образовательного процесса, также могут встречаться в таких условиях. Кроме того, пример трансформирующего лидера показывает, что, помимо контекста работы, для самоопределения своей роли важны личные особенности директора — его/ее субъектность.

Наконец, анализ функциональных ролей позволяет отметить некоторое отставание (примерно на 40–50 лет) отечественного дискурса о задачах директора школы. Интересно, что представление о директоре как менеджере было перенесено на российскую почву относительно недавно [Каспржак, Бысик, 2014] и сейчас преобладает в нарративах опрошенных директоров. В то же время концепция директора как менеджера, администратора или хозяйственника еще в 80-е годы прошлого века уступила свои позиции в образовательном дискурсе многих западных стран [Catano, Stronge, 2007]. Преобладающие в международной дискуссии концепции директора как образовательного или трансформирующего лидера пока не слишком распространены в российском образовании, что и отражают нарративы директоров школ.

Последний факт не говорит об успешности или неуспешности российских школ. Исследования показывают, что в повседневной практике директору никуда не деться от роли администратора, а прибавление функций происходит с трудом и фрагментарно [ibid.]. Кроме того, сами концепции трансформирующего и образовательного лидерства в литературе несколько размыты и могут пересекаться, что отчасти привело к попыткам их совмещения [Marks, Printy, 2003]. Наконец, не все показатели трансформирующего или образовательного лидера характеризуют директоров школ с высокими академическими результатами, хотя отдельные их практики положительно связаны с учебными достижениями школьников [Grissom, Loeb, Mitani, 2015]. Таким образом, здесь, возможно, нужны не общие оценки того или иного ролевого типа, а более детальный анализ связи отдельных практик директоров с образовательными результатами детей.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

В целом позиционирование директоров как администраторов или менеджеров отражает влияние самой образовательной системы. В этом плане «отставание» дискурса может быть косвенным свидетельством того, что задачи, связанные, например, с разработкой стратегии развития школы, формированием культуры, поддерживающей инновации учителей, конкуренцией за повышение результатов и большим участием директора в образовательных вопросах, возможно, еще не в полной мере стали требованиями системы.

## МИССИИ ШКОЛ

*Валерия Маркина,  
Ксения Вергелес,  
Андрей Захаров*

В данной главе предпринята попытка систематизировать способы понимания основных целей и направлений работы школы, выявить критерии успешности, на которые опираются школьные управленцы, проанализировать стратегии позиционирования школ в ситуации неравного распределения социально-экономических ресурсов. Обобщив представления директоров и завучей, мы выделили четыре идеальных типа российских школ. Каждый тип учитывает важные характеристики школы: степень ориентации на академические достижения, особенности позиционирования, меру согласованности представлений сотрудников о миссии, амбициозность ожиданий директора от школы и учащихся, особенности социокультурного контекста и др.

**Н**и одна образовательная организация не обходится в своей деятельности без целей, приоритетов и направлений развития. И школа не исключение. Представления основных сотрудников об общих целях и идеалах, с опорой на которые выстраивается курс развития школы и воспроизводится ежедневная рутина, воплощены в ее миссии. В узкой трактовке миссия сводится к формальным утверждениям в учредительных документах или девизам на сайте школы. В широком же смысле миссия школы является отражением образовательной философии ее сотрудников, указывает на главные задачи, центральную ориентацию организации, ее формы и методы деятельности [Karstanje, 1995].

Исследователи выделяют внутренние и внешние функции миссии школы [Казакова, Светенко, 2012; Karstanje, 1995]. С вну-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

тренней точки зрения миссия школы является частью самоопределения педагогов, отражая ценностные установки, которыми они руководствуются в своей деятельности [Davis et al., 2007]. Внешняя миссия школы — транслируемое вовне решение школьного сообщества об общем назначении школы и ее главных обязанностях по отношению к клиентам, соотнесенное с социальным заказом и возможностями школы [Казакова, Светенко, 2012]. Она может иметь разную направленность: социокультурную, нравственную, организационную, образовательную [Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011].

Миссия конкретной школы может быть привнесена руководством «свыше», заимствована или же выработана самостоятельно совместными усилиями. Для российских школ самостоятельное формулирование миссии — явление новое. В советский период миссию школы определяло государство. Сегодня оно требует результатов, оставляя формулирование миссии директору школы [Каспржак, Бысик, 2014]. При этом, как показано в предыдущей главе, далеко не все современные директора активно занимаются разработкой образовательной философии школы и ее позиционированием.

Итак, мы исходим из того, что представления директоров, завучей и учителей о миссии школы в значительной мере определяют все остальные элементы образовательного процесса [Hargreaves, 1995; Karstanje, 1995]. Мы использовали данную базовую категорию для понимания философии школьных учреждений и прояснения управленческих стратегий школьных лидеров. Нас интересовали не просто формальные трактовки миссии, а то, как сами сотрудники интерпретируют ее, что говорят об основных целях и особенностях своей школы. Феноменологический подход [Denzin, Lincoln, 2008; Rubin, Rubin, 1995] к исследованию миссии позволил выявить субъективные смыслы респондентов, понять, какие задачи они считают самыми важными, какой видят миссию школы и как их представления соотносятся между собой.

### **Подходы школьных агентов к пониманию миссии**

Согласно исследованиям зарубежных коллег, в качестве основных причин разработки миссии школы директора называют исполнение формальных требований, содействие диалогу между

участниками образовательного процесса и внешнюю «коммуникацию с миром» [Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011]. Во многих российских школах краткая формулировка миссии публикуется на главной странице школьного сайта или на стендах в школьных коридорах. Это делается для исполнения внутренней функции миссии, чтобы все члены школьного сообщества понимали и разделяли единые ценности, осознавали приоритетные цели и задачи. Однако несмотря на это, из наших интервью стало ясно, что не все школьные агенты одинаково понимают, что такое миссия, и готовы свободно рассуждать о ней. Для некоторых сотрудников миссия ограничивается лишь строчками в уставе, существующими только «на бумаге». Когда школьные агенты содержательно не участвуют в формировании и трансляции миссии, им бывает сложно ее обсуждать или выразить своими словами:

*Р.: Конечно, раз мы работаем в школе. Может, мы ее, конечно, не можем точно сформулировать. Но, во всяком случае, да, у нас миссия есть. Как бы... (респондент листает бумаги).*

*И.: Можете своими словами.*

*Р.: Хорошо. Ну, здесь нервничаешь... (находит и зачитывает миссию) (Завуч 43).*

Вместе с тем встречаются и такие сотрудники, которые не готовы даже в общих чертах воспроизвести формально закрепленную миссию, но при этом могут свободно рассуждать об основных приоритетах школы и направлениях ее развития. В приведенном ниже примере директор делегирует функцию трансляции миссии как досадную формальность своему заместителю:

*И.: А вот имеет ли эта ваша основная цель, миссия <...> какое-то формальное выражение? Транслируется ли она?*

*Р.: Да! Но про это лучше скажут мои замы. Я не помню просто. Потому что мне все равно. Ну есть. Есть девизы. Вот Андрей Иванов вам скажет. Мы хорошая московская школа, вы знаете (Директор 94).*

В целом понятие миссии хорошо знакомо нашим респондентам. Рассуждая о ней, они используют широкий спектр связанных выражений: «главная цель», «задачи», «ключевые идеи», «основная тема школы», «главное направление», «девиз», «госзаказ», «соцзаказ», «предназначение», «план развития», «функции школы» и др.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Несмотря на то что эти формулировки употребляются как синонимичные, они различаются по семантике и дискурсивной окраске. Одни относятся к более возвышенному стилю — «предназначение», «просвещенческая миссия», «девиз» — и сформулированы в терминах общественного заказа, другие же — в терминах маркетинга и более приземленно: «функции», «задача», «ниша». Определяются ли эти особенности формулировки различиями в образовательной философии школьных агентов или их пониманием собственной роли в школе?

В советские времена «миссии» как таковой у школы не было, поскольку последняя мыслилась частью государства и независимыми целями обладать не могла. Эта «историческая память» [Каспржак, Исаева, 2015] до сих пор прослеживается в установках директоров школ и других школьных агентов. Респонденты нередко снимают с себя ответственность за выработку миссии, подчеркивая, что лишь выполняют задания «сверху». Основное содержание миссии в этом случае сводится к качественному исполнению поставленных задач: обеспечению требуемого качества образования, реализации образовательного стандарта, госзаказа:

*И.: А скажите, пожалуйста, какая у вас стоит цель на ближайшие два-три года?*

*Р.: Ну, качество [образования] останется однозначно. Федеральный стандарт будет третья ступень: я вчера министра послушала — будут запускать, наверное, третью ступень. ГТО. Стоит на повестке дня. Ну, вот так (Директор 42).*

*Основная цель [школы] — это выполнение муниципального задания... Обеспечить современное качество образования, отвечающего требованиям государственного заказа и общественного запроса родителей (Завуч 34).*

Несмотря на то что активное участие в разработке миссии школы и ее позиционировании является рыночным преимуществом, часть школьных агентов все еще предпочитают догадываться о том, чего от них ждет вышестоящее руководство, даже если оно находится далеко за пределами школы. При подобном подходе миссия описывается как нечто объективно существующее независимо от говорящего, а его роль оказывается пассивной. Такой взгляд подразумевает, что все школы — независимо от условий — имеют (или должны иметь) одинаковое предназначение:

*Миссия сейчас у образовательных школ, можно сказать, одна, более-менее едина (Директор 32).*

*А миссия — как в любом учреждении — качество образования (Директор 42).*

*Миссия школы всегда остается миссией школы. Она не отличается (Завуч 33).*

Содержательно миссия школы в представлениях таких респондентов тяготеет к размытости, ее описание включает общие выражения «всестороннее развитие личности», «воспитательные цели» или «качественное образование»:

*Вы знаете, всегда перед нашей школой была в первую очередь это учеба и, естественно, воспитание. Я думаю, что ничего не изменилось в этом плане, что школа как несла воспитательные цели, так оно есть и будет (Классный руководитель 32).*

*Каждый учитель и каждая школа должна быть направлена именно на миссию дать обществу Российской Федерации всесторонне развитых личностей с высоким образовательным уровнем (Классный руководитель 12).*

Более гибкий и прагматичный взгляд имеют респонденты, воспринимающие миссию как изменяющуюся с течением времени и зависящую от образовательного контекста. Себя они при этом позиционируют как активных агентов, конструирующих миссию исходя из изменившихся условий:

*Мы, допустим, выставляем себе цель на пять лет, и когда писали программу развития, мы выставили, и сейчас мы над этим работаем. В прошлые пять лет мы работали над другим направлением (Завуч 43).*

*Те цели и задачи, которые были, вот раньше была модернизация, теперь мы ее убрали, потому что она закончилась, появились другие (Директор 52).*

Подобный конструктивистский взгляд предполагает, что содержание миссии в разных школах может различаться в зависимости от особенностей того или иного контекста, даже если признается некая «универсальность». Не случайно школьные агенты

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

осознают особенности социального контекста и соответственно формулируют миссию:

*И поэтому сравнивать, допустим, городскую школу с нашей — да, у нас миссии, конечно, разные (Завуч 33).*

*Каждое образовательное учреждение — оно, например, представляет свои какие-то направления. Вот мы, например, представляем направление «школа социального успеха» (Директор 61).*

*Потому что одно и то же предложение скажу, а каждый поймет его по-своему, одно упражнение — каждый выполнит по-разному, поэтому мы индивидуальны как личности, так и миссии школ индивидуальны (Директор 33).*

Мы видим, что сотрудники школ придерживаются различных подходов к процессу выработки и реализации миссии. Они говорят о ней на разных уровнях: одни — отсылая к универсальным основаниям, другие — имея в виду конкретные цели и задачи. При этом и завучи, и учителя, и директора в равной степени могут быть склонны к тому и другому подходу, занимая активную или пассивную роль в разработке миссии. Некоторые сотрудники школы проявляют отстраненность и формализм, и миссия школы остается для них не более чем красивым текстом в уставе школы, не имеющим отношения к реальности. Однако в отдельных школах у респондентов был отмечен активный подход к этому вопросу.

## **Согласованность представлений о миссии**

Согласованность в понимании миссии является важным фактором однородности школьной культуры и необходима для слаженной работы всей организации [Karstanje, 1995; MacNeil, Prater, Busch, 2009]. Хорошо сформулированная и разделяемая всеми акторами миссия повышает адаптивность и эффективность функционирования школы, успеваемость учеников [Davis et al., 2007; Honig, Hatch, 2004; Hallinger, Bickman, Davis, 1996]. Активная позиция директора при разработке и трансляции миссии может существенно влиять на эффективность происходящих в школе изменений [Marks, Printy, 2003; Peterson, 2002]. Исследования также позволяют заключить, что общей чертой школ, успешно работающих в сложном социальном контексте, является единое понима-



ние стратегии развития школы и ее целенаправленная реализация всеми внутришкольными агентами [Пинская и др., 2018].

Наше исследование показало, что понимание миссии может существенно различаться не только у разных школ, о чем мы писали выше, но и у акторов внутри одной школы. Хотя учителя, завучи и директора в качестве основных задач называют обучение, воспитание, социализацию и адаптацию, этим задачам присваивается разная приоритетность.

Мы оценили уровень согласованности представлений о миссии внутри каждой школы нашей выборки<sup>1</sup>. Под согласованностью мы имели в виду не просто проговаривание миссии, а единое понимание особенностей школы, ее целей и задач. Различия в формулировке миссии мы считали естественными и несущественными, тогда как разрыв в содержательном видении миссии сотрудниками в наибольшей степени влиял на наше решение о согласованности. Большинство школ, которые мы посетили, имели де-факто невысокую согласованность. Но нередко низкая согласованность между учителями и администрацией сочеталась с высокой согласованностью представлений внутри администрации. Тогда общая оценка согласованности по школе могла находиться чуть ниже или выше средней.

Пример школы с высоким уровнем согласованности в понимании миссии представлен ниже. Он показывает, что, хотя акценты в реализации миссии у директора и учителя расставлены по-разному («физико-математические знания» вообще и «дать детям знания»), общий лейтмотив школы осознается обоими, но формулируется на разных функциональных уровнях:

*Она закреплена, конечно. Миссия в приоритет физико-математических знаний в образовательной программе, которая есть в школе (Директор 32).*

*Первая цель — это образовательная, это дать детям знания, и поскольку у нас школа с уклоном математическим, то, конечно, в*

---

<sup>1</sup> Для оценки согласованности представлений разных агентов школы мы выделили список критериев (например, ориентация на академические задачи, социализацию, создание атмосферы, инклюзивность, здоровьесбережение и т.д.). Затем по этим критериям выставили оценки и сравнили представления агентов внутри одной школы между собой. Оценки были выставлены вначале тремя исследователями по отдельности, затем сведены к единой средней оценке по каждой школе.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*основном именно с математической точки зрения (Классный руководитель 32).*

Мы полагаем, что каждый субъект образовательного поля рассуждает о задачах образования сквозь призму тех процессов, с которыми в первую очередь и в большем объеме имеет дело. Можно выделить определенную специфику видения целей и задач учебных заведений агентами с разным ролевым статусом. Так, директора чаще других акторов формулируют миссию школы с точки зрения ее развития и взаимодействия с внешней средой — в терминах успешности, использования материальных ресурсов, выполнения заказа и сравнения с другими школами:

*Вот успешность школы все-таки такой главный лейтмотив нашей школы (Директор 21).*

*Ну, у нас школа — это, вообще-то, образовательный и культурный центр здесь, в поселке. И как только школа умрет, я думаю, и поселка здесь не будет (Директор 62).*

*То есть наша задача основная — это выполнение муниципального задания, под которое выделяется финансирование, бюджетное финансирование (Директор 61).*

Директора при формулировке миссии больше задумываются о ее внешнем позиционировании и клиентах, обращаются к задачам развития, сохранения школы, обеспечения ее финансированием. Такая специфика директорских представлений в большей степени определена их особым функционалом и может варьироваться в зависимости от ролевого набора, как показано в предыдущей главе.

Завучи чаще рассуждают о назначении школы через призму образовательного процесса и взаимодействия, используя категории «порядок», «организация», «учебная деятельность», «обеспечение условий обучения и преподавания». Завучи разделяют видение миссии директорами, но в большей мере фокусируются на организации внутренних процессов, создании атмосферы, а не на внешнем позиционировании школы или стратегии развития:

*Мы должны, во-первых, организовать учеников, ну, естественно, это перво-наперво с точки зрения учебной деятельности (Завуч 11).*

*Во-первых, создание условий для проявления творческой индивидуальности каждого (Завуч 62).*

*Первое условие, не самое может быть главное, но первое условие — получение качественного образования... второе, неотъемлемое, обязательное условие — это безопасность. Не будет порядка — не будет безопасности. А если не будет безопасности — любой, моральной, психической безопасности, о физической я даже не говорю, — короче, о каком образовании вообще может идти речь, да? (Завуч 21).*

*Я хочу, чтоб я приходила в школу, и в школе было светло, чисто, уютно, пахло хлебом, и детям было, в общем-то, очень хорошо в этой школе (Завуч 32).*

Учителям рассуждать об основной цели школы несколько труднее, чем ее руководителям. В отличие от директоров и завучей, которые, как было показано ранее, демонстрируют уверенность при определении школьной миссии и причастность к ее формированию, учителя не всегда понимают, что такое миссия школы, и не могут ее четко выразить:

*Вы имеете в виду выработка миссии — это у нас когда... план развития школы, который принимается? (Классный руководитель 12).*

*Ну, первая, наверное, цель — это закрепить результат. Вот, вторая цель, может быть, ну, может быть, были какие-то орехи, может быть, были какие-то неполадки, это если, конечно, взглядываться, так вот идеально, кропотливо все это копать. Ну, наверное, какие-то это общие недостатки все-таки надо сглаживать, вот. Ну и дальше двигаться, двигаться вперед (Классный руководитель 21).*

Учителя видят основную миссию школы в контексте процесса и результата обучения собственных учеников. Формулировка миссии учителями включает в себя личность ученика и понятие индивидуальных достижений, а не образовательных достижений школы как учреждения:

*Ну, во-первых, первая цель — это образовательная, это дать детям знания (Классный руководитель 32).*

*Я думаю, что вот именно в этом наша миссия. Научить их учиться и стремиться к этому (Классный руководитель 34).*

*Должна научить на «тройку», какой бы перед тобой ученик ни был, должна научить на «тройку» (Классный руководитель 33).*

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Самая главная цель — научить ребенка, дать ему образование (Классный руководитель 35).*

Учительская трактовка миссии школы варьируется от вполне конкретной задачи — подготовить к ЕГЭ и научить предмету до абстрактной и высокой — научить жизни, осуществить духовное воспитание современного поколения. Особняком выделяется миссия учителя, которая видится более важной и благородной, чем просто передача знаний или обучение предмету, — воспитание нравственности:

*...быть не просто урокодателем, но и другом, наставником, советником; научить чему-то может каждый. Главная задача — в воспитании, показать своим примером, как себя вести. Просто знания можно найти в Интернете (Классный руководитель 82).*

В перспективе учитель видит свою миссию в том, чтобы научить ребенка жизни, сформировать личность и ее мотивацию, воспитать нравственность и чувство гражданского долга. Знания же можно получить и самостоятельно, если есть фундамент, сформированы ориентиры и понимание самого себя.

Итак, видение основной миссии школы разными агентами образовательной среды расходится. Руководители учебных заведений определяют цели образовательного учреждения более широко, выходя за рамки обучения; учителя же зачастую рассуждают о миссии школы в контексте передачи знаний ученикам и их развития. Не особо вдаваясь в понимание идеологических и стратегических аспектов, учителя сосредоточиваются на предметных и методических аспектах преподавания, классной работе и персональном контакте с учениками. Именно поэтому восприятие миссии учителями разных школ иногда ближе, чем учителем и директором одной школы. Одновременно с этим можно назвать в высшей степени согласованными представления о миссии директоров и завучей, заметное расхождение взглядов мы наблюдали лишь в тех школах, где директор занимает свою должность совсем недавно — менее двух лет.

Анализ процесса выработки миссии в исследованных школах показал, что центральным агентом чаще всего является директор, который самостоятельно либо вместе с другими представителями администрации формулирует миссию и затем транслирует ее учителям. Мы обнаружили, что, хотя многие директора заявляли

о выработке миссии их школы специальной рабочей группой, в состав которой были включены не только учителя, но и родители, согласованность относительно миссии оказывалась средней или низкой.

### **«Успешные» и «хорошие» школы: стратегии позиционирования**

Задача определять и транслировать миссию школы — ее главные цели и направления развития, предпочтительные способы привлечения ресурсов и образ успешного учебного заведения — чаще всего лежит именно на плечах директора [Hargreaves, 1995; Каспржак, Бысик, 2014]. Директора, говоря об успешности школы, называют два основных момента: «конкурентоспособность» и «хорошую репутацию». Иными словами, для руководителей школ успех, с одной стороны, выражается в достижении целей, стоящих перед школой в конкуренции с другими образовательными учреждениями. С другой стороны, успех заключается в соответствии неким представлениям о «хорошей школе». Хотя были и такие директора, которые не были ориентированы на конкуренцию с другими школами и на внешний успех; они сосредоточивались на создании базовых условий работы школы, ее хозяйственных аспектах.

