

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Г.А. ЧЕРЕДНИЧЕНКО **ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА 90-х ГОДОВ: НОВОВВЕДЕНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ СЕЛЕКЦИЯ**

В конце 80-х – 90-х годах происходила значительная социальная дифференциация учащихся средней школы. Это было вызвано, в частности, тем, что ранее унифицированная система школьного обучения расслаивалась на множество разнообразных типов и видов. Сегодня при анализе данных процессов преобладает ведомственный, педагогический подход. Социологических исследований в этой области немного. Наиболее интересные результаты получены Центром социологии образования Российской академии образования (В.С. обкин [1]), М.Н. уткевичем [2], Д.Л. Константиновским [3]. Общий обзор отечественных исследований в социологии образования выполнен В.Н. Шубкиным и Я.У. Астафьевым [4].

Особенности социальных характеристик массовых школ наиболее рельефно проявляются при их сравнении со школами привилегированными, например, традиционными специальными школами с усиленным преподаванием иностранного языка, основной контингент которых составляют выходцы из элитных слоев и, в частности, интеллигенции. Опираясь на опыт своего тридцатилетнего функционирования, эти школы осуществляют культурную трансляцию и социальное воспроизводство давно налаженными и отработанными способами. Общеобразовательные школы различаются по степени освоения новых учебных программ, организационных форм обучения, видам специализаций и дополнительным образовательным услугам. Поскольку

Чередниченко Галина Анатольевна – ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, кандидат философских наук. **Адрес:** 117259, Москва, ул. Кржижановского 24/35, строение 5. **Телефон:** (095) 128-69-01. **Факс:** (095) 128-91-01. **Электронная почта:** konstant@isras.rssi.ru

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 97-03-04151). В статье используются результаты исследований, проведенных Центром социологии образования и молодежи Института социологии РАН в школах Москвы в 1993-1998 годах.

изучалась связь между степенью освоения школами разного рода нововведений и социальным составом учащихся, в выборку были включены три группы общеобразовательных школ: школы с повышенным для уровня Москвы удельным весом учащихся рабочего происхождения, школы с повышенным удельным весом учащихся, родители которых имеют высшее образование, и школы смешанного типа.

Опрашивались выпускники средних школ, интервьюировались представители администрации, учителя, родители. В 1993 г. выборка включала 6 спецшкол в центре Москвы, в 1994 и в 1998 гг. – 15 средних общеобразовательных школ, в том числе пропорционально структуре генеральной совокупности школы центра, срединного пояса и периферии Москвы. Охватывались практически все административные округа города. Было проанализировано 217 анкет и 18 интервью, полученных в 1993 г., 432 анкеты – в 1994 г. и 467 анкет и 36 интервью – в 1998 году.

Изменение спроса – изменение предложения

Интенсивные изменения в системе школьного образования происходят в связи с ее стремлением приспособиться к запросам социальной системы, испытывающей в настоящее время радикальные преобразования. На этот процесс влияет целый спектр новых социальных сил, которые обнаруживают себя в сфере политической власти, в экономической, социальной и культурной областях. В результате восстановления частной и смешанной собственности образуются новые господствующие и привилегированные группы, одновременно происходит социальная реконверсия прежних элит. Все они формируют свои специфические интересы, в частности, запросы в отношении образовательных институтов, которые могли бы обеспечить их воспроизводство. Под давлением новых образовательных стратегий этих слоев школьная система трансформируется прежде всего в сторону дифференциации типов учебных заведений.

Коренные преобразования в средней школе, связанные с инициативами “снизу”, начались задолго до принятия соответствующих законодательных актов. Особенно отчетливо они проявились с 1988 г., после Всесоюзного съезда работников образования, и усилились после принятия в 1992 г. Закона РФ “Об образовании”, который создал нормативную базу для введения реального разнообразия в обучении. Это стимулировало создание самых разных видов общеобразовательных учреждений, призванных, по замыслу реформаторов, удовлетворять потребности учащихся в соответствии с их способностями и запросами. Уже в 1993-1994 учебном году в России из общего числа 34,8 тыс. работавших средних школ функционировало 7,9 тыс. школ (2616 тыс. учащихся) с углубленным изучением некоторых предметов, 447 лицеев (284 тыс. учащихся), 743 гимназии (553 тыс. учащихся) и 368 частных и негосударственных образовательных учреждений [5, с. 115]. К 1997-1998 учебному году работало 36,2 тыс. дневных средних школ, в том числе 7 тысяч школ с “углублением”, 657 лицеев (446 тыс. учащихся) и 1034 гимназии (836 тыс. учащихся) [6, с. 90]¹.

¹ Первичные материалы предоставлены Госкомстатом РФ.

Особенно интенсивно происходит преобразование школ в Москве, поскольку в столице сконцентрированы представители экономической, политической, социальной, культурной и военной элит, чьи позиции связаны с функциями управления на федеральном, региональном, городском, окружном и прочих уровнях. Поэтому совокупность доминантных социальных позиций в Москве значительно дифференцирована и иерархизирована: они заняты группами обладателей привилегий и преимуществ, а также разнообразными подгруппами, занимающими подчиненное положение в господствующих иерархиях. Их разнообразные запросы к образованию и формируют тот прессинг, под воздействием которого школы столицы значительно трансформируются, опережая другие регионы. Поэтому вскоре после принятия Закона “Об образовании” (в 1993-1994 учебном году), в Москве стали создаваться самые разнообразные средние учебные заведения (табл. 1).

