

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?

Контингент 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-

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-

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

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).

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 «опасающиеся» 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 «опасающиеся», 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 «опасающиеся» 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

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, устраивание социальной и психологической работы с ребенком и семьей, создание особых, теплых и поддерживающих отношений между ребенком и педагогом, когда школа становится вторым домом:

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-

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 неуспехи 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.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Институт образования

(Не)обычные школы: разнообразие 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