В последнее десятилетие школы вынуждены все больше выходить из-под опеки государства и включаться в конкурентную борьбу за ресурсы, стремясь выглядеть успешными. С переводом в 2011 г. большинства бюджетных образовательных учреждений на систему госзаказов и отменой обязательного государственного финансирования [Федеральный закон № 83., 2016] общеобразовательные школы по необходимости стали более независимыми. При этом успешность школ, согласно современной системе рейтингования, оценивается по объективным показателям, например по баллам выпускных экзаменов и количеству наград в олимпиадах и конкурсах<sup>2</sup>. Причем всем школам России предъявляются единые требования, независимо от их статуса и уровня ресурсов.

---

<sup>2</sup> Известно несколько школьных рейтингов, опирающихся на разные индикаторы. В частности, московская система рейтингования учитывает спортивные и профессиональные достижения учащихся, профилактику правонарушений, коэффициент инклюзивности школы и др.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Положение школы в рейтинге часто учитывается родителями и соответственно влияет на набор учеников и объем школьного финансирования. Поэтому многие школы в той или иной степени стремятся выглядеть успешными в глазах потребителей своих услуг, особенно в городах, где среда более конкурентна. Даже школы, которые в силу территориального расположения не сталкиваются с конкуренцией, прикладывают усилия к тому, чтобы их не закрыли. Набор достаточного числа учащихся, который обеспечил бы «правильную» работу системы и поддержал необходимый уровень ресурсов (финансовых, кадровых, материально-технических), становится одной из первостепенных задач администрации школ. Для того чтобы эту задачу успешно выполнить, школьные управленцы используют разные способы работы внутри школы и позиционирования вовне.

Позиционирование представляет собой презентацию школы в выгодном свете, с акцентом на сильных сторонах и наличных ресурсах. Школьные управленцы по-разному определяют позиционирование: как поиск «частного сектора» (Директор 11), «изюминки» (Директор 21), «фишки» (Завуч 51), т.е. ниши, на которую они ориентируются, представляя школу. Ниша указывает на сильные стороны, преимущества школы, под которые можно привлечь дополнительные активы, работающие на повышение ее престижа и приток учеников, в том числе обладающих хорошими способностями и мотивацией («желательный контингент»). Эти преимущества различаются в зависимости от того, на каком поле ведется конкуренция.

Можно выделить два главных поля соперничества школ за ресурсы:

— *поле академических достижений* — борьба за высокие учебные результаты, где ресурсом является мотивированный контингент. Желаемый результат в данном случае — качественное образование: высокие баллы, олимпиады, портфолио, поступление в престижные вузы;

— *поле социокультурных достижений (неакадемическое)* — социализация, адаптация, нравственное воспитание, гражданственность, патриотизм. Желаемые результаты выражаются в самоопределении учащихся, «поиске места в жизни», воспитанности и культуре.

В зависимости от поля, на котором преимущественно стремятся преуспеть школы, мы выделили, отталкиваясь от дискурса

респондентов, две категории школ: «успешные» (академическое поле) и «хорошие» (неакадемическое). Эти два образа школы иногда пересекаются в интервью, а иногда противопоставляются. Причем отношение к «успешным» и «хорошим» школам может различаться. По мнению педагогов, не все «хорошие» школы являются «успешными», как и не все «успешные» можно считать «хорошими»:

*Хорошая школа, я так считаю, она должна быть для учеников и родителей. А успешная школа — ну это больше для администрации, для отчетов. Конечно, любая школа должна стремиться результат хороший получать, ну не всегда они оправдываются. Допустим, если мы будем на конечный результат работать и отдавать, т.е. переступать какие-то еще... ну, может быть, не совсем педагогически правильно поступать, но добиваться хороших результатов... Я считаю, что **пусть лучше она будет хорошая, чем успешная** (Завуч 83).*

**Успешная школа — это школа, которую выбирают.** Которую выбирают ученики, которую выбирают родители. Если нас выбирают, значит, мы успешны, значит, мы конкурентоспособны. Поэтому для меня хорошая школа — это школа, в которую хочется приходить к учителям, с которыми хочется учиться, с одноклассниками, с которыми хочется дружить, вот поэтому для меня хорошая школа — это вот школа, которая нужна всем (Директор 97).

*Для меня хорошая школа — это хорошее здание, хорошее оборудование. Для меня самое главное — учителя и обслуживающий персонал.  
И.: А что тогда успешная школа?*

*Р.: Ну, которая достигает лучших результатов, чем мы. Вот и все. Успешная — победителей олимпиад много, прекрасно сдающие экзамены ЕГЭ, ОГЭ и, так сказать, поступающие туда, куда они хотят, довольные родители и так далее.*

*И.: А насколько, вы считаете, ваша школа успешна?*

*Р.: Я считаю, что так, в среднем успешна. Не самого высокого полета, но близко к хорошему, с моей точки зрения, школа хорошая (Завуч 96).*

«Успешные» школы конкурируют в поле академических достижений и привлекают родителей учеников своей репутацией, популярностью. Школы предоставляют качественные образовательные услуги, гарантируют результаты, «натаскивают» на максимально

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

возможно высокие баллы. Учебная программа больше ориентирована на удовлетворение высоких образовательных потребностей учащихся. Директора таких школ называют свою школу успешной и приводят в доказательство рейтинги и достижения учащихся на олимпиадах и конкурсах. А также то, что можно объективно измерить: поступление в престижные вузы, высокие баллы ЕГЭ, победы в различных конкурсах. Если же успешность не подтверждают рейтинги, управленцы приводят цифры от обратного: отсутствие учеников, отстающих по программе и набравших минимальный балл ЕГЭ, «спившихся», «попавших на учет в КДН и органы». Ради академических успехов и роста рейтинга некоторые успешные школы стремятся набирать наиболее способных детей и отсеивать отстающих.

«Хорошие» школы конкурируют в неакадемическом поле, поскольку ориентированы на воспитание нравственности и сохранение здоровья поколения — нередко не только детей, но и их родителей. Эти школы стремятся повысить самооценку учеников из семей с небольшим культурным капиталом, выступают медиатором детско-родительских отношений, организуют развлекательный, спортивный досуг и культурное образование не только для учеников, но и для всего района или села. Поэтому респонденты называют такие школы социокультурными центрами. Директора этих школ критикуют стремление «успешных» школ засветиться в рейтингах и соответствовать формальным критериям успешности. Свои школы называют «хорошими». «Хорошие» школы больше заботятся о создании «теплой атмосферы», ощущения «второго дома», частично заменяя семью. Педагоги нередко играют роль «матушек», мотивированные своей высокой миссией и альтруизмом (любовь к детям, опека, забота). Учителя считают себя важной частью жизненного пути ребенка и не согласны, что предоставляют рыночную услугу. Они — воспитатели, вторые, а то и первые родители, что указывает на тесное совмещение функций передачи знаний и воспитания. В «хороших» школах ориентация часто делается на слабых, отстающих учеников, учиться «берут всех». Важно, чтобы каждый ученик достиг своего максимального уровня, а не был подтянут к универсальным высоким требованиям: не всем обязательно быть отличниками. Соответственно академические успехи в такой школе приветствуются, однако приоритетом не являются.



## Инклюзивные и эксклюзивные стратегии работы с учащимися

Важно отметить, что в обоих типах школ — «успешных» и «хороших» — могут встречаться разные стратегии работы с учащимися: *инклюзивные* и *эксклюзивные*. Первые направлены на обучение и сохранение каждого ученика, а вторые — в большей степени на повышение академических достижений «сильных» и одновременно отсеивание «отстающих». Подробно об инклюзивных и эксклюзивных учительских представлениях и практиках рассказывалось в первых главах, здесь же мы рассмотрим, как эксклюзивные и инклюзивные установки и практики встраиваются в более высокие уровни функционирования школы.

Среди «успешных» школ равным образом встречаются как инклюзивные, так и эксклюзивные стратегии управления, а школы «хорошие» чаще ориентированы на инклюзивность. Следует отметить, что в этих категориях школ, в силу ориентации на академические или социокультурные достижения, инклюзивность понимается по-разному и достигается различными путями.

В «успешных» школах с инклюзивной стратегией учителей стимулируют работать как с «сильными», так и со «слабыми» детьми, как можно больше дифференцируя практики обучения, учитывая способности учащихся, их уровень притязаний. Они активно работают с детьми, которые не справляются с требованиями, подтягивая их до уровня выше среднего, поддерживая право каждого ученика на получение качественного образования, открывая перед ним максимум перспектив и обеспечивая индивидуальный подход за счет широкого ассортимента возможностей, дополнительных услуг, как творческих, так и образовательных.

В «успешных» школах с эксклюзивной стратегией большое внимание уделяется положению в рейтинге и достижению максимально высоких результатов отдельных групп учащихся. Учеба рассматривается как работа, и если отдельным ученикам не удается добиться успеха, школа может попытаться перевести их в другое учреждение. Обычно данная стратегия используется в школах, сфокусированных на воспроизведении собственного образовательного бренда. Например, когда миссия школы связана с достижением академических успехов учащихся в области математических и технических наук, интересы тех, кого принято называть «гуманитариями», учитываются в незначительной степени. Поэтому в школах,

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

нацеленных на высокие результаты в области математики, нередко происходит дифференциация учеников по математическим способностям, складу ума и осуществляется фильтрация при отборе в старшую школу.

Школы, больше ориентированные на инклюзивность, имеют различный контекст и соответственно пути ее достижения. Если для инклюзивной среды не созданы ни материальные, ни кадровые условия, многообразие и разнородность учащихся становятся большой проблемой для педагогов и администрации школы. Хотя курс на инклюзию позволяет привлекать новые ресурсы, занимать особую нишу, впоследствии поддержание инклюзивной атмосферы ложится тяжелым грузом в первую очередь на плечи учителей (например, в виде сверхурочных нагрузок). Именно поэтому учителя «хороших» школ различие детей часто считают главной проблемой, а инклюзивность воспринимают негативно. В интервью с учителями это, например, прослеживается в виде недовольства решением директора взять «курс на выравнивание» и отсутствием возможности устраивать хотя бы минимальную фильтрацию при наборе:

*И вот наш директор решил, что наша школа возьмет курс вот на выравнивание детей-инвалидов. Которые... у всех, у каждого идет какая-то проблема. Дистрофия полнейшая и кратковременная память и так далее, понимаете?! И мы поэтому сейчас страдаем. Мы не можем набрать [обычных] детей (Учитель 11).*

Иначе дело обстоит в школах, где инклюзивная среда возникает постепенно, становясь логическим продолжением уже существующих условий или удачно внедренных практик. Тогда инклюзивность не является вынужденной, поскольку школы располагают возможностями выбора учеников и осуществления учебного процесса в гетерогенной среде. Более того, школам удается привлекать под формирование инклюзивной среды новые ресурсы.

В целом выбор стратегии инклюзивности или эксклюзивности может порой повышать шансы одних учеников (например, с математическими, лингвистическими склонностями), сокращая шансы других (с инвалидностью, одаренных, с «гуманитарным складом ума» и проч.). Это могут быть учащиеся из семей с низким СЭП, менее мотивированные, или учащиеся, которые интересуются предметами, не соответствующими школьному профилю (например, ученики математической школы, больше увлекающиеся историей).

## Внешнее и внутреннее позиционирование

Академичность или неакадемичность, инклюзивность или эксклюзивность поддерживаемой атмосферы являются не единственными критериями различия школ. Позиционирование школы предполагает наличие устойчивой ориентации на тот или иной запрос в каком-либо конкурентном поле. Внутреннее и внешнее поля обозначают круг агентов, с которыми контактирует директор [Фахратдинов и др., 2015, с. 201]. В одних школах директора больше ориентируют школу на внешние цели, ресурсы и заказчиков, а в других — на внутренние. На практике большинство директоров школ занимаются и тем, и другим, но чаще всего один из этих аспектов явно превалирует. В зависимости от того, как директора воспринимают «главного заказчика», в чьих интересах и ради кого школа существует и функционирует, приоритетом становится понимание школы «для государства», «общества» или «для учеников», «родителей».

Большая часть наших респондентов делала упор на внешнее позиционирование и рассматривала школу либо как социальный институт, заказчиком которого является социум или государство, либо как часть образовательной системы, заказчиком которой является министерство, а основной задачей — соблюдение требований проверяющих органов. В первом случае миссия школы связывалась с культурной и политической доктриной, ориентацией вовне: «исполнить наказ президента», «социальный заказ», «воспитать патриота, хорошего гражданина своей страны». В силу этого главной задачей школы виделась социализация детей, понимаемая прежде всего как оправдание учеником институциональных ожиданий, приспособление к требованиям общества и государства. Во втором случае школа ориентировалась на выполнение бюрократических обязательств, позицию в рейтинге, внедрение стандартов, сдачу отчетов, смет финансирования, планов развития. Несмотря на различные фокусы внимания (ориентированный на общество и государство или бюрократический), условным «заказчиком» здесь является некая надшкольная структура. Когда агенты школ рассуждали в этом плане о своих заказчиках, то уделяли мало внимания (или не уделяли вообще) удовлетворенности родителей и учеников образованием в их школе.

В других школах, напротив, под заказчиками понимаются ученики и их родители. В приоритете оказываются внутренние

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

цели: повышение конкурентоспособности или адаптированности контингента. Каждый выпускник должен суметь занять собственное «место под солнцем». Прежде всего посредством обучения и социализации, устройства в будущей жизни. Для этого школа, в зависимости от своих ресурсов, старается предоставить множество дополнительных образовательных опций: факультативное, углубленное обучение, досуг и спорт, профессиональное образование, профориентация. В школах с внутренним позиционированием (даже с академической направленностью) на первом месте для школьных агентов — успех отдельных учеников, а не то, как изменяется положение школы в рейтинге с увеличением количества выигранных олимпиад. Учителя и директора таких школ хвастаются личными достижениями своих учащихся и выпускников, рассказывают, как на выбор их жизненного пути повлияла школа. Это заметно отличает школы с внутренним ориентиром от школ с внешним позиционированием.

Итак, мы проанализировали уровни и способы артикуляции миссии, согласованность в ее понимании, выделили разные стратегии позиционирования, инклюзивности. Директора могут больше ориентировать школу на академические или социокультурные результаты, на исполнение внешнего заказа (и тогда главными заказчиками образования видятся государство, президент, муниципальная власть) или внутреннего (и тогда школа больше реагирует на запросы родителей и самих учеников).

## **Типология школ в социокультурном контексте**

Говоря о миссии и предназначении своей школы, одни респонденты акцентировали ее обязанность предоставлять доступ к образованию всем детям, давать им базовые знания и учить добывать их самостоятельно. Другие подчеркивали, что пребывание учащихся в школе необходимо делать психологически комфортным, интересным, запоминающимся, нужно стремиться сохранить здоровье учеников и при этом творчески их развивать. Часть респондентов утверждала, что школа должна прежде всего спасти поколение — привить «правильные» нравственные ценности, воспитать «настоящего гражданина и патриота». А другая часть объясняла, что школа должна стать трамплином, помочь найти место в жизни, определиться с профессией и, более того, научить выживать в «реальном мире». Как мы помним еще из четвертой гла-

вы, разные типы школьных атмосфер влияют на выбор стратегий профориентации и формирование образовательных притязаний учащихся.

В многообразии суждений педагогов мы обнаружили повторяющиеся портреты школ со сходным пониманием миссии, позиционированием и условиями социокультурного контекста. В зависимости от этого мы выделили четыре типа российских школ, сопоставив их с контекстом, в котором они существуют, и указали количество школ в каждом типе<sup>3</sup>. Эти типы были объединены в две модели — «взыскательных» и «компенсирующих» школ, краткое описание которых можно увидеть в табл. 6.1.

Разработанная нами типология школ не является единственной в исследованиях образования. В частности, в работе [Stemler, Vebell, Sonnabend, 2011] выделяются три типа видения сотрудниками миссии школы в зависимости от того, на развитие каких навыков школа нацелена в большей степени: когнитивных, эмоциональных или социокультурных (гражданское воспитание). Предложенная нами типология отчасти перекликается с данной концепцией, однако мы при ее разработке учитывали прежде всего ориентацию на академические или социокультурные показатели. Такая позиция соответствует результатам исследования [Slate et al., 2008], где показано, что, чем сложнее контекст, в который вписаны школы, тем реже респонденты говорят об академичности миссии и нацеленности на высокий образовательный результат. Мы наблюдали сходную закономерность: в выделенных нами четырех типах школ сила ориентации на академическое развитие последовательно уменьшается от типа к типу.

Мы также можем обнаружить немало пересечений с результатами исследования [Константиновский и др., 2006], в котором на основании показателей результативности и ресурсности авторы выделяют восемь кластеров школ: от малоресурсных сельских школ с низкими показателями до ведущих и элитных городских гимназий. Причем половина кластеров характеризуется результа-

---

<sup>3</sup> Важно отметить, что «идеальные типы» в наших данных попадались крайне редко, для многих школ были характерны отдельные признаки сразу нескольких типов. В конечном счете мы относили школу к тому типу, признаки которого доминировали, опираясь в больше степени на представления директора. Всего было распределено 28 школ: две школы оказались ярко выраженного смешанного типа, между 2-м и 3-м, поэтому не вошли ни в один из типов.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

**Таблица 6.1.** Сопоставление двух моделей школ:  
«взыскательные» и «компенсирующие»

«Взыскательные» (13 школ)	«Компенсирующие» (15 школ)
Главная задача школы — добиться высоких образовательных результатов. Школа обязана эффективно удовлетворять образовательные потребности учащихся, ее успешность измеряется объективными показателями и положением в рейтинге. Школа конкурирует с другими школами на поле академических достижений	Главная задача — воспитать и направить ребенка. Школа не стремится быть конкурентной с точки зрения критериев рыночной модели, ее роль — выполнять социокультурную миссию, быть «хорошей». Эффективность школы заключается в ее способности создавать благоприятную культурную среду и компенсировать нехватку воспитания
1. «Школы престижа» (7 школ) — ориентация на высокие академические достижения. В силу наиболее благополучного контекста ориентированы на внутренний заказ (родителей и учеников), меньше учитывают функции воспитания, не делают акцент на культурной среде или атмосфере	3. «Школы-консерваторы» (8 школ) — ориентация на социализацию, воспитание, организацию культурного досуга. «Взрачивают» достойных граждан страны, которые займут свое место в обществе и будут приносить ему пользу (академические результаты учеников — на втором плане)
2. «Школы-реформаторы» (6 школ) — ориентация на учебные достижения и разностороннюю атмосферу для развития и самоопределения. Школы 2-го типа больше ориентируются на внешний (муниципальный, государственный) заказ, вступая в конкуренцию с более успешными школами 1-го типа	4. «Школы-коммуны» (7 школ) — ориентация на адаптацию, спасение учеников от неблагоприятного положения, создание «семейной» обстановки. Воспитание и обучение — средства для того, чтобы каждый ребенок мог проявить себя и устроиться в жизни, несмотря на неблагоприятный контекст. Берут на себя функцию выравнивания

тами, соответствующими условиям контекста, а половина — аномальными. Мы в своей типологии также обращали внимание на контекстуальные условия и результаты международного тестирования школ, и, забегая вперед, можно сказать, что выделенные нами типы по объективным показателям оказались похожими на данные кластеры. Однако, помимо объективных факторов, мы прежде всего стремились проанализировать и типизировать пред-

ставления основных школьных агентов. В итоге нам удалось разместить в типологии те самые аномальные школы, которые показывают неожиданно высокие или неожиданно низкие результаты, несмотря на условия контекста.

Итак, создавая типологию, мы учитывали не только объективные (контекстуальные) [Константиновский, 2011], но и субъективные (восприятие) факторы [Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011; Slate et al., 2008]. Первым и главным критерием, по которому были распределены все учебные заведения, выступила степень академичности целей, стоящих перед школой при работе с контингентом. Академичность целей предполагает ориентацию на образовательные достижения учащихся: их успеваемость, баллы по экзаменам, участие в олимпиадах, поступление в вузы. Вторым критерием выступила специфика позиционирования (внешнее или внутреннее). При описании типов школ мы пытались также учесть результаты, полученные в предыдущих главах, в частности, указывая ролевой тип директоров, особенности профориентации и др.

### «Взыскательные» школы

Название «взыскательные» возникло из основной характеристики школ данной модели — требовательности к образовательным результатам учащихся. Хотя степень этой требовательности несколько различается в двух типах «взыскательных» школ, в целом они ориентированы на академическую траекторию учащихся и повышение качества образования. Директора этих школ согласны с рыночной концепцией образования как услуги. Школы стремятся конкурировать за высшие места в рейтингах, поскольку это делает их привлекательнее в глазах клиентов и помогает в приобретении дополнительных ресурсов. Такие школы сравнивают себя со школами более высокого статуса (лицеями и гимназиями) и ориентируются на их лучшие практики. Критерием различия «взыскательных» школ является то, на кого они делают ставку, кого считают заказчиком своей деятельности: родителей и учеников (внутреннее позиционирование) или государство и муниципальные власти, а иногда общество в целом (внешнее позиционирование).