Таблица 1

Число школ в Москве²

Виды школ	1985-1986	1993-1994	1998-1999
Государственные дневные средние школы (всего)	1137	1269	1408
В том числе:			
гимназии	–	17	32
лицеи	–	11	16
специальные школы иностранного языка	82	115	
специальные математические школы	75	120	519*
школы с углубленным изучением ряда предметов	–	385	
экспериментальные школы или школы-лаборатории	–	38	14*
школы, ориентированные на вуз	–	50	
школы с лицейскими или профилированными классами	–	18	
школы гуманитарной ориентации	–	70	827
школы естественнонаучной ориентации	–	60	
школы с классами компенсаторного обучения	–	170	
общеобразовательные школы	973	215	
Частные и негосударственные средние школы	–	67	98**

* Число учебных заведений, получивших лицензию к 1998 г.

** Данные за 1997-1998 учебный год.

Сравнительно ограниченное число гимназий и лицеев Москвы связано с исключительностью и редкостью этого типа учебных заведений, которые под воздействием механизма селекции приобретают характер элитарных институций вопреки всем декларациям о том, что они принимают только самых одаренных и способных к учебе. Сравнительно большая численность частных школ не должна вводить в заблуждение: они также имеют элитарный

² См. [7, с. 10-14; 8, с. 78-107]. Первичные статистические материалы представлены Московским комитетом образования.

характер, и численность учащихся там в 10-15 раз меньше, чем в среднестатистических государственных школах.

Увеличение количества традиционных специальных школ (школ иностранного языка и математических), которые интеллигенция всегда использовала для реализации своих образовательных стратегий, помогло, наконец, удовлетворить спрос на места в подобных образовательных учреждениях. На эту же группу потребителей ориентируются и вновь появившиеся школы с углубленным преподаванием ряда предметов.

Основные изменения в средних общеобразовательных школах, при всем своем разнообразии, проводились в одном направлении: поощряли диверсификацию школ. Важно отметить, что трансформацию претерпела большая часть массовых средних школ Москвы: из 973 средних общеобразовательных школ (1985 г.) к 1993-1994 учебному году остается только 215. К 1997 г. все 1075 средних общеобразовательных школ Москвы претерпели те или иные трансформации. Их реорганизация происходит в таких разнообразных формах, что в последние годы статистика Московского комитета образования уже не фиксирует все множество видов школ. На основе имеющихся данных можно выделить элитные учебные заведения – гимназии, лицеи (которые в 1998-1999 учебном году составляли 3,4%), специализированные школы и школы с углубленным изучением ряда предметов (37,8%). Оставшиеся 58,7% представлены средними общеобразовательными школами, где реформа проявляется в увеличении количества вариантов основных программ, изменении технологий обучения и организации учебной деятельности, введении дополнительных дисциплин, а также специализированной подготовки.

"Личностно-ориентированная педагогика"

Произошла смена парадигмы школьного образования. Если советская школа, проникнутая идеологией социального равенства, стремилась обеспечить молодежи равные стартовые условия для вступления в трудовую жизнь, то теперь принципы государственной политики в области образования изменились. Основными принципами стали "свобода и плюрализм в образовании", "адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся" [9]. Все то, что авторы школьной реформы относят к ее демократическим принципам – ликвидацию монополии государства на образование, децентрализацию, муниципализацию, самостоятельность образовательных учреждений, право педагогов на творчество в учебном процессе, право учащихся на выбор школы – ориентировано прежде всего на учет способностей и потребностей учащихся. При этом государство открыто поощряет наиболее способных и одаренных. Гимназии, лицеи, специализированные школы, предназначенные для обучения детей, склонных к умственной деятельности и внутренне мотивированных к продолжению образования [10, с. 40, 92], материально стимулируются при организации всей школьной деятельности. Им официально придается повышенный статус, дающий право комплектовать контингент учащихся на конкурсной основе, получать финансовые надбавки и устанавливать на льготных условиях ставки учителей и воспитателей [11]. Так же поощряется (и об этом речь пойдет

ниже) работа учителей общеобразовательных школ по программам повышенной сложности.

Вряд ли можно сомневаться в исходных принципах "личностно-ориентированной" педагогики, базирующейся на постулате, что все люди разные и что система образования должна приспосабливаться к этому разнообразию. Также справедливо положение о том, что, "говоря об интеллектуальных различиях, необходимо делать акцент не на уровне развития интеллекта, а на качественной специфике способностей человека. ... Именно в этом заключается смысл дифференциации. Не в "сортировке" учеников, а в создании условий обучения, адекватных качественной специфике его способностей" [12, с. 23]. Однако создание условий, "адекватных качественной специфике способностей" ученика, невозможно в массовой педагогической практике, где технологии обучения и критерии оценки успехов в учебе базируются прежде всего на выявлении *уровней* подготовки и интеллектуального развития учащихся. В таких условиях ориентация обучения на различия в способностях детей, разделение их на одаренных и лишенных дарований неизбежно порождает социальную селекцию, которая только внешне принимает легитимную форму адаптации к возможностям и успеваемости учащихся.

