

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

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?

Послешкольные 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] отдается 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.