### «Школы престижа»

Первый тип «взыскательных» школ — «школы престижа». Это школы с устойчивой академической ориентацией и внутренним

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

позиционированием (на клиентский запрос). В ответах респондентов четко прослеживается направленность на академический успех ученика, его индивидуальное развитие: *«Вся система работы образовательной организации подчинена именно этому — каждый выпускник должен быть успешен»* (Директор 96). Задача школы — предоставить каждому обучающемуся необходимые условия для достижения высоких результатов. «Школы престижа» демонстрируют особое понимание качества образования и успешности ученика. Успех школьников связан с их академической и социальной мобильностью. Хорошее образование должно помогать им в выборе позиции с лучшими условиями и в адаптации к изменяющейся среде — делать их конкурентоспособными. Поэтому качество обучения измеряется достижениями учащихся, которые позволят им продолжать образование в лучших вузах и колледжах. Мерилом успешности является место школы в рейтинге, ее репутация, количество поступивших на бюджет и т.п. Как правило, все это становится возможным благодаря контингенту со средним или высоким СЭП в крупных городах.

В таких «топовых» школах директор обычно считает себя образовательным менеджером, «главой корпорации», первоочередная задача которого — поддержание хорошо работающей, отлаженной системы и создание репутации среди основных клиентов. Такой директор мыслит в рамках рыночной модели образования, согласен с тем, что школа предоставляет «образовательные услуги». К учителям предъявляет высокие и прагматичные требования: профессионализм, компетенции; при приеме их на работу хочет видеть хорошее портфолио, стабильно высокие баллы по ЕГЭ и число победителей олимпиад среди бывших учеников. Директор такого ролевого типа, как показано в предыдущей главе, много времени уделяет представительской функции, интеграции подразделений, документации и качеству образования, результатам мониторингов.

В данном типе «взыскательных» школ директор, завуч и учителя проявляют, как правило, высокую согласованность во взглядах на миссию школы и образ «успешного» выпускника. Разница в понимании миссии агентами «топовых» школ скорее не содержательная, а ролевая: директор, занятый позиционированием школы, ее функционированием и «здоровьем», говорит об общей успешности гипотетического выпускника, сводя ее к достижениям школы. Завучи, больше работающие с документацией и организацией процесса, склонны фокусироваться на этапах реализации



миссии внутри школы, достижениями результативных показателей (повысить процент поступающих в вузы, победителей олимпиад и т.д.). Учителя, непосредственно работающие с детьми, говорят об индивидуальных траекториях, успешной аттестации каждого ученика в меру его способностей, сосредоточены на правильной профорientации конкретных детей и развитии их навыков.

В данном типе школ смешанное отношение к контингенту варьируется от позитивного до негативного. Однако, несмотря на жалобы, школы в полной мере берут на себя ответственность за успехи учащихся. В рамках этого типа профорientационные стратегии направлены в основном на повышение предметных знаний, знакомство с местами учебы и профессиональными областями. Атмосферу в таких школах можно охарактеризовать установкой «высшее образование лучше всех других путей», и зачастую этот вариант по умолчанию рассматривается педагогами как основной. Поэтому подавляющее большинство выпускников идет в вузы.

### «Школы-реформаторы»

Второй тип «взыскательных» школ — «школы-реформаторы» — представляет собой школу «антикризисного», или переходного, типа. Эти школы также имеют академическую ориентацию, но в отличие от первого типа — внешнее позиционирование. Их директора подчеркивают, что испытывают нехватку ресурсов, даже называют ситуацию в школе кризисом. При этом, так же как и директора первого типа школ, стараются адаптироваться к рыночной модели образования, ищут способы улучшить положение дел, оптимистичны и амбициозны.

Поскольку вывод школы из кризиса является в первую очередь задачей администрации, в таких школах часто наблюдается несогласованность в видении миссии администрацией и учителями. Как правило, директор стремится внедрять новое, а педагогический коллектив сопротивляется нововведениям, проявляет пассивность. Учителя, в отличие от директора, без энтузиазма воспринимают термин «образовательная услуга», и даже если говорят о нем, то подчеркивают, что высокая роль педагога заключается не только в том, чтобы дать знания. Директор фокусируется на задачах и этапах модернизации школы, повышении квалификации педагогов, а учителя думают, как дать ученикам базовое образование, создать комфортные условия обучения, как приобщить их к основным человеческим ценностям.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

Главной целью директоров школ переходного типа является их продвижение на рынке образовательных услуг, поэтому такие школы активно конкурируют за ресурсы и накапливают символический капитал. По объективным показателям они не могут конкурировать со школами высокого статуса за лучшие места в рейтингах или за лучших учеников. Однако они (в отличие от успешных школ) конкурируют с близлежащими образовательными организациями, стремясь выделиться за счет уникальной «фишки», завоевания особой репутации среди школ района. Они осознают, что не имеют возможностей и ресурсов, которыми располагают «топовые» школы, и потому делают акцент на каких-то других своих преимуществах. Цель — оставаться не хуже других: *«Мы должны быть не хуже, даже если идут к нам те, кого в гимназию не взяли»* (Директор 21).

Интересно, что в данном типе школ имеет место самое позитивное восприятие контингента и меньше всего жалоб. Контингент выступает опорой, и школа берет на себя задачу по его улучшению. Школа нацелена на повышение предметных знаний, и даже за рамками учебной программы, кроме того, имеет сильную ориентацию на повышение успеваемости. Профориентационная атмосфера проявляется в установке «высшее образование никогда не будет лишним, и оно лучше профессионального», поэтому получать профессиональное образование уходят после 9-го класса только около 25%, а в высшие учебные заведения поступают 95% выпускников 11-го класса.

Внимание директоров переходного типа «школ-реформаторов» направлено на тех, от кого в большей мере зависит финансовое обеспечение школы. Такая школа имеет явное внешнее позиционирование с ориентацией на министерство. Миссия формулируется примерно в диапазоне: «обеспечить высокие баллы ЕГЭ и высокий уровень поступления в вузы». Качество образования измеряется качеством условий обучения, поскольку обеспечение хороших условий в школе увеличивает, по мнению агентов, шансы учеников на получение высшего образования в хороших университетах и колледжах. Успех отдельных учащихся работает на репутацию всей школы, но в отличие от «топовых» школ, где поощряется индивидуализм, в школах второго типа победители конкурсов и олимпиад «работают на рейтинг школы».

В данном типе образовательных организаций управленцы скорее сосредоточены на том, чтобы школа становилась более ре-

сурсной и благополучной, т.е. на ее развитии и успешной работе, нежели на успехе каждого конкретного ученика. Директора уделяют внимание предотвращению внутришкольных конфликтов, поскольку школьная система в силу менее благополучного контекста и так работает не особо слаженно. Нередко директора исполняют здесь роль трансформирующего лидера, задача которого — успешно осуществить переход к более престижным школам. Они фокусируются на стратегических вопросах развития школы как образовательной организации, а хозяйственные процессы делегируют заместителям. Хотя встречаются и директора — администраторы-контролеры, которые внимательно следят за материальными процессами.

### **«Компенсирующие» школы**

Среди десятков общеобразовательных школ, которые нам удалось посетить, встречались такие, которые прежде всего сосредоточены на социокультурных, а не на академических задачах. В силу особенностей контингента они вынуждены восполнять нехватку ключевых элементов развития личности: воспитания, культуры, грамотности. Мы назвали такие школы «компенсирующими», поскольку их педагоги вынуждены в большей или меньшей мере восполнять пробелы, допущенные на ранних стадиях обучения и развития детей, заниматься профилактикой социального неблагополучия, латая прорехи в системе мер социальной защиты, возмещать нехватку семейной опеки, заботы и воспитания.

Школа рассматривается ее агентами как инкубатор перед «настоящей жизнью», который до определенного срока сдерживает давление небезопасного мира и хотя бы внешне сглаживает социальное неравенство. Педагоги возлагают на себя ответственность за будущую жизнь ребенка, защищая его от опасной, суровой жизненной реальности. «Компенсирующие» школы выполняют особую «инклюзивную» роль, обучая тех, кого не взяли или «отсеяли» в других школах, кто не справился с учебной программой или не смог адаптироваться к социокультурной обстановке, атмосфере другой школы. Они берут всех, независимо от состояния здоровья, успеваемости, способностей, мотивации родителей, еще и потому, что являются единственными (ближайшими) школами в районе или поселке. Отчасти из-за того, что школам приходится направлять массу сил на помощь сложному контингенту, на «сохранение», инклюзия здесь является вынужденной мерой.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

Инклюзивность как явная черта таких школ особенно привлекает родителей, для которых школьный климат важнее академических достижений. Они зачастую рассматривают школу как «камеру хранения» ребенка. В свою очередь, школа ожидает от родителей лояльности: в борьбе против угроз современного мира они должны быть «на одной стороне». Близкие и неформальные отношения с родителями позволяют использовать их как ресурс в реализации воспитательной функции. Школы выбирают разные стратегии работы с родителями: вовлекают их в учебный процесс, устраивают досуг и совместные культурные мероприятия, подтягивают культурный уровень, замещают их или же ограждают от их вредного влияния детей. При этом из-за отсутствия необходимости работать с учетом высоких требований со стороны родителей школы данной модели нередко оказываются в застойном состоянии.

Обычно «компенсирующие» школы ориентированы на учащихся с низкой успеваемостью, поскольку стоит задача прежде всего подтянуть отстающих и слабо мотивированных учеников хотя бы до среднего уровня, чтобы выпустить из школы с аттестатом. Остальные учащиеся, как считают педагоги, и так справятся с базовой образовательной программой. Способным и мотивированным ученикам подобные школы предоставляют только базовые знания, выдают аттестат, готовят к ЕГЭ и в лучшем случае не препятствуют поступлению в вуз (поскольку в данных школах преобладает ориентация на получение профессии и поступление в колледж).

Выбор компенсирующей стратегии зависит не только от субъективных взглядов директора, но и от объективных факторов: малочисленности и малоресурсности школы, специфики социальных отношений в маленьких поселениях, где «все друг друга знают» и находятся в тесных отношениях. Директора исходят из ограниченности ресурсов — в первую очередь «особенностей контингента», невысокого социально-экономического положения и культурного статуса родителей, невысокой мотивации и способностей учеников, а также нехватки учителей и материально-технических ресурсов. Именно поэтому директора таких школ берут на себя роли администратора-хозяйственника и контролера. О специфике этих ролей было подробнее рассказано во второй главе. Далее рассмотрим и сравним два типа «компенсирующих» школ, которые нам удалось выделить.

### «Школы-консерваторы»

Первый тип — это школы, которые по своей атмосфере и структуре напоминают островки советской школы, отрицающие рыночные требования и даже сознательно саботирующие их. В данную группу попадают как школы, которые еще не смогли перестроиться на современный лад, так и те, которые специально продвигают «советскость» в качестве своей отличительной черты, придающей статусности [Кусимова, Шмидт, 2016]. Эти школы делают упор на воспитании и социализации учащихся, поддерживая превосходство коллективных ценностей над индивидуальными, культурного развития и воспитания над академическими достижениями. В качестве миссии такие школы видят исполнение своего высокого предназначения в жизни ребенка. Предназначения, по-разному понимаемого респондентами. Во-первых, как политического заказа: воспитать патриотов, законопослушных и лояльных граждан страны. Во-вторых, как социального заказа: встроить учеников в систему через базовые знания, спасти, сохранить поколение, направить его или выровнять. И в-третьих, как заказа экономическое: подготовить людей, представляющих собой востребованную государством рабочую силу: *«Президент же сказал, что инженеров не хватает»* (Директор 12). Педагоги таких школ стремятся воспитать людей культурных, не девиантов, а «настоящих граждан своей страны», способных трудиться. Это школы, которые видят свою цель в том, чтобы способствовать правильному функционированию страны, государства или общества.

Школы, сохраняющие высокую долю советского идеализма и романтизма, мы назвали «школами-консерваторами». Они характеризуются коллективизмом и консервативностью, стремлением сохранить традиционный уклад школы (особенно если она имеет долгую историю). Академичность не является главным ориентиром таких школ — тут под пристальным вниманием педагогов находятся личные качества и идентичность учащихся. Эти образовательные организации стремятся обеспечить восходящую мобильность учащихся, создать условия для их разностороннего развития и добиться успехов в социализации. Стоит отметить, что при описании контингента в школах данного типа встречалось наибольшее количество жалоб и негативных характеристик. В целом контингент имеет высокую мотивацию, но при этом сильно разнороден (по социально-экономическим, этни-

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

ческим характеристикам), особенно в тех школах, куда, зная их хорошую репутацию, едут ученики из других поселков, соседних сел и регионов.

Школа берет на себя ответственность за формирование взглядов, ценностей, мотивации учеников, в большей степени действуя в интересах всего общества. В меньшей степени она считает себя ответственной за академическое развитие учащихся. Профессиональное и высшее образование рассматриваются здесь как одинаково успешные варианты развития траектории, поэтому около 40% учащихся после 9-го класса продолжают обучение в профессиональных учебных учреждениях и только половина выпускников 11-го класса — в высших.

Успех «школ-консерваторов» измеряется достижением основной цели — воспитания хороших граждан, которые смогут честно и квалифицированно трудиться, ответственно выполнять свою роль в обществе. Практики профориентации учащихся определяются девизом «главное — воспитать». Как и школы второго типа, школы третьего типа имеют внешнее позиционирование, но в отличие от предыдущей группы ориентируются не столько на конкретных представителей властей, сколько на государство вообще, как страну и надындивидуальную структуру.

Интересен тот факт, что роль директора консервативных школ также остается в формате «советского типа». Директор тут, как правило, администратор. В зависимости от тех проблем, с которыми сталкивается школа, директор может брать на себя функции администратора-педагога и администратора-контролера, реже — администратора-хозяйственника.

Директора школ не позиционируют школу как учебное заведение, гарантирующее достижение учениками высоких академических результатов. Они делают ставку на воспитание и благоприятный школьный климат. Для этих школ важна репутация «кузницы будущих граждан». Приверженность патриотической миссии и упор на гражданское воспитание позволяют директорам привлечь дополнительные ресурсы неакадемического поля. При этом нельзя сказать, что «школы-консерваторы» не уделяют внимание качеству образования, они имеют планы по его развитию и становятся не просто школами выравнивания, а ресурсными центрами, оказывая поддержку отстающим, менее успешным школам, расположенным поблизости, в частности, таким как школы четвертого типа.

**«Школы-коммуны»**

Последний, четвертый тип школ — «школы-коммуны» также делают упор на социокультурные задачи, а точнее, на социальную адаптацию, но при этом имеют внутреннее позиционирование. Как и школы третьего типа, «школы-коммуны» гетерогенны, но разнородность определяется их агентами в качестве главной проблемы. Восприятие контингента сосредоточено в основном на негативных характеристиках. При высоком количестве жалоб данный тип школ возлагает на себя ответственность лишь в половине случаев. Школы берут на себя функцию выравнивания, а значит, ориентированы на усреднение уровня учащихся. Такие образовательные организации никого не отсеивают и не выталкивают, однако уровень академических амбиций в них ниже, чем во всех предыдущих случаях. Иначе мы назвали эти школы «сохраняющими», поскольку их агенты сосредотачиваются на трех аспектах: сберечь и адаптировать учащихся; устроить их в жизни (через создание условий для профессионального самоопределения и трудоустройства); быть инклюзивными (обучать всех без отбора).

Идеалом для директоров школ четвертого типа является выпускник в перспективе семейный (семья благополучная, полная), здоровый (здоровье — главный ресурс рабочего человека) и трудоустроенный (есть профессия). Успешными себя называют школы, воспитывающие социально адаптированных, здоровых, нравственных, ориентированных на «нормальные» ценности и практики, владеющих профессией людей. Миссия «спасти и сохранить» контингент означает дать базовые знания, обнаружить склонности и помочь ученикам с устройством в жизни вопреки сложному контексту. С этой стороны существование школ четвертого типа оправданно: несмотря на невысокие академические требования, они успешно выживают в неблагоприятной социальной среде.

Одно из главных ограничений школ такого типа состоит в том, что они усредняют шансы учащихся, не умея эффективно работать с учениками, имеющими повышенные образовательные запросы. В стремлении встроить учащихся в существующую систему педагоги в основном придерживаются практичного принципа: «где родился, там и пригодился», а интерес к учебе, удовольствие от профессии отходят на второй план. Профориентационная атмосфера в школе выражается в прагматичной установке, что среднее профессио-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

нальное образование — это «синица в руках». А практики направлены преимущественно на представление различных профессий и потенциальных мест обучения и развитие предметных знаний. В стремлении обеспечить учащимся «достойное существование» происходит воспроизводство невысокого социального положения контингента. В школах данного типа более 50% учащихся уходят после 9-го класса, а в вуз по окончании 11-го класса поступают менее половины выпускников.

В силу того, что такие школы обычно являются сельскими, маленькими и малоресурсными, их директора принимают на себя роль администратора-хозяйственника, беспокоясь о насущных задачах: ремонте здания, материальном обеспечении, отоплении и др. По тем же причинам директора маленьких школ становятся администраторами-педагогами. Из-за нехватки ресурсов и сложности делегирования функций такой директор оказывается непосредственно вовлеченным во все процессы, происходящие в школе, но, как правило, является еще и преподавателем.

В отличие от школ третьего типа, эти образовательные организации не вступают в конкуренцию и не сравнивают себя с лучшими школами. В связи с тем, что целевая аудитория четвертого типа школ зачастую нетребовательна (ожидания родителей невелики, а сами они слабо вовлечены в процесс образования), управленцы таких школ могут ориентироваться на довольно низкую планку, не имея особых стремлений к росту и изменениям, консервируя старое, придерживаясь стратегии выживания.

Итак, мы получили четыре портрета российских школ. Как видно из описаний, агенты учебных заведений с более высоким социально-экономическим положением ставят амбициозные задачи в отношении академических достижений учеников, а агенты школ с более низким социально-экономическим положением ориентируются в большей степени на воспитательные моменты. Имея дело с учащимися из разных социально-экономических групп, школы по-разному понимают свою ответственность перед государством и заказчиками, ставят разные цели и задачи (несмотря на универсальность предъявляемых требований), по-разному справляются со стоящими перед ними трудностями, вследствие чего заметно различаются образовательной философией и стратегиями позиционирования.

Выделенные типы школ различаются также административными особенностями. Мы видим, что во взыскательных школах



доминирующим ролевым типом директора является менеджер в образовании. Директора «взыскательных» школ больше фокусируются на стратегиях и тактиках развития образования, делегируя хозяйственные процессы заместителям. В «компенсирующих» же школах директора, наоборот, попадают в основном в ролевой тип администраторов: хозяйственников или контролеров, реже педагогов. Руководители более половины «компенсирующих» школ передают образовательные вопросы своим заместителям, а основной своей функцией считают решение вопросов материального характера.

### Профили школ с учетом контекстуальных факторов

Заканчивая данную главу и обобщая вышесказанное, мы предприняли попытку ответить на вопрос, как связана данная нами типология школ с объективными показателями. Для этого вначале все школы были отнесены к одному из четырех типов: эксперты делали это по отдельности, опираясь на результаты анализа интервью, после чего свели все оценки воедино. Школы, имевшие характеристики сразу нескольких типов, были либо отнесены к одному, наиболее релевантному, либо исключены, поскольку экспертам не удалось прийти к единому мнению<sup>4</sup>. Затем номера школ были сопоставлены с результатами тестирования, которые показали их учащиеся. В итоге нам удалось графически визуализировать описанные типы школ, составив четыре профиля по совокупности наиболее иллюстративных количественных и качественных<sup>5</sup> показателей:

- *академичность* — как нацеленность агентов школы на высокие академические результаты;
- *согласованность* мнений учителей, директоров и завучей относительно миссии школы;

---

<sup>4</sup> Из графика были исключены школы 52, 83, по которым у нас не было единой позиции.

<sup>5</sup> Все оценки по качественным показателям были вначале выставлены тремя исследователями по отдельности, затем, после обсуждения, сведены к единой оценке каждой школы. Шкала оценки: 1 — низкая проявленность признака, 4 — высокая.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

— *процент поступивших в вуз учеников (участвовавших в международных тестах TIMSS, PISA), рассчитанный по данным анкетного опроса в школе;*

— *средний балл школы по результатам тестирования TIMSS в выбранном классе<sup>6</sup>;*

— *средний балл школы по результатам тестирования PISA в выбранном классе;*

— *прирост результатов по итогам двух тестирований — составной показатель, косвенным образом указывающий на динамику эффективности школы. Этот показатель рассчитывался еще на этапе отбора школ, с учетом ожиданий от сдачи теста PISA после первых результатов теста TIMSS, где 1 балл — ухудшение результатов (полученные результаты оказались хуже, чем ожидалось в регрессионной модели), 2 балла — соответствие предсказанному результату, 3 балла — результат превзошел тот, что предсказывала регрессионная модель;*

— *уровень социально-экономического положения семей учащихся, рассчитанный по анкетным данным об экономическом и культурном капитале родителей учащихся исследуемого класса, где 1 — низкий, 2 — средний и 3 — высокий уровень СЭП.*

В среднем в каждый тип попало примерно шесть-восемь школ.