Социальная природа подобной системы образования всесторонне описана в разработанной П. Бурдье теории воспроизводственной функции образования и роли наследственной передачи культурного капитала [13, 14, 15, 16]. Отправной точкой его рассуждений является отказ от обыденного представления, что успехи или провалы в школе связаны с влиянием природных способностей или дарований, поскольку «"способность" и "дарование" тоже являются результатом вложения времени и культурного капитала» [17, р. 3]. «Каждая семья, – пишет он, – передает своим детям скорее скрытым, чем прямым путем некий культурный капитал и некий этос, систему неявных и глубоко интериоризованных ценностей» [13, р. 325], то есть создает культурную среду, что содействует развитию разнообразных способностей, которые как раз и вознаграждаются в образовательной системе.

Культурный капитал, по П. Бурдье, включает языковую и культурную компетенцию, он складывается в результате чтения книг, посещения музеев, театров, концертов, межличностного общения и т.д. Он стоит времени, которое должно быть вложено лично. "Начальное накопление культурного капитала начинается *от рождения*, без опозданий, без потерь времени у членов только тех семей, которые наделены мощным культурным капиталом; в этом случае время накопления охватывает *целиком* все время социализации" [17, р. 4]. В результате образуется социально обусловленное неравенство в области культуры и образования. И "школе достаточно игнорировать в критериях своих оценок культурное неравенство между детьми разных социальных классов, чтобы поощрять привилегированных и лишать покровительства самых обездоленных" [13, р. 336]. Таким образом, воспроизводство классовых отношений, классовых привилегий, включая такую составляющую как культурный капитал, осуществляется косвенно, через получение привилегированного образования.

Сравнительные обследования средних общеобразовательных и специальных школ Москвы показывают, что отбор учащихся неизбежно сопровождается социальной селекцией. Удовлетворяя образовательные амбиции родителей в отношении своих детей (раннее обучение иностранному языку, подготовка по всем основным предметам на высоком уровне), спецшколы притягивают значительное количество претендентов. Вступительный конкурс узаконен реформой, и школы открыто и еще более жестко, чем в прошлом, отбирают детей, наделенных необходимыми культурными ресурсами. К культурной селекции неизбежно присоединяется селекция социальная, действие которой наиболее явно обнаруживается при анализе социально-профессионального состава родителей учащихся (табл. 2).

Таблица 2

Социально-профессиональный статус отцов учащихся 11-х классов специальных и общеобразовательных школ Москвы, %

Социальная позиция	Спецшколы	Общеобразовательные школы	
		1994	1998
Руководители частного и негосударственного секторов	23,4	4,7	6,9
Руководители государственного сектора	4,6	3,0	2,9
Главы подразделений	10,2	16,9	12,7
Дипломаты, специалисты в сфере внешнеэкономических связей	9,5	–	–
Работники культуры и искусства	4,6	5,4	6,1
Преподаватели вузов, научные сотрудники	9,6	–	–
Инженеры	5,6	29,6	32,9
Остальные дипломированные специалисты	17,8	–	–
Военные	4,6	–	–
Мелкие собственники	–	5,1	4,2
Служащие	1,4	7,9	12,3
Рабочие, в том числе квалифицированные	4,6	25,3	20,7
Прочие	5,0	1,9	1,2
Всего	100,0	100,0	100,0

Самой многочисленной социально-профессиональной группой отцов учащихся специальных школ являются руководители частного сектора – 23,4%. Доля детей дипломированных специалистов в спецшколах в 1998 г. составляла 47,1%, (в 1994 г. – 35,0%) и 39,0% в общеобразовательных школах. В первых преобладают высококвалифицированные работники культуры, искусства, преподаватели вузов, научные сотрудники, дипломаты (23,7% в спецшколах против 5,4% и 6,1% в обычных школах), а во вторых – инженеры и просто специалисты с высшим образованием (кроме вышеперечисленных). Позиции следующих двух групп отцов не предполагают наличия выс-

шого образования и в представленной иерархии образуют нижние ступени. Это служащие и ИТР, а также рабочие. Если в спецшколах они составляют меньшинство (соответственно 1,4% и 4%), то в общеобразовательных школах это массовые группы: в 1994 и 1998 гг. насчитывалось соответственно 7,9% и 12,3% служащих и ИТР и 25,3% и 20,7% рабочих. Очевидно, это результат селекции учеников по способностям: привилегии в обучении создаются тем, кто изначально обладает социально-экономическими и культурными преимуществами.

Селекция как механизм нововведений

По замыслу авторов школьной реформы целью нововведений должны были стать принципиальное изменение содержания образовательного процесса, характера и технологий обучения, организации учебной и образовательной деятельности. Между тем, как показало представительное обследование (опрос учителей городских и сельских школ страны на базе республиканской квотной выборки) [18, с. 63-88], наибольшее распространение в массовой средней школе имеют инновации, связанные с организацией учебного процесса. Прежде всего, доминирует переход к уровневой дифференциации детей на «сильные», «средние» и «слабые» классы. (Последние называются по-разному: либо «классы педагогической коррекции и педагогической поддержки», либо «классы профориентации и трудовой подготовки»). Второй характерной чертой является профилизация и специализация общего образования. Профильная дифференциация выражается либо в выборе общего уклона всей школы (экономического, эстетического, педагогического и т.д.), либо в открытии одного или нескольких классов различного профиля (физико-математические, бизнес-классы, медицинские, юридические и т.п.). В конечном счете специализация сводится к выбору учебных программ для углубленного изучения отдельных предметов или к введению в старших классах единичных дополнительных учебных курсов. Проведенное обследование показало, что даже в самом начале реформы в 42% школ отрабатывались новые образовательные программы, организационные формы и педагогические технологии. При этом большая часть школ были ориентированы на уровневую и профильную дифференциацию обучения, которые осуществлялись путем «дифференциации *детей*, но не способов, методов и средств обучения» [18, с. 64-66].