Получившиеся профили на графике соответствуют четырем ранее выделенным типам школ: первый тип — «школы престижа» с академической направленностью; второй — «школы-реформаторы» переходного типа, ориентированные как на учебные достижения, так и на социализацию; третий — «школы-консерваторы», традиционные, с уклоном в воспитание; четвертый — «школы-коммуны», с уклоном в адаптацию.

Как видно из графика, наиболее высокие баллы по всем показателям, кроме уровня согласованности, в «школах престижа». Профиль школ первого типа имеет высокую однородность по оценкам, поскольку практически полностью представлен школами Москвы или Московской области, где, как правило, выше СЭП и процент

---

<sup>6</sup> Мы перевели результаты школ по тестам TIMSS и PISA (представленные в абсолютных значениях) в 4-балльную шкалу. За крайние точки были взяты минимальный и максимальный баллы по школе, затем подсчитано среднее по выборке. Исходя из этого, весь континуум баллов был разбит на четыре равных промежутка с соответствующими баллами, где 1 = 466, а 4 = 646 (TIMSS), и 1 = 413, а 4 = 570 (PISA).

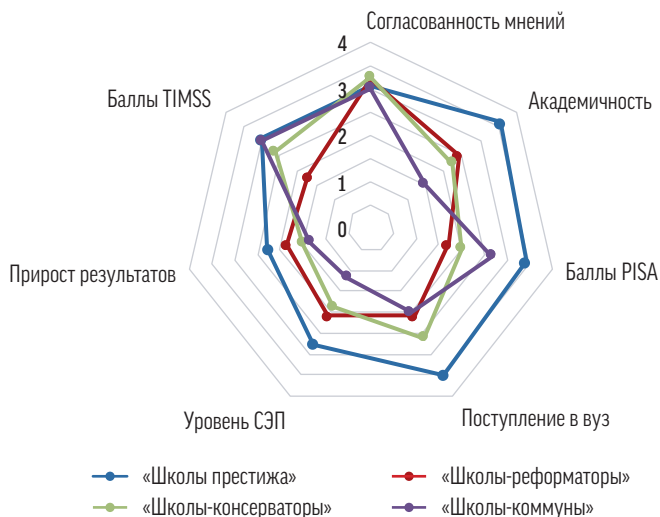


Рис. 6.1. Профили типов школ

поступления в вузы, традиционно более высокие результаты по международным тестам.

Профиль школ второго типа — «школ-реформаторов» — имеет самые низкие результаты по международным тестам и невысокий показатель поступления в вузы. При этом уровень настроенности на академические результаты и прироста результатов у этих школ выше, чем у школ третьего и четвертого типов (хотя все равно существенно ниже, чем у школ первого типа). Как и школы первого типа, эти образовательные организации видят в качестве одной из основных своих целей повышение учебных достижений учащихся, но при этом делают упор на патриотическое воспитание и сохраняют задачи адаптации. Как видно на графике, этот тип школ, несмотря на конкурентную стратегию и прирост баллов, показывает в академическом поле далеко не самые высокие результаты. В данный, переходный, тип попали школы, которые стремятся конкурировать с высокорейтинговыми школами, но пока не способны преодолеть ограничения контекста, например, более низкий СЭП семей учащихся.

В «школах-консерваторах» третьего типа наблюдается самая высокая согласованность представлений агентов относительно миссии, средний балл по нацеленности на академические резуль-

таты и довольно высокий уровень поступления в вузы. При этом по профилю видно, что учащиеся показывают в среднем наименьшие баллы по тестам PISA и невысокие баллы по TIMSS. Довольно сложно объяснить, почему при низких баллах по международным тестам такие школы имеют одни из самых высоких показателей поступления в вузы. Причем судя по графику, уровень СЭП в школах третьего типа средний. Возможно, это связано с тем, как определяют данные школы свои ориентиры: создать благоприятную атмосферу, воспитать и устроить учащихся в жизни, обеспечить профессией. Наше исследование показывает, что такие школы целенаправленно готовят детей к поступлению в конкретные местные учебные заведения, и у них налажен алгоритм подготовки. Школы третьего типа успешно работают в сложном социокультурном контексте, например, с этнической неоднородностью и семьями с невысоким СЭП.

Профиль школ четвертого типа самый неравномерный, показатели сильно различаются. Эти школы получили высокие оценки по уровню согласованности и баллы по тесту TIMSS, баллы по тесту PISA показали средние, и потому прирост результатов оказался одним из самых низких. Здесь наблюдается обратная предыдущему типу школ ситуация, когда, несмотря на достаточно высокие баллы в международных исследованиях, школы имеют самые низкие показатели поступления в вузы.

Можно повториться, сказав, что школы «сохраняющего», четвертого, типа реализуют академический потенциал своих учащихся не полностью. Такие школы видят свою миссию в том, чтобы компенсировать пробелы воспитания, сберечь и адаптировать к жизни детей из неблагополучных семей, обучить их необходимым жизненным навыкам. С одной стороны, это может быть связано с объективными факторами: низкое СЭП родителей, их слабая заинтересованность в высшем образовании детей. С другой стороны, такое соотношение приоритетов поддерживается и позицией самой школы «компенсирующего» типа: ориентация на «спасение» контингента, подтягивание «неблагополучных» и «неуспевающих» учащихся приводит к тому, что систематическая работа с успевающими учениками не проводится. В школах этого типа часто слышался лейтмотив: «лучше синица в руках, чем журавль в небе». Иными словами, педагоги придерживаются убеждения, что конкретная профессия после среднего специального образования надежнее и потому лучше диплома о высшем образовании, поскольку

ку дети из малообеспеченных семей стремятся быстрее выйти на рынок труда, чтобы скорее начать зарабатывать. В этом смысле возможности для восходящей мобильности учащихся в таких школах ограничены.

Итак, как показал анализ профилей школ, в условиях неравенства социальных контекстов перед школами стоят различные задачи, с которыми они справляются с разной степенью успешности. Судя по нашему исследованию, объективные показатели, по которым обычно определяется уровень успешности и эффективности общеобразовательных школ, могут заметно различаться внутри школ одного типа. Оценивая эффективность работы конкретной школы, критически важно учитывать ее социальный, культурный, экономический контексты, характеристики контингента, а также идеалы образовательной философии ее директора. Мы видим, что управленцы выбирают направления развития, стратегии позиционирования и критерии успеха школы в зависимости от объективных условий контекста и своего субъективного восприятия.

В малочисленных удаленных сельских школах, работающих с учениками из семей с низким социально-экономическим положением, директора чаще определяли миссию, ориентируясь не на достижение высоких академических результатов или конкуренцию с академически успешными школами, а на воспитание хороших граждан. Чтобы быть успешными, большинство сельских школ и многие районные городские школы вынуждены не только обучать детей, но и выполнять функции социальной защиты. В таких школах часто возникает перекося в сторону социализации, а академические цели отходят на второй план. Вместе с тем здесь обычно устанавливаются более тесные социальные связи, и директора чаще видят своей основной задачей, помимо сохранения материальных ресурсов, создание «семейной атмосферы».

Большие городские школы с концентрацией учащихся из семей среднего класса чаще ориентированы на конкуренцию с другими школами, включая более престижные лицеи и гимназии, как за учащихся и ресурсы, так и за места в образовательных рейтингах. В таких школах миссия в большинстве случаев определяется через обеспечение учащимся социальной мобильности, возможности получить высокие результаты и поступить в вуз. Однако эти образовательные организации могут по-разному воспринимать свой контингент и работать с ним. Встречались и такие, где приме-

нялась стратегия отсева неуспевающих и фильтрация при наборе новых учеников.

### Выводы

Чтобы понять философию российских школ в том виде, в котором ее преподносят учителя и директора, следовало сосредоточиться на осмыслении основных целей школы, обратить внимание на идеалы педагогов и стратегии позиционирования школы ее управленцами. Мы хотели уяснить разницу философий, отношений и практик в школах, находящихся в разных социокультурных контекстах.

Нам встретились разные системы установок: «взыскательные» и «компенсирующие» школы, с повышенными, стандартными или пониженными ожиданиями от себя и своих учащихся. Одни школы, с ориентацией на академические задачи, фокусируются в основном на учебных достижениях и конкурентоспособности учеников. Другие сосредоточены на воспитательных задачах, поэтому главным становится развитие личностных характеристик и гражданская состоятельность школьников. Мы полагаем, что на такую специфику ориентации и миссии российских школ, помимо характеристик контингента, могли оказать влияние идеалы советской школы [Мустайоки, 2009; Погорелов, 2010].

В целом мы пришли к выводу, что, независимо от социально-экономического положения учащихся, меньше половины школ считают своей основной миссией повышение академической успеваемости учеников. Добиться максимально высокого уровня академических достижений всех учащихся является главной миссией только одного типа «взыскательных» школ — «школ престижа». Большинство остальных делают упор на развитии личностных характеристик и моральных ценностей, гражданском воспитании.

Без сомнения, стремление образовательного учреждения развивать личность учащегося и создавать для этого благоприятный школьный климат является нелегкой и важной задачей школы. Однако международные исследования [Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011; Slate et al., 2008] подчеркивают, что для смягчения рисков низких достижений учащихся, находящихся в неблагоприятном положении, большое значение имеет положительный дисциплинарный школьный климат с сильным акцентом на академические достижения. Вслед за другими исследователями [Hargreaves, 1995;

Slate et al., 2008] мы полагаем, что если школа фокусируется в первую очередь на воспитательной миссии, в большинстве случаев это означает, что администрация и педагоги не видят необходимости развивать высокие учебные достижения всех учеников и сосредоточены только на группе «сильных» учащихся. Такая стратегия может приводить к тому, что академический потенциал остальных учеников не будет реализовываться полностью.

Бесспорно, на успешность работы школы влияют как объективные, так и субъективные факторы [Hargreaves, 1995; Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011; Константиновский, 2011], которые поддаются изменениям в разной степени. Изменение субъективных факторов на первый взгляд кажется более простым, так как требует меньших материальных затрат. Однако практика показывает, что изменить установки и стереотипы педагогов гораздо сложнее, на это требуется много времени и управленческих ресурсов. Вместе с тем сотрудники школы в силах менять восприятие своего контингента и внешней среды, корректировать миссию, которой они придерживаются, и тем самым влиять на внутреннее устройство школы, что, в свою очередь, будет сказываться на результатах учащихся.

Субъективное восприятие благополучия школы связано с оценкой педагогами учебного контингента — с удовлетворенностью его уровнем, оптимизмом по отношению к нему. Если преобладает низкий уровень субъективного благополучия и социальной защищенности учащихся, то в школе доминируют воспитательные, берегающие, адаптационные, поддерживающие, компенсирующие цели. Высокий уровень субъективного благополучия школьных агентов создает фундамент для высокой требовательности к достижениям учащихся, стимулирует к повышению качества образования и, следовательно, может приводить к росту академических результатов. При этом важно еще раз подчеркнуть, что школы, которые не делают упор на академический трек развития, но ставят на первое место воспитание, сохранение здоровья и социокультурную адаптацию, необязательно неуспешны. Такие школы взыскательны к другим достижениям учащихся: спортивным, нравственным, профессиональному самоопределению — и достигают успехов на другом поле.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Мартин Карной*

## **Что показывает наше исследование российских школ?**

В самом начале исследования нашей целью было получить всеобъемлющее представление о ежедневной жизни обычных школ России: как учителя и школьная администрация воспринимают контингент учащихся и собственную роль в обучении, как директора находят и используют ресурсы школы и как школы видят свою миссию и реализуют ее на практике. Мы предположили, что, анализируя интервью и наблюдая за тем, как проходят уроки математики в школах, мы сможем понять, почему учащиеся одних школ имеют положительный прирост результатов между тестами TIMSS и PISA, а учащиеся других — отрицательный. Хотя показатели учеников в TIMSS и PISA нельзя напрямую соотнести с выявленными представлениями школьных акторов, выборка, составленная на основе разницы баллов в этих двух исследованиях, позволила нам вовлечь в исследование самые разные школы России и выдвинуть предположения о возможных факторах академического успеха.

В шести главах книги были подробно описаны разные аспекты школьной жизни: модели восприятия характеристик учащихся и контингента, практики классного взаимодействия и школьной профориентации, способы определения миссии и управления школой. В результате мы пришли к мнению, что не существует единого портрета некой обычной российской школы, о которой мы так часто слышали от респондентов. Мы полагаем, что любую общеобразовательную школу можно одновременно назвать обыч-



ной и необычной. С одной стороны, каждая школа находится под влиянием уникального набора разноуровневых факторов, которые формируют ее самобытность. С другой — можно говорить о существовании сходных типов школ и общих механизмов, обуславливающих жизнь конкретной школы. В заключение мы представим восемь наиболее важных, на наш взгляд, выводов, которые раскрывают общее и самобытное в механике российской школы.

**Первый.** Установки учителей относительно обучаемости детей математике сильно варьируются в разных школах, и порой эти взгляды крайне противоречивы. Большинство учителей делят своих учеников на сильных и слабых, опираясь на оценку их математических и общих способностей, а также на ряд других характеристик (мотивация, успеваемость, «склад ума»). Лишь небольшое количество опрошенных учителей не делят школьников по математическим способностям и не используют никаких «ярлыков». Можно говорить о существовании разных моделей учительских представлений о разнообразии характеристик учащихся. Учителя, придерживающиеся одной модели (эксклюзивной), выдвигают более высокие требования к ученикам, которых они *считают способными* к освоению математики, и готовы уделять им больше времени. Учителя, придерживающиеся другой модели (инклюзивной), стараются преподавать материал всему классу в совокупности и не дифференцируют учеников по способностям.

Мы также увидели связь между установками учителей в отношении категоризации учащихся и тем, как они определяют свою зону ответственности в работе со школьниками. Большинство учителей, убежденных в наличии математических способностей у всех учеников, видели свою роль в том, чтобы помочь всем им как можно лучше понять математику. И наоборот, учителя, делившие детей на способных и неспособных к изучению этой дисциплины, сводили свою роль в обучении школьников к минимуму. Это также может создавать ситуацию исключения из образовательного процесса для некоторых групп школьников.

**Второй.** Высокое качество преподавания математики не всегда означает, что у всех учащихся в классе есть к нему доступ. Основные различия, которые мы выявили в результате анализа уроков математики, состоят в практиках учителей, направленных на вовлеченность учащихся, и в степени этой вовлеченности. На части уроков учителя предлагали ученикам сложные и незнакомые задачи, давали каждому возможность выступить и высказать свое

мнение, в полной мере использовали приемы формирующего оценивания. Однако в большинстве случаев в учебной работе активно участвовали одни и те же ученики, в то время как другие — исключались из взаимодействия с учителем, а значит, не имели такого же доступа к образовательным ресурсам. Ограниченная вовлеченность учащихся тесно связана с размером класса и многообразием способностей учеников. Если на уроке присутствует пять-семь человек, то значительно проще вовлечь их в работу и выстроить с каждым диалог. Однако мы наблюдали несколько уроков, где учителям удавалось организовать работу и большого класса — таким образом, чтобы вовлечь почти всех присутствующих учеников. Кроме того, ограниченная вовлеченность учащихся обусловлена и широко распространенной в российской школе монологической схемой взаимодействия на уроке, когда учитель контролирует весь процесс коммуникации.

**Третий.** Учителя и директора в основном воспринимают контингент своих школ как проблемный. Только в четырех школах из тридцати учителя и школьная администрация транслируют положительные мнения об учениках, а примерно в трети школ — уверенно отрицательные, с постоянными жалобами на учащихся. Подобный негативный взгляд может быть вызван множеством причин. Учителя и школьная администрация не верят в возможность повысить успеваемость по основным предметам, подчеркивая, что для этого важно не только качество преподавания, но и мотивация к учебе, а также упорный труд самих учеников. Другая причина может заключаться в пессимистичном видении учителями жизненных перспектив учащихся с невысоким социально-экономическим положением, что напрямую связано с готовностью учителей «вкладываться» в эту группу школьников. Из тех четырех школ, где учителя транслировали позитивное отношение к своему контингенту и успехам учеников, три школы были городскими со средним социально-экономическим положением учеников и только одна городская школа — с низким. Еще одним немаловажным фактором такого восприятия контингента является возраст учителей: у многих из них в результате десятилетий работы в школе отмечается профессиональное выгорание.

**Четвертый.** Несмотря на то что учителя и директора российских школ выражают обеспокоенность контингентом в целом, примерно в половине организаций они отмечали, что несут ответственность за культурное и академическое развитие учащихся

наравне с семьями и окружением школьника. Учителя видят своей целью решение различных задач: воспитание и обучение учеников, подготовка их к экзаменам, консультирование по выбору направления или уровня послешкольного образования. Пессимистичный настрой относительно контингента учащихся и их мотивации наряду с ответственностью за академические результаты создают внутренний ролевой конфликт. Одним из способов выйти из этого противоречия (ролевого конфликта) становится стратегия усреднения результатов, ориентация на базовый уровень, прева-лирование задачи воспитания над обучением.

**Пятый.** Уделив особое внимание 9-му классу как времени принятия решения об академическом будущем учеников, мы пришли к следующему заключению: учебный процесс в основной школе во многом зависит от того, какую долю учащихся школа намерена «оставить» в 10–11-м классах. В целом школы обеспокоены средним баллом ЕГЭ и строят прогнозы относительно результатов каждого ученика на выпускном экзамене. На практике доля учащихся, которые уходят после 9-го класса, варьируется от школы к школе. На соотношение «остающихся» и «уходящих» оказывают значительное влияние средняя успеваемость и социально-экономическое положение ученика, однако есть и целый ряд исключений. Была, например, обследована небольшая, довольно изолированная школа с учащимися из низших страт и с низкими результатами TIMSS, которая, тем не менее, пыталась их удержать, поскольку не могла набрать учеников в 10–11-й классы из других мест. Эта школа вела интенсивную работу по повышению успеваемости учащихся. Вместе с тем в нашу выборку попала и школа с высокими баллами ЕГЭ, которая оставляла после основной школы только 30% «лучших» девятиклассников, привлекая успешных учащихся из других школ, чтобы заполнить места в старших классах. При этом большинство из 70% ушедших из этой школы не пошли в профессиональные учебные заведения, а перешли в другие школы. Таким образом, многое из того, что происходит в школах, есть результат их влияния на траекторию учеников. Поскольку большинство школ де-факто может исключать учеников после 9-го класса, то задача обучения и максимизации академических показателей на средней ступени обучения не является для школ приоритетной.

**Шестой.** Директора редко берут на себя роль лидера, призванного обучать и вести за собой учителей, стимулировать их к обновлению содержания и поиску новых методов работы. Задачи, свя-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

занные с определением содержания образования, методической помощью учителям, мониторингом качества образования, часто делегируются заместителям. Еще реже директора берут на себя функцию стратега, анализирующего последние изменения в образовании и определяющего направления развития школы. В большинстве случаев роль директора можно определить как поддержание текущего функционирования школы: поиск ресурсов и кадров, документооборот, общий контроль процессов.

Институциональные условия и социальный контекст в некоторой степени могут определять задачи и роль директора. Например, в небольших сельских и городских школах с минимальной вовлеченностью родителей в образование функция обеспечения образовательного процесса толкуется директором широко и включает создание благоприятного для учителей и учащихся психологического климата, а также личную вовлеченность директора в вопросы образования: методическую помощь учителям, обновление содержания и методов обучения. В то же время, помимо социальных и институциональных условий, большое значение имеет субъектность самого директора. Пример — трансформирующие лидеры, которые воспринимают ситуацию работы школы как несовершенную и выстраивают стратегию развития школы (поиска ресурсов и обновления методов работы) для изменения ситуации. В целом директора редко ставят перед собой задачу конкурировать с другими школами за привлечение наиболее мотивированных учащихся или за обеспечение наиболее высоких академических результатов. Независимо от условий работы, в разных ролевых типах распространен дискурс оправдания текущих результатов обучения дефицитами школьных ресурсов или особенностями учащихся.

**Седьмой.** Не во всех общеобразовательных школах повышение академической успеваемости учащихся является главной целью. Многие школы фокусируются на выполнении социокультурной миссии: воспитании, сохранении и адаптации учащихся, а не обеспечении максимально высоких академических достижений по таким основным предметам как, например, математика. Директора чаще видят в качестве главных заказчиков школы государственные структуры, ориентируются на исполнение социального заказа, а родителей и учащихся считают основными заказчиками значительно реже. Выстраивая имидж своих школ, директора часто делают акцент на комфортной атмосфере и воспитании людей, подготовленных к самостоятельной взрослой жизни, с сильным

«моральным ориентиром» и гражданской ответственностью. При этом то, что директора выдвигают в качестве школьной миссии развитие моральных качеств, не означает автоматически, что те же представления преобладают среди учителей, и наоборот. Так, в большинстве школ, которые мы посещали, отмечалась невысокая согласованность мнений между директором и учителями касательно миссии школы.

Несомненно, стремление образовательного учреждения развивать целостную личность, включая формирование психологического школьного климата, способствующего образованию моральных ценностей и гражданской позиции, является важной функцией школы. Однако отсылка к моральной, патриотической миссии нередко используется как способ снять с себя ответственность за академические результаты каждого ученика. В этом случае поиск и адаптация современных учебных методик и материалов, которые вовлекали бы учащихся в академическое развитие, не находятся в приоритете у учителей и администрации.

**Восьмой.** В условиях неравенства социальных контекстов школы встречаются с разными требованиями и трудностями, по-разному отвечают на них и справляются с ними с разной степенью успешности. Все происходящее в школе — миссию, особенности работы директора и учителей — во многом определяет контекст, в котором находится образовательная организация. Большие городские школы с концентрацией учащихся из семей среднего социального класса чаще ориентированы на конкуренцию с другими, даже более престижными школами — как за учеников и ресурсы, так и за место в образовательном рейтинге. Этим школам в большей степени свойственно и положительное восприятие контингента учащихся. Учителя в таких школах больше рассчитывают на заинтересованность учеников в учебе и вовлеченность в школьную жизнь. В школах же, где контингент с этой точки зрения в целом не настолько благополучный, учителя фокусируются на тех его характеристиках, которые осложняют их работу. Таким образом, значение имеют как объективные условия жизни школы, так и то, как эти условия воспринимаются директорами и учителями.

Итак, вопрос о том, какие методы обучения «работают» на улучшение результатов учащихся по математике, на практике может быть не столь актуальным. Большинство исследованных нами школ не нацелены на максимизацию академических результатов учащихся, но помогают добиться высоких результатов какой-либо

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

одной группе учеников или же ориентируются на отбор в старшие классы учеников с хорошей успеваемостью. В такой ситуации попытки понять, какие организационные механизмы, установки и педагогические практики обеспечивают успешность в обучении, способны привести к некорректным выводам, поскольку переменные, рассматриваемые как факторы образовательных достижений, могут быть связаны с приростом результатов между TIMSS и PISA случайным образом.

Полученные выводы приводят нас к дискуссии о взаимосвязи описанных выше характеристик и процессов, наблюдаемых в школах и классах, с академическими результатами учащихся. Хотя нам и хотелось бы найти больше переменных, которые могли бы объяснить, как учащимся удается получать высокие баллы PISA, к сожалению, простого ответа на этот вопрос нет. Повторимся: это может быть так потому, что школы по-разному определяют свою миссию и задачи, и только некоторые из них ставят во главу угла повышение академической успеваемости для всех без исключения учеников.

Тем не менее в нескольких школах мы обнаружили успешные модели преподавания, наблюдали за учителями, которые придерживаются инклюзивных убеждений и стараются вовлечь большинство учеников в активную, сложную работу на уроке. То же самое касается и директоров школ нашей выборки: хотя и в меньшинстве, но встречаются директора, нацеленные именно на качественное обучение и высокие академические результаты. Однако даже в таких школах распространено убеждение, что высокий процент учащихся по разным причинам не должен продолжать свое образование в старших классах.

В целом мы можем отметить, что в школах часто действуют противоречивые тенденции, а описанные положительные примеры практик не носят системного характера. Если в качестве основной функции современной школы выдвигать функцию обучения, это потребует, с одной стороны, переориентации директоров и учителей, а с другой — вооружение их новыми инструментами, учитывающими социальный контекст работы школ и их ресурсообеспеченность. Кроме того, имеет смысл пересмотреть универсальные требования к оценке эффективности школ в сторону тех подходов, которые учитывали бы разнообразие атмосфер, установок, миссий и контингентов.

# ИСТОЧНИКИ

- Aguirre J.* Privileging Mathematics and Equity in Teacher Education: Framework, Counter-Resistance Strategies, and Reflections from a Latina Mathematics Educator // Greer B., Mukhopadhyay S., Powell A., Nelson-Barber S. (eds). *Culturally Responsive Mathematics Education*. N.Y., NY: Routledge Education, 2009. P. 295–319.
- Alexander R.J.* *Essays on Pedagogy*. L., UK: Routledge, 2008.
- Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S., Kochkin E.* Educational Pathways and Trajectories of Rural Students. I. Local Educational Systems. M.: NRU HSE, 2012.
- Angrist J.D., Lavy V.* Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement // *The Quarterly Journal of Economics*. 1999. Vol. 114. No. 2. P. 533–575.
- Arnett J.J.* Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? // *Child Development Perspectives*. 2007. Vol. 1. No. 2. P. 68–73.
- Atweh B., Bleicher R., Cooper T.* The Construction of Social Context of Mathematics Classroom: A Sociolinguistic Analysis // *Journal for Research in Mathematics Education*. 1998. Vol. 29. No. 1. P. 63–82.
- Auwarter A.E., Aruguete M.S.* Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions // *The Journal of Educational Research*. 2008. Vol. 101. No. 4. P. 242–246.
- Baker B., Green P.* Conceptions of Equity and Adequacy in School Finance // Ladd H.F., Goertz M.E. (eds). *Handbook of Research in Education Finance and Policy*. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 2014. P. 203–221.
- Baumert J. et al.* Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress / J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, M. Brunner, T. Voss, A. Jordan, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand, Y.-M. Tsai // *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47. P. 133–180.
- Black P., William D.* Developing the Theory of Formative Assessment // *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21. No. 1. P. 5–31.
- Boaler J.* *Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex and Setting*. Buckingham, England: Open University Press, 1997.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

- Boaler J.* Learning from Teaching: Exploring the Relationship between Reform Curriculum and Equity // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2002. Vol. 33. P. 239–258.
- Boaler J.* *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2016.
- Bogdan R.C., Biklen S.K.* *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998.
- Brophy J.* *Teaching*. Geneva: International Bureau of Education, 1999. (Education Practices Series No. 1.) Available online at: <http://www.ibe.unesco.org>.
- Brown A.L.* The Advancement of Learning // *Educational Researcher*. 1994. Vol. 23. P. 4–12.
- Butler R.* Making Judgments about Ability: The Role of Implicit Theories of Ability in Moderating Inferences from Temporal and Social Comparison Information // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78. P. 965–978.
- Campbell T.* Stereotyped at Seven? Biases in Teacher Judgement of Pupils' Ability and Attainment // *Journal of Social Policy*. 2015. Vol. 44. No. 3. P. 517–547.
- Carnoy M., Elmore R., Siskin L.* (eds). *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing*. N.Y.: Routledge, 2003.
- Carnoy M. et al.* Revisiting the Relationship between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample / M. Carnoy, T. Khavenson, P. Loyalka, W. Schmidt, A. Zakharov // *American Educational Research Journal*. 2016. Vol. 53. No. 4. P. 1054–1085.
- Catano N., Stronge J.H.* What Do We Expect of School Principals? Congruence between Principal Evaluation and Performance Standards // *International Journal of Leadership in Education*. 2007. Vol. 10. No. 4. P. 379–399.
- Catsambis S., Mulkey L.M., Crain R.L.* For Better or for Worse? A Nationwide Study of the Social Psychological Effects of Gender and Ability Grouping in Mathematics // *Social Psychology of Education*. 2001. Vol. 5. P. 83–115.
- Cazden C.B.* *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
- Charmaz K.* *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. L.: Sage Publication, 2006.



- Clark A. et al.* Collaborative Reasoning: Expanding Ways for Children to Talk and Think in School / A. Clark, R.C. Anderson, L. Kuo, I. Kim, A. Archodidou, K. Nguyenjahiel // *Educational Psychology Review*. 2003. Vol. 15. P. 181–198.
- Coleman J.C. et al.* Equality of Educational Opportunity / J.C. Coleman, E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld, R.L. York. Washington, DC: Government Printing Office, 1966.
- Connell J.P.* Context, Self, and Action: A Motivational Analysis of Self-System Processes Across the Life-Span // Cicchetti D. (ed.). *The Self in Transition: From Infancy to Childhood*. Chicago: University of Chicago Press, 1990. P. 61–97.
- Corno L., Mansinach E.* The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation // *Educational Psychologist*. 1983. Vol. 18. P. 88–108.
- Creemers B.P.M., Reezigt G.J.* School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction // *School Effectiveness and School Improvement*. 1996. Vol. 7. No. 3. P. 197–228.
- Cuconato M., Bois-Reymond M. du, Lunabba H.* Between Gate-Keeping and Support: Teachers' Perception of Their Role in Transition // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2015. Vol. 28. No. 3. P. 311–328.
- Davies P.* Differentiation: Processing and Understanding in Teachers' Thinking and Practice // *Educational Studies*. 2000. Vol. 26. No. 2. P. 191–203.
- Davis J.H. et al.* Mission Possible: Do School Mission Statements Works? / J.H. Davis, J.A. Ruhe, M. Lee, U. Rajadhyaksha // *Journal of Business Ethics*. 2007. Vol. 70. No. 1. P. 99–110.
- Day C., Gu Q., Sammons P.* The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference // *Educational Administration Quarterly*. 2016. Vol. 52. No. 2. P. 221–258.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S.* *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- Donnelly M.* A New Approach to Researching School Effects on Higher Education Participation // *British Journal of Sociology of Education*. 2015a. Vol. 36. No. 7. P. 1073–1090.
- Donnelly M.* Progressing to University: Hidden Messages at Two State Schools // *British Educational Research Journal*. 2015b. Vol. 41. No. 1. P. 85–101.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

- Dovigo F.* Argumentation in Preschool: A Common Ground for Collaborative Learning in Early Childhood // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016. Vol. 24. No. 6. P. 818–840.
- DuFour R., Eaker R.* The Principal as Leader: Two Major Responsibilities // *NASSP Bull.* 1987. Vol. 71. No. 500. P. 80–89.
- Dumais S.A.* Early Childhood Cultural Capital, Parental Habitus, and Teachers' Perceptions // *Poetics*. 2006. Vol. 34. No. 2. P. 83–107.
- Dunne M., Gazeley L.* Teachers, Social Class and Underachievement // *British Journal of Sociology of Education*. 2008. Vol. 29. No. 5. P. 451–463.
- Dweck C., Walton G.M., Cohen G.L.* *Academic Tenacity: Mindsets and Skills That Promote Long-Term Learning*. Seattle, WA: Gates Foundation, 2011.
- Eccles J.S.* Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit // *Lerner R.M., Steinberg L. (eds). Handbook Of Adolescent Psychology*. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2004. P. 125–153.
- Eccles J., Wigfield A.* Teacher Expectations and Student Motivation // *Dusek J. (ed.). Teacher Expectancies*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. P. 185–226.
- Fang Z.* A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices // *Educational Research*. 1996. Vol. 38. No. P. 47–64.
- Field S., Kuczera M., Pont B.* *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Summary and Policy Recommendations*. Paris: OECD, 2007.
- Finn J.D.* Withdrawing from School // *Review of Educational Research*. 1989. Vol. 59. P. 117–142.
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H.* School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74. P. 59–109.
- Furtwengler W., Furtwengler C.* Performance Assessment in the Preparation of Educational Administrators: A Journey // *Journal of School Leadership*. 1998. Vol. 8. No. 1. P. 65–85.
- Gimpelson V., Kapeliushnikov R.* *Age and Education in the Russian Labour Market Equation*. Bonn, Germany: IZA – Institute of Labor Economics, 2017.
- Good T.L., Marshall S.* Do Students Learn More in Heterogeneous or Homogeneous Groups? // *Peterson P.L., Wilkinson L.C., Hallinan M.T. (eds). The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Process*. Orlando, FL: Academic Press, 1984. P. 15–38.

- Grissom J.A., Loeb S., Mitani H.* Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness // *Journal of Educational Administration*. 2015. Vol. 53. No. 6. P. 1–37.
- Guthrie J.T., Wigfield A.* Engagement and Motivation in Reading // Kamil M., Mosenthal P. (eds). *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 403–422.
- Gutshall C.A.* Teachers' Mindsets for Students with and without Disabilities // *Psychology in Schools*. 2013. Vol. 50. No. 10. P. 1073–1083.
- Haller E.J., Davis S.A.* Teacher Perceptions, Parental Social Status and Grouping for Reading Instruction // *Sociology of Education*. 1981. Vol. 54. No. 3. P. 162–174.
- Hallinan M.T., Kubitschek W.N.* Curriculum Differentiation and High School Achievement // *Social Psychology of Education*. 1999. Vol. 3. No. 41. P. 41–62.
- Hallinger P.* Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away // *Leadership and Policy in Schools*. 2005. Vol. 4. No. 3. P. 221–239.
- Hallinger P.* The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders // *Journal of Educational Administration*. 1992. Vol. 30. No. 3.
- Hallinger P., Bickman L., Davis K.* School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement // *The Elementary School Journal*. 1996. No. 5. P. 527–549.
- Hanushek E.M.* Education Production Functions // Durlauf S.N., Blume L.E. (eds). *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- Hanushek E., Woßmann L.* Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries // *Economic Journal*. 2006. Vol. 116. P. 63–76.
- Hargreaves D.H.* School Culture, School Effectiveness and School Improvement // *School Effectiveness and School Improvement*. 1995. Vol. 6. No. 1. P. 23–46.
- Harris A.* Teacher Leadership As Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility? // *School Leadership and Management*. 2003. Vol. 23. No. 3. P. 313–324.
- Hattie J., Timperley H.* The Power of Feedback // *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112.

- Helme S., Clarke D.* Identifying Cognitive Engagement in the Mathematics Classroom // *Mathematics Education Research Journal*. 2001. Vol. 13. P. 133–153.
- Honig M.I., Hatch T.C.* Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands // *Educational Researcher*. 2004. Vol. 33. No. 8. P. 16–30.
- Hospel V., Galand B.* Are Both Classroom Autonomy Support and Structure Equally Important for Students' Engagement? A Multilevel Analysis // *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 41. P. 1–10.
- Hulpia H., Devos G., Keer H. van.* The Relation between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function // *Educational Administration Quarterly*. 2011. Vol. 47. No. 5. P. 728–771.
- Jones N.* The Changing Role of the Primary School Head // *Educational Management and Administration*. 1999. Vol. 27. No. 4. P. 441–451.
- Jordan A., Stanovich P.* Teachers' Personal Epistemological Beliefs about Students with Disabilities as Indicators of Effective Teaching Practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2003. Vol. 3. No. 1. P. 1–12.
- Jorgensen R., Gates P., Roper V.* Structural Exclusion through School Mathematics: Using Bourdieu to Understand Mathematics As a Social Practice // *Educational Studies in Mathematics*. 2014. Vol. 87. Iss. 2. P. 221–239.
- Jussim L., Eccles J., Madon S.* Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1996. Vol. 28. P. 281–388.
- Karstanje P.N.* Миссия школы: концепция, функции, разработка // *Директор школы*. 1995. № 2. С. 35–41.
- Kerckhoff A.C.* Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools // *American Sociological Review*. 1986. Vol. 51. No. 6. P. 842–858.
- Krummheuer G.* Representation of the Notion «Learning-As-Participation» in Everyday Situations of Mathematics Classes // *The International Journal on Mathematics Education*. 2010. Vol. 43. No. 1. P. 81–90.
- Ladd G.W., Dinella L.M.* Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade? // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. P. 190–206.

- Leithwood K., Jantzi D.* Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy // *Educational Administration Quarterly*. 2008. Vol. 44. No. 4. P. 496–528.
- Levin D. et al.* *Becoming a Responsive Science Teacher: Focusing on Student Thinking in Secondary Science* / D. Levin, D. Hammer, A. Elby, J. Coffey. Arlington, VA: NSTA Press, 2013.
- Li Y., Lerner R.M.* Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use // *Developmental Psychology*. 2010. Vol. 47. P. 233–247.
- Lipowsky F. et al.* Quality of Geometry Instruction and Its Short-Term Impact on Students' Understanding of the Pythagorean Theorem / F. Lipowsky, K. Rakoczy, C. Pauli, B. Drollinger-Vetter, E. Klieme, K. Reusser // *Learning and Instruction*. 2009. Vol. 19. P. 527–537.
- Lupton R., Thrupp M.* Headteachers' Readings of and Responses to Disadvantaged Contexts: Evidence from English Primary Schools // *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39. No. 4. P. 769–788.
- MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S.* The Effects of School Culture and Climate on Student Achievements // *International Journal of Leadership in Education*. 2009. Vol. 12. No. 1. P. 73–84.
- Marks H.M., Printy S.M.* Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership // *Educational Administration Quarterly*. 2003. Vol. 39. No. 3. P. 370–397.
- Mascall B. et al.* The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism / B. Mascall, K. Leithwood, T. Straus, R. Sacks // *Journal of Educational Administration*. 2008. Vol. 46. No. 2. P. 214–228.
- Mehan H.* *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Muhonen H. et al.* Scaffolding through Dialogic Teaching in Early School Classrooms / H. Muhonen, H. Rasku-Puttonen, E. Pakarinen, A.M. Poikkeus, M.K. Lerkkanen // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. P. 143–154.
- Muijs D., Harris A.* Teacher Leadership — Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature // *Educational Management Administration & Leadership*. 2003. Vol. 31. No. 4. P. 437–448.
- Nassaji N., Wells G.* What's the Use of «Triadic Dialogue»? An Investigation of Teacher-Student Interaction // *Applied Linguistics*. 2000. Vol. 21. No. 3. P. 376–406.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

- Oakes J.* Can Tracking Research Inform Practice? Technical, Normative, and Political Considerations // *Educational Researcher*. 1992. Vol. 21. No. 4. P. 12–21.
- Oakes J.* *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 1985.
- OECD.* *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality Throughout the Life Course*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- OECD.* *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.
- Paris A.H.* School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74. P. 59–109.
- Peterson K.* The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities // *Educational Administration Quarterly*. 2002. Vol. 38. No. 2. P. 213–232.
- Pöysä S. et al.* Teacher-Student Interaction and Lower Secondary School Students' Situational Engagement / S. Pöysä, K. Vasalampi, J. Muotka, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, J.-E. Nurmi // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. P. 1–19.
- Rattan A., Good C., Dweck C.S.* «It's Ok — Not Everyone Can Be Good at Math»: Instructors with an Entity Theory Comfort (and Demotivate) Students // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 48. P. 731–737.
- Ready D.D., Wright D.L.* Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities the Role of Child Background and Classroom Context // *American Education Research Journal*. 2011. Vol. 48. No. 2. C. 335–360.
- Riegle-Crumb C., Humphries M.* Exploring Bias in Math Teachers' Perceptions of Students' Ability by Gender and Race/Ethnicity // *Gender and Society*. 2012. Vol. 26. No. 2. P. 290–322.
- Rist R.* Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education // *Harvard Educational Review*. 1970. Vol. 40. No. 3. P. 411–451.
- Roksa J., Robinson K.J.* Cultural Capital and Habitus in Context: The Importance of High School College-Going Culture // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 38. No. 8. P. 1230–1244.
- Rosenbaum J.E.* *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. N.Y.: Wiley, 1976.

- Rosenblatt Z., Somech A.* The Work Behavior of Israeli Elementary School Principals: Expectations Versus Reality // Educational Administration Quarterly. 1998. Vol. 34. No. 4. P. 505–532.
- Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils Intellectual Development. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.
- Rubin J., Rubin L.S.* Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- Scantlebury K., Kahle J.B.* The Implementation of Equitable Teaching Strategies by High School Biology Student Teachers // Journal of Research in Science Teaching. 1993. Vol. 30. No. 6. P. 537–545.
- Shaked H., Schechter C.* Systems Thinking Among School Middle Leaders // Educational Management Administration & Leadership. 2017. Vol. 45. No. 4. P. 699–718.
- Sirin S.R.* Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. No. 3. P. 417–453.
- Skinner E.A., Belmont M.J.* Motivation in the Classroom: Reciprocal Effect of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85. P. 571–581.
- Skinner E.A., Wellborn J.G.* Coping During Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective // Featherman D., Lerner R., Perlmutter M. (eds). Life-Span Development and Behavior. Vol. 12. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. P. 91–133.
- Slate J.R. et al.* School Mission Statements and School Performance: A Mixed Research Investigation / J.R. Slate, C.H. Jones, K. Wiesman, J. Alexander, T. Saenz // New Horizons in Education. 2008. Vol. 56. No. 2. P. 17–27.
- Souto-Otero M., Whitworth A.* Adult Participation in Higher Education and the «Knowledge Economy»: A Cross-National Analysis of Patterns of Delayed Participation in Higher Education Across 15 European Countries // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38. No. 6. P. 763–781.
- Stein M.K., Grover B.W., Henningsen M.* Building Student Capacity for Mathematical Thinking and Reasoning: An Analysis of Mathematical Tasks Used in Reform Classroom // American Educational Research Journal. 1996. Vol. 33. No. 2. P. 455–488.
- Stemler S.E., Bebell D., Sonnabend L.A.* Using School Mission Statements for Reflection and Research // Educational Administration Quarterly. 2011. Vol. 47. No. 2. P. 383–420.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

- Stevens P.A.J., Vermeersch H.* Streaming in Flemish Secondary Schools: Exploring Teachers' Perceptions of and Adaptations to Students in Different Streams // *Oxford Review of Education*. 2010. Vol. 36. No. 3. P. 267–284.
- Teddlie C., Reynolds D.* *The International Handbook of School Effectiveness Research*. L.: Falmer Press, 2000.
- Thompson A.G.* Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research // Grouwns D.A. (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. N.Y.: Macmillan, 1992. P. 127–146.
- Timmermans A.C., Kuiper H., Werf G. van der.* Accurate, Inaccurate, or Biased Teacher Expectations: Do Dutch Teachers Differ in Their Expectations at the End of Primary Education? // *British Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 85. No. 4. P. 459–478.
- Titma M., Tuma N., Roosma K.* Education As a Factor in Intergenerational Mobility in Soviet Society // *European Sociological Review*. 2003. Vol. 19. No. 3. P. 281–297.
- Van Houtte M.* So Where's the Teacher in School Effects Research? The Impact of Teacher's Beliefs, Culture, and Behavior on Equity and Excellence in Education // Branden K.V. den, Avermaet P.V., Houtte M.V. (eds). *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. Routledge, 2011. P. 75–95.
- Voelkl K.E.* Identification with School // *American Journal of Education*. 1997. No. 105. P. 294–319.
- Walther A. et al.* «Me, My Education and I»: Constellations of Decision-Making in Young People's Educational Trajectories / A. Walther, A. Warth, M. Ule, M. du Bois-Reymond // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2015. Vol. 28. No. 3. P. 349–371.
- Wang M.T., Eccles J.S.* Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success // *Journal of Research on Adolescence*. 2012. Vol. 22. P. 31–39.
- Wang M.T., Eccles J.S.* School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. P. 12–23.
- Webb N.M., Palincsar A.S.* Group Processes in the Classroom // Berliner D.C., Calfee R.C. (eds). *Handbook of Educational Psychology*. N.Y.: Simon & Schuster, 1996. P. 841–873.
- Wigfield A. et al.* Motivation to Succeed / A. Wigfield, J.S. Eccles, P. Davis-Kean, R. Roeser, U. Scheifele // Eisenberg N. (series ed.); Damon W.