Почему это происходит? Что приводит к массовой уровневой дифференциации и профилизации обучения? Решение проблемы надо искать во внутренних стимулах труда педагога и институциональной системе егоощерения. Учителю легко и интересно работать с более подготовленными учениками (или теми, кто наделен большим культурным капиталом). Именно они быстро и адекватно усваивают педагогическое задание и отвечают на него своими успехами, тем самым наглядно демонстрируя результативность учителя. Это стимулирует преподавателя не только в эмоционально-психологическом отношении. Успехи учеников, их успеваемость становятся главным критерием оценки труда педагога, от которой в конечном счете – через систему аттестации кадров, распределения учебной нагрузки среди учителей – зависит оплата его труда и престиж в коллективе. Поэтому учите-

ля в своей повседневной практике предпочитают иметь дело с “хорошими” учениками и “хорошими” классами, а не с “трудными” детьми.

Перемены, внесенные реформой в систему оплаты труда учителей, в целом способствовали тому, что школа и педагоги начали ориентироваться на высокий уровень общего образования. Речь идет не только о гимназиях, лицеях, специальных школах иностранного языка или, например, в Москве, школах городского подчинения, где повышенные нормативы финансирования прямо связаны со статусным назначением этих учебных заведений – предоставлением образования повышенной сложности. Теперь учитель общеобразовательной школы и материально, и квалификационно поощряется за сложный и напряженный труд.

Введенная аттестация педагогических работников [19] стимулирует их проявлять знания и умения в рамках сложных образовательных программ, которые зачастую малодоступны обычному, а тем более слабоодаренному ученику. Установление доплат и надбавок своим работникам находится в ведении самих школ, что также дает возможность направлять средства “как на оплату дополнительных видов работ, так и на установление надбавок за сложность, напряженность и высокое качество” [20, с. 221]. Кроме того, дополнительные финансовые ресурсы, которые теперь вправе привлекать школы (будь то средства от дополнительных образовательных услуг, добровольные пожертвования и т.п.), распределяются по той же схеме приоритетов. В результате учителя в своей массе утрачивают профессиональный интерес к обычному, “неконкурентоспособному” ученику, так как работа с ним теряет материальные и квалификационные перспективы.

Показателем того, насколько сильными оказались стимулы к новым приоритетам в обучении, может служить массовый характер выдвижения со стороны школьных педагогов своих особых, новых программ и технологий обучения. Сразу после принятия Закона “Об образовании” в среднем каждый четвертый учитель России (30% в городе и 17% в селе) работал в условиях проверки и отработки новых образовательных программ, организационных и педагогических технологий [18, с. 65]. Материальный стимул породил массовый характер инициатив “снизу”, что обернулось стихийностью, случайностью, бессистемностью “новаций”, их недостаточной социальной и научной обоснованностью [18, с. 63]. Зачастую они обладают лишь внешней привлекательностью и имеют преходящий характер. В этом отношении показательны данные Комитета по образованию о количестве новых предметов в школах Санкт-Петербурга, которое в отдельные годы доходило до 365, а потом в три раза сократилось [21, с. 13-14].

В результате, отбор детей в школах на всех ступенях обучения становится необходимым условием нововведений, в том числе таких наиболее массовых, как уровневая дифференциация и профилизация. Разделение детей по их способностям к учебе, то есть по наличию у них культурного капитала, на “сильные”, “средние” и “слабые” классы (которым часто придаются названия-эвфемизмы А, Б, В) или на классы профильные и общеобразовательные, неотвратимо ведет к отбору продвинутых учеников в классы “А” и классы со специализацией, к образованию контингента негативной селекции

(классов “В” или коррекции, где нагрузка учителя отчасти материально компенсируется [22, с. 169-176]) и отсеву учащихся из школ.

Данные об отсеве в общеобразовательных школах страны, рассчитанные для учащихся, оканчивающих 7, 8 и 9 классы³, показывают, что отсев возростал, начиная с конца 80-х годов параллельно с процессом нововведений в школах и увеличением автономии их деятельности и достиг максимальных показателей вслед за принятием Закона “Об образовании” (табл. 3). Тогда, в частности, был отменен ранее существовавший порядок отчисления учащихся по согласованию с комиссией по делам несовершеннолетних, что дало возможность школам одновременно (показатели резко возросли в 1993 г.) освободить коллективы от трудных, неугодных, строптивых воспитанников.

Таблица 3

Отсев учащихся общеобразовательных школ РФ*

Учебные годы	Между (6) 7 и (7) 8 классами**	Между (7) 8 и (8) 9 классами**	Между началом и окончанием (8) 9 класса
1981-1982	0,3	0,6	0,95
1983-1984	0,25	0,6	1,0
1985-1986	0,26	0,7	1,2
1987-1988	0,5	2,4	2,8
1988-1989	1,6	2,6	2,9
1989-1990	2,3	3,8	4,2
1990-1991	3,0	5,0	4,8
1991-1992	3,4	5,5	4,8
1992-1993	4,1	6,1	6,0
1993-1994	2,3	4,0	4,2
1994-1995	2,0	3,6	4,0
1995-1996	2,0	3,4	3,5
1996-1997	1,7	2,9	2,9

* Разница в численности учащихся на начало учебного года.