- (vol. ed.). Handbook of Child Psychology. 6th ed. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development. N.Y.: Wiley, 2006. P. 933–1002.
- Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D.* Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education // *Sociology of Education*. 2018. Vol. 91. No. 3. P. 224–241.
- Zakharov A., Carnoy M., Loyalka P.* Which Teaching Practices Improve Student Performance on High-Stakes Exams? Evidence from Russia. NRU HSE. Series EDU «Education». 2013.
- Zimmerman B.J.* Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview // *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 21. P. 3–17.
- Zoest L.R. van, Bohl J.V.* Mathematics Teacher Identity: A Framework for Understanding Secondary School Mathematics Teachers' Learning through Practice // *Teacher Development*. 2005. Vol. 9. No. 3. P. 315–345.
- Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое воздействие // *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 56–67.
- Блинов В.И. и др.* Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.В. Зачесова, П.Н. Новиков, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, Н.Ф. Родичев. М.: Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», 2015.
- Болотов В.А., Седова Е.А., Ковалева Г.С.* Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (Аналитический обзор) // *Проблемы современного образования*. 2012. № 6. С. 32–47.
- Бурдые П.* Социальное пространство и символическая власть // *THESIS*. 1993. Т. 1. № 2. С. 137–150.
- Бурдые П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
- Власова Т.А.* Инклюзивные и эксклюзивные практики в системе национального образования: кейс стади школы с этнокультурным компонентом города Ижевска // *The Journal of Social Policy Studies (Журнал исследований социальной политики)*. 2013. № 2. С. 207–219.
- Гофман И.* Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. ст. А.Д. Ковалева. М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2000. 304 с.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

- Гудлэд Дж.* Вот что называется школой / пер. с англ. М.: Просвещение, 2008.
- Джексон Ф.* Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой; под науч. ред. А. Сидоркина, Т. Соколовой. НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. 248 с.
- Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И.* Старшая школа и ее альтернативы в советской и российской практике. М.: НИУ ВШЭ, 2017.
- Казакова Е.И., Светенко Т.В.* Стратегический менеджмент в образовательной организации. Президентская программа / НИУ ВШЭ. СПб., 2012.
- Калашиников С.П., Каспржак А.Г., Голубкин И.В.* Системные эффекты создания и развития территориальных образовательных комплексов // Журнал руководителя управления образованием. 2015. № 3. С. 17–23.
- Каминская М.В.* Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 2004. 49 с.
- Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–17.
- Капуза А.В. и др.* Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой / А.В. Капуза, Ю.Д. Керша, А.Б. Захаров, Т.Е. Хавенсон // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 10–35.
- Каспржак А.Г., Бысик Н.В.* Как директора российских школ принимают решения // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 96–118.
- Каспржак А.Г. и др.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования / А.Г. Каспржак, Н.Б. Филинов, Р.Ф. Байбурин, Н.В. Исаева, Н.В. Бысик // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122–143.
- Каспржак А.Г., Исаева Н.В.* Директор российской школы между «вчера» и «завтра» // Народное образование. 2015. № 7. С. 8–97.
- Константиновский Д.Л.* Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5. С. 40–65.
- Константиновский Д.Л.* Школа и «внешние» факторы // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 245–267.
- Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю.* «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? //

- Россия реформирующаяся. Ежегодник / под ред. М.К. Горшкова. Вып. 7. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. С. 142–158.
- Константиновский Д.Л. и др.* Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин, Я.М. Рощина // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 186–202.
- Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н.* Молодежь и образование. М.: Наука, 1977.
- Концепция развития российского математического образования / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.math.ru/conc/vers/conc-3003.pdf>.
- Косякова Ю. и др.* Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе / Ю. Косякова, Г.А. Ястребов, Д.М. Янбарисова, Д.Ю. Куракин // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 5. С. 76–97.
- Кусимова Т.Б., Шмидт М.А.* Ностальгическое потребление: социологический анализ // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8. № 2. С. 120–133.
- Лазарев В.С.* Влияние педагогического коллектива на результат инновационной деятельности // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 5. С. 6–8.
- Мустайоки А.* Ностальгия по советскому прошлому // Советское прошлое и культура настоящего: моногр.: в 2 т. / отв. ред. Н.А. Купина, О.А. Михайлова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. Т. 2. С. 209–219.
- Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010.
- Пинская М.А. и др.* Неожиданная победа: Российские школьники читают лучше других / М.А. Пинская, М. Кузнецова, О.Л. Обухова, Т.В. Тимкова, Ю.А. Тюменева, Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева; под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2010.
- Пинская М.А. и др.* Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова, Т.А. Чиркина // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
- Пинская М.А. и др.* Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении: информ. бюл. / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина, А.М. Михайлова. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 36 с.

## **(НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО**

- Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д.* Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177.
- Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* «Резильентные» школы и школьники. Билет на ковчег: вносит ли школа вклад в резильентность ученика? // Образование и социальная дифференциация / под ред. М. Карной, И.Д. Фрумина, Н.Н. Кармаевой. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. С. 183–202.
- Погорелов С.Т.* Воспитательная миссия общеобразовательной школы в современном социуме // Педагогическое образование в России. 2010. № 3. С. 151–156.
- Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учеб. и практикум для академич. бакалавриата / под ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2014.
- Родители и чиновники выбирают разные школы [Электронный ресурс]. URL: <http://kommersant.ru/doc/2933788> (дата обращения: 15.12.2016).
- Старкова Е.В.* Доступность высшего образования: оценка экспертов // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. № 2. С. 183–205.
- Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. и послесл. Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
- Фахратдинов Н.Г. и др.* Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа / Н.Г. Фахратдинов, Н.В. Евстигнеева, Д.Ю. Куракин, В.М. Малик // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 196–219.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2014. 48 с. (Серия «Стандарты второго поколения».)
- Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ (действующая ред. 2016 г.) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».
- Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999.
- Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г.* Социально-экономическое и территориальное неравенство школ и учеников // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24.

- Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
- Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // *The Journal of Social Policy Studies* (Журнал исследований социальной политики). 2019. С. 1–20.
- Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // *Экономическая социология*. 2018. Т. 19. № 5. С. 66–89.
- Чеснокова Е.Н.* Структура и функции развивающего диалога в образовании // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена*. 2005. Т. 5. № 12. С. 71–83.
- Яшина Г.А., Сиденко А.С., Сиденко Е.А.* Необходимое условие введения ФГОС второго поколения — создание инновационной среды образовательной организации средствами внутрифирменного повышения квалификации // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 4. С. 66–69.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

# РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КАЖДОЙ ШКОЛЕ

### *Школа 11*

Доля ушедших после 9-го класса (по данным интервью): 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS (добавленная стоимость): отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 580.

*Миссия:* школа в меньшей степени концентрируется на академических достижениях учеников. Она в основном ориентирована на патриотическое воспитание и другие цели, не связанные с академическими результатами. Среди респондентов обнаружен средний уровень согласованности представлений относительно миссии школы.

*Роль директора:* трансформирующий лидер. Много внимания уделяет созданию материальных условий, но также вовлечен в вопросы образования. Ориентируется на современные требования «сверху» к школам, на обновление педагогических практик. Есть видение развития школы. Направляет работу учителей, но главным образом в начальных классах. Оправдывает социальным контекстом неготовность конкурировать с «сильными» школами за высокие результаты учащихся.

*Выбор послешкольной траектории:* школа способствует переходу учеников в учреждения профессионального образования. Тем не менее в ряде случаев она готова выстраивать индивидуальные траектории ученикам, но академические ожидания в целом невысокие.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация воспринимают контингент в значительной степени как проблемный, но не выражают отрицательное мнение активно. Учителя в большей мере готовы брать ответственность за воспитание, за повышение культурного уровня учащихся, нежели за академические успехи.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся по их оценкам, по способностям и интересу к ма-

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

тематике; противопоставляет выделенные группы учащихся. Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и воспринимает свою роль в процессе обучения как незначительную.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 16 учеников, 9 из них участвовали в публичном взаимодействии — выходили к доске и отвечали с места. Хотя часть урока ученики работали в группах (в начале урока представляли совместно подготовленное домашнее задание, а в конце — вместе решали задачи), от группы каждый раз выступал только один человек. Практики формирующего оценивания и когнитивной активации учащихся представлены учителем в минимальной степени.

### Школа 12

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 569.

*Миссия:* это маленькая сельская школа, согласованность относительно миссии в ней высока, но не связана с академической ориентацией. Основное внимание уделяется выработке высоких моральных ценностей и ученической социализации, а также созданию хорошего школьного климата. Школа уделяет значительное время внеучебной деятельности и развитию в неакадемических областях, в первую очередь в сфере спорта и др.

*Роль директора:* администратор-педагог. С одной стороны, в приоритете — создание материально-технических условий обучения. Руководитель много времени уделяет поиску ресурсов, контактируя с разными ведомствами, — и школа ресурсами обеспечена. С другой — учитывая, что в школе нет завуча, директор активно вовлечен в решение вопросов образования и методическую помощь учителям. Ориентир на поддержание стабильности ресурсов и кадров, а не на развитие.

*Выбор послешкольной траектории:* акцент делается на получении учениками профессионального образования. Однако тем, кого школа готова оставить в старшей школе, предоставляются возможности более глубокого изучения предметов.

*Восприятие контингента учащихся:* у учителей и школьной администрации заметна тенденция к негативной, а иногда нейтральной оценке контингента. Они не готовы брать на себя ответственность за академические успехи учащихся и настаивают на разделении этой ответственности с родителями учеников.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель математики делит учеников на категории в зависимости от их мотивации к изучению предмета и склада ума. Противопоставляет группы учеников в терминах «лучше» и «хуже» и считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики. Оценивает свою роль в развитии способностей или интереса к предмету как незначительную.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 9 учеников, 8 из них участвовали в публичном взаимодействии. Однако преподавание математики не казалось ученикам увлекательным: они были слабо вовлечены в работу на уроке, как на поведенческом, так и на когнитивном уровне. Учитель не просил пояснить ход решения, объяснить полученный результат, подсказывал. Формирующее оценивание присутствовало на уроке в минимальной степени: учитель прописал цели урока на доске, озвучил критерии успешной работы на уроке, однако не давал ученикам обратной связи.

### Школа 13

Доля ушедших после 9-го класса: 60%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 581.

*Миссия:* согласованность академических ориентаций в данной школе выше среднего, но основная ориентация школы заключается в привитии учащимся из семей с низким СЭП моральных ценностей и осуществлении их социализации. Школа обеспечивает значительную внеклассную деятельность неакадемического характера.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. В приоритете — обеспечение комфортных и безопасных условий образования. Относительно много преподает, но не «основной» предмет. Не вовлечена в методическую работу с учителями.

*Выбор послешкольной траектории:* ожидания относительно послешкольной траектории учеников связаны как с академическим, так и профессиональным образованием. Школа проводит психологическое тестирование и консультирование учащихся. В отношении тех, кто учится в старшей школе, педагоги не имеют высоких ожиданий, например, не видят нацеленности на высшее образование.

*Восприятие контингента учащихся:* у учителей явно выраженный пессимистичный взгляд на контингент учащихся и на их академические перспективы, поэтому в основном они сосредоточены на под-



## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

готовке учеников к взрослой жизни, на развитии общекультурных и социальных навыков.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель разделяет учеников на «сильных» и «слабых» на основе способностей и противопоставляет эти группы учащихся в терминах «лучше» и «хуже». Полагает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и считает свою роль в развитии способностей или повышении интереса к предмету незначительной.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 17 учеников, 9 из них участвовали в публичном взаимодействии. Активнее всего учитель вовлекал в работу «сильных» учащихся, а остальные только списывали готовые решения с доски. Большая часть времени урока была посвящена презентации домашних работ, а остальная часть — решению задач у доски и самостоятельной работе для самых «сильных» учениц. Формирующее оценивание было представлено в минимальной степени.

### Школа 21

Доля ушедших после 9-го класса: 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 589.

*Миссия:* школа, которая имеет относительно низкую согласованность в представлении о своей миссии. Учителя считают, что миссия школы состоит в том, чтобы подготовить учащихся к жизни и обеспечить им должное моральное воспитание, необходимое для того, чтобы они стали хорошими людьми. Директор школы ориентирован на то, чтобы сделать школу успешной и привлекательной для других учеников. Он уделяет особое внимание обеспечению нормального школьного климата, ищет ресурсы посредством участия в различных проектах, способных привлечь внимание к данному учебному заведению.

*Роль директора:* трансформирующий лидер. Основные задачи директора: расстановка приоритетов для развития школы, формирование организационной культуры, поиск и внедрение образовательных инноваций. Обновляет и обучает учительские кадры. Конкурирует с другими школами в конкурсах, однако ориентируется не столько на академические результаты детей, сколько на использование новых практик и технологий.

*Выбор послешкольной траектории:* школа нацелена как на академическую, так и на неакадемическую деятельность и ориентирует по

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

возможности большое количество учеников на получение высшего образования.

*Восприятие контингента учащихся:* в школе достаточно позитивное восприятие контингента, но несмотря на это учителя и администрация говорят о неготовности быть ответственными за академические успехи всех учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель математики делит учащихся по способностям к предмету, противопоставляет их в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что не каждый ученик может достичь успехов в изучении математики, и свою роль в обучении оценивает как минимальную.

*Учительские практики:* нет наблюдений в этой школе.

### Школа 22

Доля ушедших после 9-го класса: 0%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 560.

*Миссия:* школа с высокой степенью согласованности, фокусируется как на патриотических ценностях, так и на академических достижениях. Ориентация школы является как академической, так и неакадемической — спорт, искусство и т.д.

*Роль директора:* администратор-контролер. Многие задачи делегирует, контролируя их исполнение. Отстранен от образовательного процесса: подключается только в критической ситуации. В школе выстроена жесткая иерархия.

*Выбор послешкольной траектории:* ученики происходят из семей со средним социально-экономическим положением и зачастую из неполных семей. Несмотря на это почти все учащиеся 9-го класса остаются в школе для продолжения образования и нацелены в дальнейшем на получение высшего образования. Высокие академические ожидания, необходимость получения высшего образования разделяется учителями и администрацией школы независимо от социально-экономического положения учеников.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация имеют смешанные представления о контингенте учащихся и выражают как жалобы, так и похвалы умеренно. Они берут на себя ответственность за успеваемость всех учеников.

*Дифференцирующие представления учителей и учительские практики:* нет наблюдений в этой школе.

## Школа 23

Доля ушедших после 9-го класса: 30%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 469.

*Миссия:* это небольшая городская школа со средним уровнем согласованности и средним уровнем академической ориентации. Фокусируется на моральном, физическом и интеллектуальном здоровье учащихся. Школьные агенты подчеркивают важность развития моральных ценностей у учеников и сильную адаптацию к социальным нормам. Ориентированы на здоровьесбережение, в столовой стараются готовить «здоровую пищу».

*Роль директора:* не было интервью с директором.

*Выбор послешкольной траектории:* школа в значительной степени ориентирована на академическую траекторию учеников. Предлагаются дополнительные занятия по школьным предметам.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация рассматривают учеников как достаточно слабых с академической точки зрения, но в целом имеют довольно позитивные установки. Однако не берут на себя ответственность за академические успехи учащихся.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся по способностям, но не противопоставляет их в терминах «лучше» и «хуже». Убежден, что математические способности каждого ученика можно развить, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 29 учеников, 7 из них участвовали в публичном взаимодействии. Основная часть урока была построена вокруг лекции учителя про историю одного понятия, только в конце урока учащимся было предложено несколько простых заданий для решения. Таким образом, на этом уроке учащиеся практически не были вовлечены в процесс обучения на когнитивном уровне, практики формирующего оценивания тоже отсутствовали. После звонка учитель продолжил вести урок и давать задания учащимся, чтобы успеть выполнить запланированное.

## Школа 31

Доля ушедших после 9-го класса: 10%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 611.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Миссия:* малокомплектная городская школа с относительно низким уровнем академической направленности и высоким уровнем согласованности. Школа ориентирована на создание хорошей инклюзивной атмосферы для успешной социализации учеников, результатом которой должна стать их высокая адаптивность и усвоение моральных ценностей (культурных и патриотических). Школа называет себя социокультурным центром, ориентирована на воспитание как учащихся, так и их семей.

*Роль директора:* трансформирующий лидер. Много занимается администрированием; у него есть свое видение развития школы, и он продолжает работать в этом направлении. Лидер-вдохновитель, передающий опыт учителям. Активно участвует в конкурсах и проектах, чтобы создать имидж лидирующей школы, но конкуренция идет скорее не за повышение образовательных результатов. Ориентирован на постоянный поиск нового в образовании.

*Выбор послешкольной траектории:* окончания 11 классов школы и получение высшего образования является стандартным путем для учащихся, который, похоже, формируется не в школе, а в семьях.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация называли как положительные, так и отрицательные черты школьного контингента, причем и то и другое довольно слабо выражено. В связи с ответственностью школы больше говорилось о развитии культурного уровня.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся в зависимости от их оценок, относит их к «слабым» или «сильным». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики.

*Учительские практики:* нет наблюдений в этой школе.

### Школа 32

Доля ушедших после 9-го класса: 70%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 575.

*Миссия:* это большая школа с согласованными представлениями ее агентов относительно миссии. Позиционирует себя как школа с уклоном в физико-математическое направление. Гуманитарный профиль развит значительно меньше.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. Разработка направлений развития не в фокусе директора, скорее акцентируется

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

поддержание текущего состояния, чувствуется успокоенность. Основное внимание уделяется финансово-хозяйственным вопросам и администрированию. Преподает и посещает уроки, но не занимается содержанием обучения и методической помощью учителям. Держит дистанцию по отношению к учителям и учащимся.

*Выбор послешкольной траектории:* администрация и учителя в значительной степени сосредоточены на отборе лучших учеников для продолжения учебы в старшей школе. Около трети учеников школы остаются для продолжения образования в 10–11-м классах. На остальные места отбираются учащиеся из других школ с высокими математическими достижениями.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация имеют смешанное отношение к своей ответственности за успеваемость учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по нескольким критериям — способностям, мотивации и оценкам, относит их к «сильным» или «слабым». Однако при этом считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, и воспринимает свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 28 учеников, 14 из них участвовали в публичном взаимодействии. Наблюдаемый класс учился по профильной программе. Во время урока учитель предлагал для решения довольно трудные задачи, задавал много вопросов на понимание, не подсказывал по ходу решения. В результате половина учащихся была активно вовлечена в работу и на поведенческом, и на когнитивном уровне. Формирующее оценивание было представлено только отдельными элементами — обозначениями цели уроков, критериями правильных решений. После звонка учитель задержал учащихся на время перемены. Хотя в течение урока не успели решить все запланированные задания, учитель отнесся к этому спокойно и не ругал учеников.

### Школа 33

Доля ушедших после 9-го класса: 5%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 552.

*Миссия:* небольшая школа с очень низкой академической ориентацией и учащимися с низким СЭП. Для нее характерна средняя степень согласованности миссий. Миссия школы цитируется директором

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

из основных нормативных правовых актов. Среди учителей не было единого мнения относительно понимания миссии школы.