** Двойная нумерация классов связана с переходом от 10-летнего к 11-летнему обучению в 1989-1990 учебном году.

С середины 80-х по середину 90-х годов доля отсеявшихся из 9-го (в 1985 г. – 8-го) класса школы увеличилась в три раза, из 8-го (соответственно, 7-го) класса – в пять раз, из 7-го (соответственно, 6-го) класса – в восемь раз. То есть становятся распространенными даже отчисления учащихся моложе 14 лет, в то время как законодательно в качестве предельного для получения обязательного основного образования установлен 15-летний возрастной рубеж.

Существенно возрос также отсев учащихся при переходе после 9 класса к полному среднему образованию. В официальных документах государство перестало «выдвигать» полное среднее образование как нормативное. Закон “Об образовании” закрепил обязательность основного (9-летнего) общего

³ Данные рассчитаны Ф.А. Хохлушкиной на основе первичных статистических материалов Госкомстата РФ.

образования и конкурсную основу для получения полного среднего образования. В результате к учебе в 10-х классах стала допускаться меньшая часть выпускников основной школы, чем это было в 80-е годы. Относительно когорт, поступивших учиться в первые классы, в старшие классы полной средней школы попадали в 1982-1983 учебном году 59,7% учащихся, а в 1993-1994 учебном году – 45,6% [23].

Министерство образования отреагировало на массовый отбор и отсеивание учеников выпуском ряда приказов и постановлений, запрещающих подобные нововведения [24, с. 278-279; 25, с. 241-249; 26, с. 3-5]. В явлениях, которые в этих постановлениях называются отступлениями от норм, как раз и проявляют себя механизмы, используемые школами для продвижения особых программ, методов, видов обучения и не только позволяющие материально стимулировать учителя, но и повышать неформальный статус школы, расширять источники ее финансирования.

Отбор детей при приеме в первый класс, который, как уже отмечалось, многие десятилетия использовала спецшкола иностранного языка, берут на вооружение все школы, стремящиеся повысить свой статус. Если школе удастся под благовидным предлогом (получение у местных органов образования права на эксперимент) или ввиду объективно сложившихся благоприятных обстоятельств (заселение микрорайона жителями с высоким уровнем образования) сформировать контингент учащихся с большим культурным капиталом, то такая школа, эффективно развернув на этой основе особые технологии и программы образования, способна добиться институционального повышения своего статуса (стать школой-лабораторией, школой с углублением, гимназией и т.п.), что уже официально дает ей право на прием учащихся по конкурсу.

Большинство общеобразовательных школ, не собираясь официально повысить свой статус, прибегают, тем не менее, к отбору детей как к заведомо результативному средству улучшения показателей педагогической деятельности и необходимому условию разнообразных нововведений. Обращение к практике конкурсного отбора при приеме в первый класс, или, как минимум, к отказу в приеме детям из неблагополучных семей, или к инспектированию уровня материального достатка семьи (требование при приеме справок о зарплате родителей) стало массовым. Иначе Министерство образования не квалифицировало бы в специальном письме подобные явления как нарушения [26, с. 3-5].

Селекция учеников превращается в основной механизм инноваций. Показательны в этом отношении “гибридные” типы школ. Они создаются чаще всего в провинции, когда возникает противоречие между потребностью открыть гимназию и отсутствием у местного управления образования возможности “освободить” конкретную школу от обязанностей принимать всех детей микрорайона (ближайшие школы находятся далеко или переполнены) [27, с. 49, 52]. Тогда жесткий отбор осуществляется внутри учебного учреждения, где организуются гимназические классы для наиболее способных и интеллектуально продвинутых детей, обычные классы – для большинства учащихся и классы коррекции – для тех, кто не прошел отбора в предыдущие. Этим образовательным учреждениям придается статус гимназии, несо-

вместимый с наличием коррекционных классов. Присвоение им статуса школы-гимназии также юридически незаконно: в Типовом положении об общеобразовательном учреждении, принятом Правительством РФ, такого типа образовательного учреждения нет [28, с. 63-79]. В этих якобы организационных несуразностях содержится ответ “практики” на невозможность вводить новые программы и технологии обучения без отбора – будь он вне или внутри школы.

Конкурентная борьба средних школ

На реорганизацию средних общеобразовательных школ неизбежно оказывают влияние социальные различия их пользователей. Диверсификация школ не была бы такой обширной, не будь у нее особой идеологической функции – сокрытия социальной роли средних общеобразовательных школ как массовых. Она позволяет камуфлировать различия между средними общеобразовательными школами и гимназиями, лицеями, традиционными специальными школами, представляя ситуацию таким образом, будто бы первые и вторые одинаковым образом применяют “инновации” обучения, предназначенные лишь для удовлетворения потребностей учеников в образовании с учетом их интересов, возможностей и способностей.

Представляя все вышесказанное в терминах весьма популярной сегодня теории поля (П. Бурдьё и др.) можно описать процесс взаимодействия школ в пространстве себе подобных, то есть в поле объективных отношений между институциями, следующим образом. Специфический капитал (действенный ресурс) поля школьного образования – знания – признается всеми субъектами и институциями данного поля, которые находятся в состоянии борьбы за его обретение. Среди средств, обеспечивающих победу в этих битвах, самыми важными являются умение педагогов транслировать знания и умение учеников их воспринимать. То есть, с одной стороны, мобилизуются характеристики педагогической посылки, с другой – характеристики ее приема.