*Роль директора:* администратор-педагог. Основное внимание уделяет финансово-хозяйственным вопросам, но также вовлечен в проблемы обучения, воспитания и дополнительного образования. Занимается учебным планом. Преполагает, чтобы «иметь право» контролировать качество образования. Оказывает методическую помощь учителям: устанавливает нормы, правила обучения, единые требования к нему и контролирует их выполнение. Опытных учителей рассматривает как преимущество, а молодых как тех, кого нужно адаптировать. Стратегией развития школы не занимается.

*Выбор послешкольной траектории:* так как школа находится в отдалении от других школ и больших населенных пунктов, учителя, несмотря на низкие академические результаты большинства учеников, стараются удержать учащихся в школе после 9-го класса и мотивировать к получению высшего образования.

*Восприятие контингента учащихся:* преподаватели воспринимают контингент как проблемный, но несут ответственность за успеваемость.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель противопоставляет учащихся по способностям к математике, относит к «сильным» или «слабым». Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики. Воспринимает свою роль как неглавную, так как может повлиять на развитие математических способностей лишь в небольшой степени.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 5 учеников, все они участвовали в публичном взаимодействии. В течение урока учащиеся соблюдали дисциплину, отвечали на вопросы и выполняли все задания, однако на когнитивном уровне они были слабо вовлечены в учебный процесс. Предлагаемые учителем задания были довольно простыми. Создалось впечатление, что ученики были напряжены и боялись ошибиться. После звонка учитель продолжил вести урок и давать задания учащимся.

### Школа 34

Доля ушедших после 9-го класса: 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 487.

*Миссия:* школа с учениками среднего СЭП, с довольно согласованной миссией, которая фокусируется на воспитании понятия о культур-

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

ных ценностях. Школа также делает упор на социализацию учеников и развитие их адаптивных жизненных навыков.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. В основном сосредоточен на обеспечении жизнеспособности учебного заведения — создании материальных условий и кадровых вопросах. Мало вовлечен в образовательный процесс — делегировал эти задачи заместителям. Не конкурирует за образовательные результаты с другими школами.

*Выбор послешкольной траектории:* школа ориентирует учеников на получение профессионального образования, при этом уделяет большое внимание помощи в выборе профессии.

*Восприятие контингента учащихся:* администрация и педагоги жалуются на социально-экономическое положение учащихся и на отсутствие у них особых перспектив в будущем. Как следствие, вместо развития академических навыков они сосредоточены на развитии жизненных навыков учеников, но в целом перекаладывают ответственность за низкие результаты на семью и внешние обстоятельства.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся по их интересу к предмету и оценкам; противопоставляет группы «сильных» и «слабых», «мотивированных» и «немотивированных». Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как скромную.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 14 учеников, 10 из них участвовали в публичном взаимодействии, остальные учащиеся активно слушали учителя и следили за ответами одноклассников. Учитель предлагал довольно простые, на его взгляд, задачи, но ученики слишком долго их решали, ошибались. Учитель продолжил вести урок после звонка и давать ученикам задания, однако все равно не удалось решить все запланированные задачи. Учитель явно нервничал и злился на учеников.

### Школа 35

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 646.

*Миссия:* региональная школа с явно согласованной миссией, которая может быть охарактеризована как достижение академических результатов выше среднего уровня. В то же время позиция директора заключается в том, что воспитание важнее обучения. Она человек со-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

ветских взглядов: очень гордится тем, что школа «как в СССР». Школа ориентирована на военно-патриотическое воспитание и развитие у учащихся моральных ценностей, таких как лояльность и духовность. Цель школы — выработать у каждого ученика качества хорошего человека и гражданина.

*Роль директора:* администратор-педагог. Вовлечена в образование. Основная задача — не изменить что-то, а сохранить преемственность. Оправдывает отказ от изменений консерватизмом сотрудников. Не строит долгосрочных планов развития школы. Видит коллектив учителей как семью. Не конкурирует с другими школами, ссылаясь на нехватку ресурсов.

*Выбор послешкольной траектории:* в интервью не было информации о профориентационной работе или обсуждении послешкольной траектории учеников.

*Восприятие контингента учащихся:* педагоги и сотрудники имеют во многом проблемное видение контингента учеников и высказывают жалобы по этому поводу. Учителя частично готовы взять на себя ответственность за академические достижения учащихся, но в большей степени ориентированы на социальные аспекты развития будущих учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по их успеваемости в математике, однако не противопоставляет категории «сильных» и «слабых». Считает, что у каждого есть способности к изучению математики, и свою роль в процессе обучения школьников видит как центральную.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 25 учеников, 16 из них участвовали в публичном взаимодействии. С точки зрения поведения ученики были вовлечены в работу на уроке на среднем уровне (следовали инструкциям и участвовали в заданиях), а с точки зрения мышления — на относительно низком уровне (не обменивались мнениями, не задавали вопросы). Формирующее оценивание было представлено в минимальной степени — учитель ясно проговаривала систему оценивания и цель урока, однако практически не давала индивидуальную обратную связь ученикам.

### Школа 41

Доля ушедших после 9-го класса: 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 553.



## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

*Миссия:* довольно большая сельская школа с относительно высокой согласованностью миссии, воспитывающая в учениках российские патриотические моральные ценности. Имеет только академическую ориентацию среднего уровня. Школа считает себя «ресурсным центром», поскольку используется в целях проведения семинаров для профессионального развития учителей из разных школ региона. Этот аспект позволил директору получить признание от министерства, что повлияло на самовосприятие школы. Таким образом, основным «клиентом» школы является государство.

*Роль директора:* трансформирующий лидер. В фокусе — постоянный контроль условий образования. Преподает, разбирается в новых технологиях и лично пытается их применять, показывая пример другим учителям, поощряет их инициативу. Контролирует работу учителей, хотя методическая помощь делегирована завучам. Управление окрашено семейным отношением. Школа участвует в конкурсах, конкурирует с равными себе сельскими школами.

*Выбор послешкольной траектории:* школа ориентирована на развитие учеников в областях, не связанных напрямую с основными учебными предметами, и посвящает достаточно много времени внеучебной деятельности в неакадемических областях. При этом какие-то карьерные ориентиры школа формирует лишь в небольшой степени, поскольку развитие гражданских качеств представляется более важной задачей, чем академические успехи учеников.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и руководители школы не воспринимают контингент отрицательно. Преобладает смешанное восприятие, включающее как положительные, так и отрицательные моменты. Школа готова взять на себя ответственность за успеваемость и социальные аспекты развития учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся по складу ума, деля их на гуманитариев и математиков. Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и воспринимает свою роль в обучении и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 7 учеников, все они участвовали в публичном взаимодействии — активно слушали учителя, следили за ответами друг друга. Практики преподавания по когнитивной активации были представлены в минимальной степени, а формирующее оценивание — в средней степени. Учитель ясно проговорила цели урока, обсудила пройденные темы и связанные с их изучением сложности, дала каждому ученику обратную связь.

## Школа 42

Доля ушедших после 9-го класса: 10%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 483.

*Миссия:* большая сельская школа со средней степенью согласованности миссий и академической ориентацией среднего уровня. Администрация считает важным, чтобы ученики поступили в университеты и в дальнейшем получили хорошую работу. Школа пытается сохранить традиции. Основным «клиентом» администрации является государство.

*Роль директора:* администратор-контролер. Основные задачи — поддержание функционирования школы и контроль условий обучения. Все вопросы по максимуму делегированы заместителям. Управляет процессами через совещания. Несмотря на выстроенную коммуникационную вертикаль, доступна для родителей напрямую. Инициативу не проявляет: исполнитель заданий, которые спускаются «сверху».

*Выбор послешкольной траектории:* школа ориентирует учеников на получение высшего образования. Однако, если ученики хотят уйти из школы после 9-го класса для получения профессионального образования, педагоги поддерживают это решение и могут принять участие в выборе направления.

*Восприятие контингента учащихся:* администрации и учителям свойственно смешанное и не очень очевидное восприятие учеников школы. Они готовы взять на себя ответственность за успехи учащихся.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по их способностям к математике или складу ума, обозначая их как «слабых/сильных» или «гуманитариев/математиков». Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 19 учеников, 12 из них участвовали в публичном взаимодействии. В целом все учащиеся были довольно активно включены в учебный процесс и на поведенческом, и на когнитивном уровнях. В течение урока учитель предлагал довольно трудные задания и не давал подсказок по ходу решения. Практики формирующего оценивания были использованы на довольно низком уровне — цели урока и критерии успешной работы не были проговорены, ученикам не давалась обратная связь.

### Школа 43

Доля ушедших после 9-го класса: 70%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 530.

*Миссия:* большая городская школа со средней согласованностью представлений о миссии и низкой академической ориентацией. Миссия школы состоит в основном в том, чтобы подготовить школьников ко взрослой жизни и приобщить их к моральным ценностям.

*Роль директора:* администратор-контролер. Основное внимание уделяется планированию и контролю процессов, представлению интересов школы в разных инстанциях и общению с родителями. Дистанцирована от вопросов организации образования и профессионального развития учителей. По максимуму делегировала эти вопросы заместителям. Довольна имеющимися результатами школы — нет задачи развития. Не нацелена на конкуренцию за мотивированных учащихся с другими школами.

*Выбор послешкольной траектории:* школа сильно ориентирована на профессиональное образование. Большинство учеников уходят после 9-го класса.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация воспринимают контингент как в достаточной степени проблемный, но не считают, что это очень сильно мешает их работе. Они готовы взять на себя ответственность за академические успехи учеников на базовом уровне и за развитие их социальных навыков.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся по математическим способностям на «сильных» и «слабых». Однако уверен, что все смогут изучить математику, и берет на себя ответственность за успехи учеников.

*Учительские практики:* нет наблюдений в этой школе.

### Школа 51

Доля ушедших после 9-го класса: 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 577.

*Миссия:* большая сельская школа. Характеризуется средним уровнем согласованности миссии и низким уровнем ориентации на академические результаты. Основными задачами школы являются со-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

циализация учащихся и воспитание патриотизма. Школа активно участвует в формировании гражданского поведения, выступает и позиционирует себя как «вторая семья».

*Роль директора:* администратор-педагог. Старается совмещать роль учителя и директора без ущерба для первой: роль учителя сакральна. Постоянный личный визуальный контроль хозяйства и процессов. Инициатива в вопросах образования исходит от директора. Основная задача не изменить что-то, а сохранить преемственность. Не дистанцирована от учителей и учащихся: отношение к ним «материнское».

*Выбор послешкольной траектории:* школа делает многое для помощи разным группам учащихся в выборе послешкольной траектории. Ориентация как по уровню образования, так и по возможной профессии, также учитываются индивидуальные достижения и интересы учащихся.

*Восприятие контингента учащихся:* в интервью высказывалось много жалоб на проблемный контингент, на низкое социально-экономическое положение семей большинства учеников. При этом учителя и администрация уверены, что они ответственны за академические достижения учащихся и за их воспитание.

*Дифференцирующие представления учителей:* нет данных по этой школе.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 23 ученика, 13 из них участвовали в публичном взаимодействии — в основном за счет участия в устном опросе. Практики преподавания когнитивной активности были представлены на этом уроке в минимальной степени: вопросы были простыми — фактологическими или на воспроизведение формулы. Элементы формирующего оценивания на уроке не фигурировали.

### Школа 52

Доля ушедших после 9-го класса: 50%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 490.

*Миссия:* школа с высокой согласованностью миссии, в основном ориентированная на нравственное воспитание учащихся. Имеет среднюю академическую направленность. Особое внимание уделяется мнениям родителей о школе. Директор считает, что родители заинтересованы в воспитании детей в патриотическом духе, однако патриотизм определяется как дружба между народами.

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

*Роль директора:* администратор-педагог. Много преподает и сочетает это с большой административной работой. Несмотря на формальное делегирование, управляет всем, включая вопросы образования, сам, «в ручном режиме». Задачи сотрудников размыты: «каждый занимается всем» — сотрудники, как и директор, перегружены. Не ставит задачи развития школы и обеспечения высоких образовательных результатов, оправдывая это недостаточными ресурсами. Ориентируется на неакадемические достижения детей и подготовку их к локальному рынку труда.

*Выбор послешкольной траектории:* в интервью не было информации о профориентационной работе или обсуждении послешкольной траектории учеников на уровне средней школы. На уровне старшей — в большей степени предполагается получение высшего образования.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя воспринимают контингент как умеренно проблемный. Считают, что ответственность за успехи учащихся они разделяют с родителями.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по их способностям к математике, противопоставляя выделенные группы в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики. Воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* в течение урока 17 учеников из 23 были вовлечены в публичную деятельность, в основном за счет участия во фронтальном опросе. Хотя учитель «не разжевывал» ученикам решение и давал время подумать, в целом практики преподавания по когнитивной активации применялись в минимальной степени. Формирующее оценивание также было представлено в небольшом объеме — учитель ясно сформулировал цели урока и критерии правильных решений, но не давал обратной связи учащимся.

### Школа 61

Доля ушедших после 9-го класса: 30%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 517.

*Миссия:* это городская школа со средней академической ориентацией и средней согласованностью миссии между учителями и руководителями. Школа обращает особое внимание на адаптацию учащихся к социальным нормам. Учителя и администрация рассматривают

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

правительство как главного «клиента». Директор школы не считает ее высокоуспешной и не стремится конкурировать с другими местными школами.

*Роль директора:* администратор-педагог. Директор видит себя в роли управленца: много внимания уделяет документации и финансово-хозяйственным вопросам. Однако основная задача на этом этапе — обучение административной команды и учителей. В работе придерживается иерархии: дистанцирована от учителей и учеников.

*Выбор послешкольной траектории:* школа реализует индивидуальный подход к каждому ученику с точки зрения послешкольной траектории. Ученикам предлагаются разнообразные академические и неакадемические внеучебные мероприятия для помощи в реализации выбранного пути.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация школы положительно воспринимают контингент школы и готовы отвечать за их развитие.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по складу ума, но не противопоставляет выделенные группы учеников в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что все могут достичь успехов в математике, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* нет наблюдений в этой школе.

### Школа 62

Доля ушедших после 9-го класса: 80%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 587.

*Миссия:* это малоресурсная школа со средней академической ориентацией. В школе наблюдается низкая согласованность миссии между учителями и администрацией. Основная миссия — предоставить всем детям базовый уровень образования и воспитать патриотизм. Помимо этого школа уделяет особое внимание социализации учащихся.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. Приоритет — создание материальных условий и благоприятного «семейного» климата. Ежедневно контролирует бытовые вопросы функционирования школы. Активно взаимодействует с внешними организациями. Участвует в профессиональном развитии учителей, выступая в роли организатора, но не источника помощи. Во взаимодействии с коллективом и семьями детей осуществляет «материнскую» гиперопеку. В качестве

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

критерия хорошей работы директора выступают неакадемические результаты детей.

*Выбор послешкольной траектории:* школа принимает активное участие в формировании образовательной траектории и придерживается индивидуального подхода, организуя в том числе широкий спектр академических и неакадемических дополнительных занятий. При этом в школе сильно ощущаются установки на то, что профессиональное образование — это хороший вариант продолжения учебы как после 9-го, так и после 11-го класса.

*Восприятие контингента учащихся:* имеет место смешанный характер восприятия контингента учителями и администрацией; они хотели бы разделить ответственность за академические и иные успехи учеников с родителями.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель математики не дифференцирует учеников. Считает, что у всех есть способности к изучению математики. Воспринимает свою роль в процессе обучения математике как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 15 учеников, 12 из них участвовали в публичном взаимодействии. После звонка учитель продолжил вести урок и давать задания учащимся, организовав уже в «дополнительное» время урока групповую работу. Практики преподавания были в некоторой степени направлены на когнитивную активацию — задачи оказались сложными, учитель не «разжевывал» решение и просил пояснить полученный результат. Формирующее оценивание было представлено в минимальной степени.

### Школа 71

Доля ушедших после 9-го класса: 30%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 534.

*Миссия:* большая школа в маленьком городе. Учащиеся с низким уровнем СЭП. Согласованность в отношении миссии школы выше среднего. Школа в значительной степени ориентирована на академические результаты. Оценивает уровень своего прогресса как средний, администрация не стремится конкурировать с другими школами. Школа нацелена на профориентацию детей, на возможность получения ими высшего образования и хорошей работы в дальнейшем.

*Роль директора:* трансформирующий лидер. Основная задача — определение направлений развития школы и создание комфортных

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

условий для работы учителей. Стремится задавать учителям ориентиры и обеспечить принятие ими целей развития школы. Во взаимодействии прослеживается дистанция между директором, преподавателями и учениками. Академические результаты школьников рассматриваются как показатель эффективности школы, однако основное внимание уделяется предотвращению низких результатов.

*Выбор послешкольной траектории:* школа активно участвует в выборе академической траектории, рассматривая и профессиональное, и высшее образование как правильный в соответствующих условиях выбор.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация школы испытывают смешанные чувства по отношению к учащимся, давая им как отрицательные, так и положительные характеристики. Что касается ответственности за академические, социальные, культурные и иные успехи учеников, учителя разделяют ответственность с родителями и в основном обращают внимание на социальные и культурные аспекты.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по складу ума, относит их к «сильным» или «слабым». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики. Однако воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 28 учеников, 10 из них участвовали в публичном взаимодействии — значительная часть работа была построена вокруг решения задач около доски. Все остальные ученики внимательно слушали учителя и соблюдали дисциплину. Практики преподавания в средней степени направлены на когнитивную активацию учащихся: учитель просил объяснить процесс решения задачи, однако все задания были однообразны. Формирующее оценивание присутствовало в минимальной мере. В течение урока группа учащихся решала задания индивидуально.

### Школа 72

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 469.

*Миссия:* это крупная сельская школа, в которой обучаются ученики со средним СЭП. Школа со средней академической ориентацией; согласованность взглядов относительно миссии между учителями и админи-



## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

страцией низкая. Школа в основном ориентируется на предоставление всем детям базового уровня образования, помогает ученикам найти место в жизни и получить работу. Кроме того, берет на себя задачу по сокращению безработицы (помощь в решении проблем государства) путем приобщения к патриотическим моральным ценностям, сохранения здоровья и обеспечения физического развития учеников.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. Основная задача — обеспечение комфортной рабочей среды: поиск материальных средств и управление хозяйством. Задачи развития школы связываются также с поиском новых ресурсов. Вопросы, касающиеся организации образования в школе, делегированы заместителям.

*Выбор послешкольной траектории:* школа предоставляет широкий спектр дополнительных академических и неакадемических занятий, а также проводит мероприятия, связанные с информированием учащихся о различных профессиях и возможных местах обучения.

*Восприятие контингента учащихся:* оно носит смешанный характер, но учителя не готовы нести ответственность за академические результаты.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель осуществляет категоризацию учеников по складу ума, относит их к «способным» или «неспособным». Считает, что не у всех учеников есть способности к изучению математики, и видит свою роль в развитии способностей или повышении интереса к предмету как незначительную.

*Учительские практики:* учитель организовал деятельность на уроке таким образом, что 16 из 18 присутствующих учеников приняли активное участие в публичной деятельности: каждый мог оказаться в роли «исполнителя», решающего задачу у доски, или «эксперта», оценивающего решение. Все ученики внимательно следили за происходящими событиями. Отмечалась средняя степень направленности практик преподавания на когнитивную активацию учащихся. Учитель активно вовлекал учеников в самооценку или оценку работы одноклассников.

### *Школа 81*

Доля ушедших после 9-го класса: 25%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 466.

*Миссия:* это довольно большая сельская школа, в которой учатся школьники с низким СЭП. Школа имеет средний уровень академиче-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

ской ориентации, согласованность взглядов относительно миссии ниже среднего. Миссия школы — дать правильное образование детям, которые вместе с их родителями воспринимаются как главные «клиенты». «Правильное образование» означает, что оно должно помочь детям поступить в университет, получить профессию, релевантную рыночной экономике. В то же время воспитание учеников, особенно военно-патриотическое, — еще один важный пункт, поскольку в школе считают, что это поможет ученикам в социальной адаптации, а также будет способствовать преодолению низкого социального статуса.

*Роль директора:* администратор-хозяйственник. Небольшой опыт руководства школой. Основное внимание уделяет созданию материальных условий, подбору кадров и сплочению вокруг себя коллектива. Образовательные вопросы, включая профессиональное развитие учителей, делегированы заместителям.

*Выбор послешкольной траектории:* в школе сильна ориентация на удержание учеников в старшей школе и получение ими высшего образования. Предоставляются дополнительные уроки в учебной программе и организуются мероприятия, ориентированные на ознакомление с потенциальными местами обучения.

*Восприятие контингента учащихся:* восприятие школьников учителями и администрацией неоднозначно. Последние связывают характеристики семей учеников с академическими и иными достижениями, но готовы нести ответственность за успеваемость учащихся и в большей степени за социальный аспект их будущей жизни.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по способностям к математике и оценкам, относит их к «сильным» или «слабым». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, и считает свою роль в этом процессе ключевой.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 23 ученика, 8 из них участвовали в публичном взаимодействии. Практики преподавания по когнитивной активации были представлены в минимальной степени: хотя учитель не подсказывал учащимся по ходу решения задач, он в то же время и не просил обосновать способ решения задачи, к тому же сами задания оказались несложными для учащихся. Формирующее оценивание было представлено в минимальной степени — учитель сформулировал цели урока и давал ученикам краткую обратную связь после решения задачи, однако не были проговорены критерии правильного решения задачи и возможности получить высокий балл в течение урока.