Умение транслировать знания, эффективность усилий педагога оцениваются по уровню приема знаний учеником, то есть высокая эффективность педагогической посылки достигается тогда, когда сама посылка воспринимается наиболее адекватно теми, кому передается. Именно те учащиеся, которые наделены культурным капиталом больше, чем другие, демонстрируют адекватный прием педагогической посылки. Вот почему школы, которым удастся привлечь максимум учащихся этого типа (тех, кого педагогический дискурс называет “наиболее способными”, “детьми, которые хотят и могут учиться, серьезно работать”), становятся доминирующими, то есть более продвинутыми и предоставляющими такое образование, которое наиболее высоко оценивается. (Эти высокие оценки подтверждаются результатами экзаменов при приеме в вузы, особенно в наиболее престижные).

В свою очередь, чтобы заполнить учеников, наделенных высоким культурным капиталом, школы должны иметь культурные, социальные, экономические ресурсы, которые позволяли бы им предоставлять своим пользователям исключительные умения и знания, поскольку такого рода ученики предъявляют высокие требования к качеству обучения и имеют возможности выбора (в том числе, возможность выдержать конкурсные экзамены при

приеме в привилегированные школы). В конечном счете, все ресурсы «сильных» школ сводятся к наличию высококомпетентных учителей, которые и обеспечивают эффективность педагогической посылки. Эти школы становятся держателями доминирующих позиций в поле, то есть теми, кто имеет больше других специфического капитала и обладает возможностью предоставлять наиболее редкое и высоко ценимое образование. В нашем случае эти школы представлены гимназиями, лицеями, спецшколами, другими привилегированными школами.

Таким образом складывается механизм селекции, при котором культурный капитал идет к культурному капиталу или, говоря обыденным языком, «хорошие ученики» притягивают «хороших учителей», а «хорошие учителя» в свою очередь привлекают «хороших учеников». Внешними условиями, обеспечивающими такую селекцию, являются предоставленная сегодня ученику свобода выбора учебного заведения и автономия школы в педагогической, административной, экономической деятельности. Вследствие такого отбора в поле средних школ образуются два полюса: в школах одного полюса концентрируются ученики и учителя с высоким культурным капиталом, а школы другого полюса в результате негативной селекции (вымывания «сильных» учеников и «сильных» учителей) деградируют. Большая часть реальных школ представляет собой промежуточные варианты. Но, в целом, все школы испытывают на себе действие тенденции движения к тому или другому полюсу, возникшей в связи с реформой образования.

Опасность не получить или потерять «хороших учеников» и «хороших учителей» побуждает средние общеобразовательные школы повышать качество обучения. Наличие или отсутствие культурных и экономических ресурсов, которые конкретная школа может мобилизовать для того, чтобы держать удар соперников, определяют специфику ее функционирования: формирование состава учащихся с высоким, средним или низким культурным потенциалом, предоставление программ и профилей обучения уникального, редкого или массового характера, обеспечение подготовки на уровне, конкурентоспособном для поступления в престижные вузы, в массовые институты и колледжи или не создающем таких возможностей.

В условиях экономического кризиса особое, порой определяющее влияние на все трансформации в школе, на ее возможности для продвижения своих позиций оказывает материальный фактор. Период реформирования школы последних лет совпал с нарастанием хронического невыполнения правительством обязательств по финансированию образования. Общей стала установка на такую образовательную политику государства, при которой осуществляется минимум расходов на оборудование, коммунальные услуги и ремонт зданий, на сам учебный процесс, включая зарплату учителей. Выплату зарплат учителям в течение 1997-1998 гг. задерживали по несколько месяцев.

В таких условиях массовая общеобразовательная школа не может привлечь компетентных, квалифицированных учителей. Постоянное наличие некоторого числа педагогических вакансий в массовой школе обуславливает низкий порог требований ко вновь принимаемым. «Хорошие» педагоги перетекают путем самопроизвольной селекции в те школы, которым удастся до-

биться хотя бы небольших преимуществ в материальном обеспечении. Поэтому средние школы стремятся получить дополнительное финансирование за счет оказания дополнительных платных услуг, привлечения средств спонсоров, взимания в прямой или превращенной форме платы с родителей. Далеко не всем школам доступны эти возможности. В конечном счете использование данных каналов субсидирования определяется платежеспособностью потребителей образовательных услуг, то есть прямо зависит от материального статуса родителей учащихся. Недаром, как уже отмечалось, в последние годы обнаружилось стремление многих школ под любым предлогом ввести при приеме учащихся инспекцию социально-экономического положения родителей. Фактически дело обстоит так, что преимуществами в использовании дополнительных источников финансирования обладают те школы, которые уже имеют привилегии в виде продвинутого по социальному происхождению состава учащихся. Связь социального состава учеников и тенденций последующих преобразований школы лучше всего демонстрируют изначально привилегированные школы, в частности, спецшколы иностранного языка.