## Школа 82

Доля ушедших после 9-го класса: 60%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 538.

*Миссия:* это старая городская школа, в которой учатся ученики со средним СЭП. Миссия школы характеризуется средним уровнем академической ориентации, а согласованность относительно миссии — чуть выше среднего. Школа находится в социально неустойчивой среде, но директор неплохо справляется, поддерживая хороший климат в школе (доверительные отношения и атмосферу, когда ученики не чувствуют себя некомфортно). Школа фокусируется на адаптации и социализации учащихся, приобщении их к высоким моральным ценностям: администрация стремится подчеркнуть, что они воспитывают «патриотов страны». В то же время школа несет ответственность за академические достижения учеников с разной успеваемостью, вовлекая их в академические конкурсы. Директор определяет основные цели школы как предоставление доступного образования для всех.

*Роль директора:* администратор-контролер. Распределяет текущие задачи и проверяет их выполнение. Максимально делегирует все вопросы. Не преподает и не вовлечен в профессиональную помощь учителям. В школе создана вертикальная иерархия с бюрократизацией взаимодействия — системой планирования внутри каждого звена и отчетностью перед директором. Директор не занимается долгосрочным планированием. Он ориентирован скорее не на изменения, а на поддержание стабильного функционирования школы.

*Выбор послешкольной траектории:* на уровне средней школы существуют довольно сильные установки на получение среднеспециального образования, но школа принимает участие в выборе. На уровне старшей школы — ориентация на высшее образование. Школа предоставляет дополнительные уроки в рамках учебной программы для учащихся с разными уровнями успеваемости и образовательными намерениями. Кроме того, она организует мероприятия, ориентированные на ознакомление с потенциальными местами обучения.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и директор едины в негативном восприятии своего контингента, отмечают, что это осложняет учебный процесс. Однако учителя считают, что они разделяют ответственность за академические и социальные результаты учащихся наравне с родителями.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель не дифференцирует учащихся. Считает, что у всех учеников есть способности

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

к изучению математики, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 19 учеников, 16 из них участвовали в публичном взаимодействии. Часть урока учащиеся работали в группах. Практики когнитивной активации были представлены в минимальной степени: задания оказались нетрудными для учеников, учитель не просил пояснить или аргументировать полученное решение. Формирующее оценивание было также представлено в средней степени: учитель сформулировал цель урока, рассказал про критерии правильного решения, дал обратную связь учащимся.

### Школа 83

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 593.

*Миссия:* это очень маленькая сельская школа с учениками со средним СЭП и средней академической ориентацией. Тем не менее согласованность относительно миссии высока. Школа очень активно пытается найти ресурсы, гранты (участвует в различных экспериментах в государственном образовании). Позиционирует себя как образовательный и социокультурный центр села и стремится сохранить советские традиции в образовании. Миссия школы — это, как правило, подготовка учеников к реальной жизни, создание успешного человека.

*Роль директора:* администратор-педагог. Основную часть рабочего дня тратит на хозяйственные вопросы. Большое внимание уделяет созданию школьной культуры, традиций и комфортного климата. Вовлечен в профессиональную помощь учителям. Старается обновлять методы работы в школе, преодолевая некоторое сопротивление учителей.

*Выбор послешкольной траектории:* школа старается сформировать индивидуальную академическую/профессиональную траекторию для каждого учащегося, как в школе, так и после ее окончания. Предоставляет широкий спектр академических и неакадемических внеклассных занятий.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация в основном негативно воспринимают контингент учащихся и много жалуются на сложности в работе с ним. Тем не менее они готовы взять на себя ответственность за каждый аспект развития ученика.

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель делит учащихся на группы в зависимости от их оценок по предмету, относит их к «сильным» или «слабым». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 5 учеников, 4 из них приняли участие в учебной деятельности. Практики когнитивной активации были представлены в минимальной степени — задания оказались простыми, учитель подсказывал по ходу решения. Формирующее оценивание было представлено в средней степени — учитель сформулировал цели урока, вовлекал в самооценку или оценку работы одноклассников, ученики записывали короткие ответы, касающиеся того, что они изучили на уроке.

### *Школа 91 (образовательный комплекс)*

Доля ушедших после 9-го класса: 30%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 538.

*Миссия:* школа ориентирована на академические успехи (выше среднего уровня), отмечается высокая согласованность относительно миссии между школьными агентами. При этом в школе делается особый акцент на хорошей, творческой атмосфере и воспитании патриотизма. Директор подчеркивает, что ученики хорошо справляются с ЕГЭ.

*Роль директора:* глава корпорации. Основная задача — создание условий: разработка стратегии развития школы, выстраивание структуры взаимодействия в комплексе, координация работы заместителей, «управляющих зданиями», управление финансами. Не преподает, хозяйственные и многие образовательные вопросы делегируются. Несколько дистанцирован от участников образовательного процесса.

*Выбор послешкольной траектории:* школа придерживается принципа индивидуальной траектории для каждого ученика. Однако ориентация на высшее образование все-таки доминирует. Школа принимает участие в различных мероприятиях, посвященных знакомству учащихся с потенциальными местами обучения и системой высшего образования.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация школы воспринимают учеников неоднозначно, отмечая и негативные и позитивные моменты в работе с контингентом. При этом они несут ответственность за успеваемость учащихся.

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по их способностям к математике, относит к «сильным» или «слабым». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* в течение всего урока учащиеся работали в группах, где только один ученик выступал в роли «капитана», организовывал работу одноклассников и взаимодействовал с учителем. В результате такой организации работы все 19 присутствующих на уроке учащихся принимали участие в решении поставленной задачи. Причем поставленные перед учениками задачи были довольно сложными и требовали использования изученного материала из разных тем, а также понимания задачи в контексте повседневной жизни. Кроме того, на этом уроке учитель наиболее подробно описал критерии успешного решения, давал учащимся обратную связь.

### Школа 92 (образовательный комплекс)

Доля ушедших после 9-го класса: 0%.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 612.

*Миссия:* школа характеризуется высоким уровнем согласованности миссии, которая в основном ориентирована на академический трек в высшем образовании и культурную социализацию своих учеников. Школа также имеет высокий уровень академической ориентации.

*Роль директора:* глава корпорации. Основные задачи: разработка стратегии развития школы, объединение коллектива, контроль качества образования, решение финансово-хозяйственных вопросов, представительская функция. Больше менеджер, чем педагог: отдалена от образовательного процесса, наблюдая за его результатами. Выстраивает в школе строгую иерархию с распределением ролей, но не дистанцируется (насколько это возможно) от родителей. Все вопросы, касающиеся оперативного управления в зданиях, делегируются заместителям.

*Выбор послешкольной траектории:* школа полностью ориентирована на высшее образование для всех учащихся. Это во многом обусловлено характеристиками контингента, т.е. продиктовано их семьями, и формирование притязаний на уровень получаемого образования не входит в задачи школы. Однако учителя и администрация говорят о своей помощи в выборе направления для обучения путем организа-

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

ции мероприятий информационного характера и углубленных занятий по необходимым для поступления предметам.

*Восприятие контингента учащихся:* учителя и администрация уделяют много внимания особенностям контингента, отмечая как позитивные, так и негативные его стороны. Ответственность за успеваемость школа разделяет с родителями.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по их интересу к предмету, но не противопоставляет выделенные категории в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, но воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовал 21 ученик, 15 из них участвовали в публичном взаимодействии. В целом учитель чаще использовал практики, слабо вовлекающие учеников в когнитивную деятельность, — просил объяснить процесс решения задачи, однако не побуждал учащихся применить полученные знания в новой ситуации. Что касается обратной связи, учитель только проговорил цели урока и кратко пояснил систему оценивания, однако обратной связи на уроке учащиеся не получили.

### *Школа 93 (образовательный комплекс)*

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: положительные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 581.

*Миссия:* школа характеризуется средним уровнем согласованности относительно своей миссии, которая ориентирована на академический трек на уровне выше среднего.

*Роль директора:* глава корпорации. Позиционирует себя «менеджером людей». Приоритетные задачи: объединение коллектива, формирование общешкольной культуры, налаживание взаимодействия между зданиями, контроль финансовых вопросов. Принимает единоличные решения, но стремится доносить свои идеи до сотрудников, чтобы обеспечить их принятие. Ориентирован на постоянное развитие, обновление работы школы. Большое значение уделяется конкурсам и грантам. Конкуренция с другими школами идет в поле внедрения новшеств в образовании и неакадемических результатов учащихся.

*Выбор послешкольной траектории:* школа в большей степени ориентирует учеников на получение высшего образования, однако про-

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

фессиональное образование не исключается как возможная траектория для ряда учащихся. Школа работает над тем, чтобы ознакомить учеников с потенциальными местами будущей учебы и организует дополнительные занятия по школьной программе.

*Восприятие контингента учащихся:* контингент учащихся воспринимается в целом как непроблемный, хотя учителя и администрация отмечают и негативные моменты в работе, мешающие образовательному процессу. Ответственность за успеваемость учителя готовы нести лишь частично.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по нескольким основаниям — способности, интерес к предмету и оценки — и противопоставляет выделенные группы учеников в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, но воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 17 учеников, 11 из них участвовали в публичном взаимодействии. В целом атмосфера на уроке была спокойной — ученики выполняли все задания, не выкрикивали ответы с места; однако они практически не взаимодействовали с одноклассниками. Учитель использовал преимущественно несложные задания — закрытые вопросы, предполагающие краткий ответ, вопросы на воспроизведение фактов или формулы, поэтому на когнитивном уровне учащиеся были слабо вовлечены в мыслительный процесс.

### Школа 94 (образовательный комплекс)

Доля ушедших после 9-го класса: 40%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 621.

*Миссия:* школа характеризуется средним уровнем согласованности относительно своей миссии, которая ориентирована на академический трек на уровне выше среднего. Директор объясняет это тем, что комплекс лишь недавно образовался и представляет собой сумму разных по уровню школ.

*Роль директора:* глава корпорации. Определяет стратегию развития, представляет школу во внешних организациях, обеспечивает условия ее функционирования: много времени уделяет работе с документами, нормированию работы коллектива, определению финан-



## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

совой политики. Максимально делегирует задачи, связанные с текущими процессами, заместителям. За директором — роль стратега, за заместителями — роль управленцев, принимающих тактические решения. Мало контактирует с родителями, дистанцирован. Стремится повышать привлекательность школы для более мотивированных учащихся, что должно повысить и образовательные результаты.

*Выбор послешкольной траектории:* школа ориентирована на индивидуализацию послешкольной траектории учащихся, рассматривая и высшее, и среднеспециальное образование как хороший выбор для учеников с разной успеваемостью. При этом, кроме дополнительных занятий, мероприятий информационного характера, школа также устраивает ученикам индивидуальные консультации.

*Восприятие контингента учащихся:* у педагогов и администрации в целом позитивное восприятие контингента, однако их позицию можно скорее охарактеризовать как избегание ответственности за образовательные достижения.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников в зависимости от их способностей по математике и оценок на «сильных» и «слабых». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, однако воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 16 учеников, 15 из них участвовали в публичном взаимодействии. Этот урок был самым «театральным»: часть учеников подготовили доклады с исторической справкой и выступили с ними в костюмах древних греков. Практики преподавания на этом уроке в средней степени были направлены на вовлечение учащихся — учителя предлагали ученикам различные формы работы, организовывали групповую и парную работу, однако сами задания были довольно простыми.

### *Школа 95 (образовательный комплекс)*

Доля ушедших после 9-го класса: 35%.

Группа баллов PISA-TIMSS: отрицательные.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 479.

*Миссия:* школа имеет среднюю согласованность относительно миссии при умеренно высокой академической ориентации. Миссия школы состоит в том, чтобы подготовить учеников к реальной жизни, выпустить успешного ученика и объединить патриотическое

## (НЕ)ОБЫЧНЫЕ ШКОЛЫ: РАЗНООБРАЗИЕ И НЕРАВЕНСТВО

образование с академической ориентацией, которая затем поможет поступить в университет. Большое внимание уделяется школьному климату.

*Роль директора:* глава корпорации. Будучи вовлечен во многие процессы, связанные с управлением хозяйством, постепенно передает их заместителям. Основные задачи — определение направлений развития школы, поиск ресурсов и выработка норм взаимодействия. Многие задачи делегированы. Создана иерархия, где у каждого четкие полномочия и критерии оценки работы. Больше контактирует с учителями и родителями в «своем здании». Хочет сделать повышение квалификации учителями перманентным процессом, создать атмосферу, в которой учитель будет мотивирован к тому, чтобы развиваться. Стремится смягчить переходный период развития школы, идти эволюционным путем и разъяснять свое видение этого развития учителям и родителям.

*Выбор послешкольной траектории:* школа прежде всего ориентирует учеников на получение высшего образования, рассматривая его как лучший вариант, а профессиональное — как неизбежный в том случае, если успеваемости не хватает для получения высшего. При этом организуются дополнительные занятия как по школьным предметам, так и по целому ряду неакадемических направлений. Около 35% учащихся покидают школу после 9-го класса. Из тех, кто остается в школе, 100% потом поступают в университет.

*Восприятие контингента учащихся:* контингент воспринимается как весьма проблемный; много жалоб на то, что это мешает учебному процессу. При этом школа берет на себя ответственность за все аспекты развития учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель не дифференцирует учащихся. Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики. Воспринимает свою роль в развитии способностей и повышении интереса к предмету как небольшую.

*Учительские практики:* на этом уроке все 24 присутствующих ученика принимают активное участие в учебном процессе. В основном все было построено вокруг устной работы — проверки домашнего задания, ответов на вопросы и решения задач. Ученики поднимали руки, выходили к доске, следили за ответами одноклассников и комментировали их ответы. Учитель использовал на уроке сложные задания, сравнивал разные способы решения, вовлекал учеников в мыслительную деятельность. Темп на уроке был довольно высоким, однако учитель давал ученикам время на размышления и на ответ.

## Школа 96 (образовательный комплекс)

Доля ушедших после 9-го класса: нет информации.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 582.

*Миссия:* школа со средней согласованностью относительно миссии и высоким уровнем академической ориентации. Школа в основном ориентируется на академический трек. Администрация считает, что школа должна быть конкурентоспособной, поэтому в значительной степени сосредоточена на том, чтобы дать учащимся высококачественное образование.

*Роль директора:* глава корпорации. Тратит много времени на работу с документами и контроль ежедневного функционирования комплекса. Максимально делегирует задачи. Стремится не терять контакта с родителями и учениками комплекса — выделяет рабочий день на общение с ними. Видит своей задачей повышение уровня академических результатов. Для этого активно взаимодействует с вузами (повышается роль представительной функции).

*Выбор послешкольной траектории:* в интервью не было информации о профориентационной работе или обсуждении послешкольной траектории учеников.

*Восприятие контингента учащихся:* педагоги и администрация много говорят о сложностях работы с контингентом, но осознают, что несут ответственность как за образовательные достижения, так и за воспитание учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учащихся в зависимости от оценок по предмету на «сильных» и «слабых», но не противопоставляет эти категории учеников. Считает, что у всех есть способности к изучению математики, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 15 учеников, 9 из них участвовали в публичном взаимодействии. Ученики были вовлечены в процесс обучения на поведенческом уровне (отвечали на вопросы, вызывались решать задачи у доски) и на когнитивном уровне (обсуждали решение задач, следили за ответами друг друга). Учительские практики имели среднюю степень направленности на когнитивную активизацию учащихся — учитель просил применить знания для решения незнакомых задач, не подсказывал в процессе самостоятельного решения. Однако формирующее оценивание присутствовало в минимальной степени.

## *Школа 97 (образовательный комплекс)*

Доля ушедших после 9-го класса: 20%.

Группа баллов PISA-TIMSS: нулевые.

Средний балл класса в TIMSS по математике: 579.

*Миссия:* стать успешной конкурентной школой с местом в топ-100 среди московских школ. Акцент делается на предоставлении возможностей для удовлетворения образовательных интересов учащихся (по разным предметам) с использованием образовательных ресурсов различных организаций в рамках комплекса и внедрения образовательных инноваций. Сильная ориентация на обеспечение высоких академических успехов. В целом миссия состоит в том, чтобы привлечь учеников в данную школу. Согласованность относительно миссии высокая.

*Роль директора:* глава корпорации. Основные задачи: определение направлений развития школы, обеспечение материальных и кадровых ресурсов, финансовое благополучие. Наибольшие затраты времени — на работу с документами и совещания. Директор осуществляет общий контроль. Тактическое управление всеми процессами делегировано. Несколько бюрократический подход к управлению: выстроена жесткая иерархия ролей сотрудников с дистанцией между ними и директором. Решения, касающиеся развития школы, могут приниматься в сотрудничестве с администрацией комплекса, но основной инициатор — директор. Ориентирован на обновление образовательного процесса и поощряет к этому учителей, ожидая от них инициативы. В конкуренции с другими школами за учеников старается расширить возможности для учета запросов родителей.

*Выбор послешкольной траектории:* высшее образование является вариантом по умолчанию для большинства учащихся и задается их семьями. Однако школа организует большое количество дополнительных занятий как по предметам, входящим в школьную программу, так и за ее пределами, и устраивает мероприятия, повышающие информированность учащихся относительно будущей учебы.

*Восприятие контингента учащихся:* от педагогов и администрации звучат как жалобы, так и, наоборот, одобрения контингента учащихся. Они готовы нести ответственность за образовательные достижения и развитие социальных навыков учеников.

*Дифференцирующие представления учителей:* учитель дифференцирует учеников по складу ума, но не противопоставляет выделенные группы в терминах «лучше» и «хуже». Считает, что у всех учеников есть способности к изучению математики, и видит свою роль в этом процессе как ключевую.

## ПРИЛОЖЕНИЕ. РЕЗЮМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ...

*Учительские практики:* на уроке присутствовали 23 ученика, 19 из них участвовали в публичном взаимодействии, которое было построено в основном вокруг фронтального опроса. В целом, хотя ученики отвечали на вопросы учителя, они не инициировали участие в учебном процессе, не были когнитивно вовлечены в урок. Со стороны учителя практики не были направлены на активизацию учащихся: задавались довольно простые вопросы, весь урок прошел практически под диктовку. На уроке не были представлены практики формирующего оценивания, за исключением моментов постановки и обсуждения цели урока.

# АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

**Алексеева (Сырчикова) Ксения Владиславовна** — менеджер по медиаисследованиям ООО Группэм, магистр социологии.

**Вергелес Ксения Петровна** — специалист по сопровождению проектов Центра нейрокоммуникативных исследований ГИРЯ им. А.С. Пушкина, магистр психологии. В 2016–2018 гг. работала стажером-исследователем Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

**Захаров Андрей Борисович** — ведущий научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доцент, кандидат педагогических наук.

**Карной Мартин (Carnoy Martin)** — профессор Стэнфордского университета (Stanford University), научный руководитель и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», PhD по экономике Университета Чикаго (University of Chicago).

**Ларина Галина Сергеевна** — научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», преподаватель, кандидат наук об образовании.

**Маркина Валерия Михайловна** — научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», преподаватель, кандидат социологических наук.

**Сергеева Татьяна Викторовна** — ведущий психометрик в АНО ДПО «Национальный институт качества образования», магистр психологии. В 2016–2017 гг. работала стажером-исследователем Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

**Хавенсон Татьяна Евгеньевна** — научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», старший преподаватель, кандидат наук об образовании.

- Н52 **(Не)обычные школы:** разнообразие и неравенство [Текст] / под ред. М. Карноя, Г. С. Лариной, В. М. Маркиной ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 231, [1] с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-1983-7 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2006-2 (e-book).

Традиционно считается, что образование в российских школах отличается высоким качеством, однако в силу достаточно больших социальных и территориальных различий доступ к нему может быть неоднородным. Для успешного развития системы образования необходимо четкое понимание внутренних механизмов, определяющих жизнь современных школ, и тех проблем, с которыми они сталкиваются. Опираясь на уникальные качественные данные, собранные в рамках лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии», авторы описывают существующие убеждения, отношения и практики в школах, находящихся в разных социальных контекстах.

Книга адресована педагогам, управленцам и исследователям, а также широкому кругу читателей, которых волнуют проблемы современного образования в России.

УДК 373  
ББК 74.2

*Научное издание*

**(Не)обычные школы:  
разнообразии и неравенство**

Под редакцией

*М. Карноя, Г.С. Лариной, В.М. Маркиной*

Зав. книжной редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *Г.Е. Шерихова*

Компьютерная верстка и графика: *О.А. Быстрова*

Корректор *В.И. Каменева*

Дизайн обложки: Студия дизайна и рекламы «Образ мысли»

Подписано в печать 13.05.2019. Формат 60 × 88 1/16  
Гарнитура PT Serif. Усл. печ. л. 14,1. Уч.-изд. л. 12,0  
Тираж 500 экз. Изд. № 2290

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20  
Тел.: 8 (495) 772-95-90 доб. 15285