С началом экономических реформ в спецшколах началась настоящая погоня за спонсорами. Она обернулась открыто провозглашенным свободным доступом в школу тех детей, чьи родители заранее объявляют, что смогут стать спонсорами. Все чаще школы вынуждены прибегать к денежным взносам родителей на дополнительное обучение. К тому же сами спецшколы различаются по возможностям использования экономических ресурсов родителей и, таким образом, стоят в неодинаковых условиях удержания и продвижения своего статусного положения. Основным критерием отличий выступает иностранный язык обучения, который оказывается достаточно социально значимым фактором.

В последние годы произошли изменения в стратегии выбора изучаемого языка, то есть той или иной спецшколы. Поскольку именно английский язык является универсальным языком-посредником, с переходом к рыночной экономике английские школы стали гораздо сильнее, чем немецкие и французские, привлекать к себе потребителей, и особенно держателей экономического капитала. Несколько усилилось увлечение немецким языком в связи с его лидирующим положением в рамках единой Европы, что делает этот язык полезным при работе в новых секторах рыночной экономики. Поэтому дети новых экономических элит стали появляться в начальных классах немецких школ. Выбор французской школы определяется более специфическими факторами, связанными, прежде всего, с будущей карьерой детей, требующей знания именно этого иностранного языка (во французской школе обнаруживается самое большое число детей из семей дипломатов и деловых людей с международными контактами – деятельность 13% отцов связана с франкофонией). К тому же постоянный эффект притяжения оказывает сама французская культурная традиция. Именно во французской спецшколе фиксируется наибольшее число детей из семей интеллигенции – 52%, против 35% в английской и 30% в немецкой школе.

Таким образом, спецшколы разных иностранных языков различаются по количеству детей из семей, находящихся на верхних ступенях социальной иерархии: отцы из трех групп представителей экономической власти (см.

табл. 2: “руководители государственного сектора”, “руководители частного и негосударственного сектора”, “главы подразделений”) составляют 45% от общего числа отцов учащихся английских школ, против 19% в немецкой школе и 12% – во французской. Среди новичков, пришедших в старшие классы английских школ в 1996-1998 гг., дети отцов из этих трех групп составляли 86%.

Именно в английских школах наблюдались наиболее явные признаки обновления процесса обучения. Перечень изучаемых предметов был расширен. Были преобразованы также дидактические методы благодаря привлечению высококвалифицированных педагогов, приглашаемых часто извне (в том числе из высшей школы). Каждая школа обеспечивает педагогическое обновление по-своему, прибегая либо к помощи спонсоров и установлению платы за дополнительное обучение, либо к бюрократическому капиталу родителей, либо к поддержке педагогических институций. Мобилизация этих ресурсов стала возможной благодаря сильной концентрации в английских школах детей из семей экономически доминирующих слоев. В результате именно три английские школы из всех обследованных спецшкол (в год проведения опроса) поменяли свой статус и превратились в лингвистические гимназии.

Высокая доля культурных элит и относительно низкая доля элит экономических среди потребителей французской спецшколы определяют ее потенциал в отношении трансформаций или удержания своего положения. Не имея спонсоров и не желая прибегать к оплате со стороны родителей (из-за опасения потерять представителей интеллигенции, которая сегодня в своем большинстве находится в затруднительном финансовом положении), французская школа не имеет возможности снабдить школу современным оборудованием, построить необходимые помещения для преподавания дополнительных дисциплин, пригласить преподавателей со стороны, то есть сделать все то, что предпринимают английские спецшколы и что ведет к получению статуса гимназии. В нынешних условиях она старается, продолжая лучшие традиции спецшкол прошлых времен, поддерживать высокий уровень преподавания. Пока это ей удается благодаря сохранению квалифицированного педагогического коллектива и постоянного состава учащихся с высоким семейным культурным капиталом. Однако такое равновесное положение может оказаться временным, если не будут мобилизованы хотя бы минимальные ресурсы, позволяющие заблокировать отток квалифицированных педагогических кадров.

В немецкой школе перемены имеют как бы промежуточный характер. Также не имея мощных спонсоров (удельный вес выходцев из экономически доминирующих групп у нее невелик, и большая часть родителей представлена или интеллигенцией, или инженерами и военными), она сумела сама изыскать необходимые экономические ресурсы. Школа предоставляет дополнительные образовательно-воспитательные платные услуги на уровне младших классов (где высока доля родителей из экономически доминирующих слоев) и сдает в аренду учебные помещения вечерним курсам, а полученные средства обращает на дополнительную подготовку учащихся 10-х и 11-х классов. Таким образом, немецкая школа продолжает сохранять статус “специальной

языковой школы”, переходя (в год проведения опроса) к финансовой помощи родителей при подготовке детей всех возрастов.

Социальная дифференциация школ

Как видим, в самом общем плане трансформации во всех типах школ связаны с их конкурентной борьбой, направленной на удержание или улучшение своего положения и сохранение социального состава пользователей, а также, по возможности, на привлечение представителей социальных групп, находящихся на относительно высоких этажах социальной иерархии. Многие обычные общеобразовательные школы, не имея каких бы то ни было начальных преимуществ, возможностей мобилизации культурных и экономических ресурсов, вынуждены уступать в этой борьбе своим конкурентам. В результате складывается по меньшей мере трехслойная система учебных учреждений среднего образования, где сосуществуют, во-первых, элитные гимназии, лицеи, спецшколы и т.п., во-вторых, школы с частично оплачиваемыми услугами или отдельными привилегиями в образовании и, в третьих, массовые общеобразовательные школы, обеспечивающие образовательный стандарт. Это деление в самом общем виде демонстрирует существующие траектории образования, различия между которыми лучше всего проявляются в их возможностях обеспечить реальный доступ в высшую школу. Иными словами, первая группа учебных заведений предоставляет подготовку, позволяющую поступать в “престижные” вузы, вторая – реальные шансы на поступление по крайней мере в вузы “непрестижные”, третья группа практически не дает возможностей преодолеть конкурсные экзамены в вузы без дополнительной подготовки.

Следует уточнить социальные характеристики, которые стоят за делением вузов на “престижные” и “непрестижные”. Эти выражения не более, чем эвфемизмы для обозначения способности вузов предоставлять своим выпускникам доступ к высоким социальным позициям. Высокая символическая ценность (“высокий престиж”) приписывается тем вузам, которые обеспечивают по их окончании возможность достижения высоких социальных позиций и предоставляют гарантированную работу, быструю карьеру в секторах экономики и институтах, находящихся на подъеме в условиях развивающегося рынка. “Непрестижные” вузы лишены широкой известности и конкурсов абитуриентов; они представлены главным образом “техническими” институтами. Неперспективность в плане социального продвижения в условиях спада и стагнации производительного сектора, отсутствие спроса на инженеров изменили условия распределения после окончания “технических” вузов, обеспечивая, в основном, места «второго сорта» в привилегированных слоях общества. Разумеется, реальная структура вузов сложнее, чем это биполярное деление, в ней есть промежуточные позиции, различия между отделениями, специализациями и т.д. Но в целом все они укладываются в схему, отражающую разные возможности доступа, обеспечиваемые вузами, к позициям высокого социального ранга.

Данные, касающиеся реального выбора профессии московскими выпускниками, иллюстрируют образовательные траектории, соответствующие разным видам школ. Как следует из табл. 4, в год окончания чаще поступают

в вузы выпускники спецшкол (85,2%), чем выпускники общеобразовательных школ (54,8%). При этом более трети выпускников спецшкол (36,0%) поступает в семь ведущих, уникальных и наиболее престижных вузов столицы (Московский государственный университет, Московский государственный институт международных отношений, Финансовая академия при Правительстве РФ, Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова, Государственная академия управления им. С. Орджоникидзе, Московский государственный лингвистический университет, Российский государственный гуманитарный университет), тогда как выпускникам массовых школ удается туда попасть гораздо реже (6,5%). Одновременно, если в неведущие технические институты идет значительная часть выпускников обычных школ (25,7%), то выпускники спецшкол туда вовсе не поступают. Выделенные два полюса притяжения-отталкивания образуют ось реального распределения по вузам молодежи, оканчивающей массовые и элитарные школы.

Таблица 4

Реальный выбор конкретного вуза выпускниками московских школ, %

Поступили в вузы	Выпускники общеобразовательных школ	Выпускники спецшкол
МГУ им. М.В. Ломоносова	1,9	13,7
Московский государственный институт международных отношений	0,2	4,6
Финансовая академия, Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова, Государственная академия управления им. С. Орджоникидзе	1,6	8,0
Российский государственный лингвистический университет, Российский государственный гуманитарный университет	2,8	9,7
Вновь образованные платные вузы	6,5	16,0
Московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина, Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова	2,5	5,1
Ведущие технические вузы	4,6	2,9
Остальные технические вузы	25,7	–
Прочие вузы	9,0	25,2
Всего	54,8	85,2

Деление школ и стоящих за ними образовательных траекторий на три группы демонстрирует социальную дифференциацию, при которой разные типы школ обеспечивают соответственно доступ к доминирующим социальным позициям, к различным статусам подчиненных среди господствующих слоев и к положению подчиненных. Представители разных социальных слоев оказываются – в тенденции – неравномерно распределенными по учебным потокам, обеспечивающим неодинаковые социальные перспективы: выход-

цы из привилегированных социальных групп получают преимущества в образовании, а дети из массовых слоев населения остаются обделенными.

Таким образом, нынешняя образовательная политика, декларируя стремление к рациональному использованию интеллектуального потенциала подрастающих поколений, на самом деле закрепляет дифференциацию учащихся, способствует социальной детерминации образовательных путей и, тем самым, становится инструментом воспроизводства существующей социальной структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 1993.
2. Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России // Социологические исследования. 1996. № 11, 12.
3. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства: Российская молодежь в меняющемся обществе: Ориентации и пути в сфере образования (от 60-х годов к 2000-му). М.: УРСС, 1998.
4. Шубкин В.Н., Астафьев Я.У. Социология образования // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998.
5. Российский статистический ежегодник, 1994: Статистический сборник. М., 1994.
6. Россия в цифрах: Краткий статистический сборник. М., 1998.
7. Столичное образование – основа развития региона // Народное образование. 1994. № 1.
8. Негосударственные общеобразовательные учреждения России: Справочное издание. Вып. 1. М., 1997.
9. Закон об образовании. М.: МП "Новая школа", 1992.
10. Полонский В.Н. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995.
11. Положение Министерства образования о лицеях и гимназиях // Учительская газета. 1992. № 1.
12. Школе противопоказаны эволюции: Интервью с заместителем министра образования РФ В. Шадриковым // Народное образование. 1997. № 7.
13. Bourdieu P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture // Revue française de sociologie. 1966. VII.
14. Bourdieu P., Passeron J.-C. Les hérités. Paris: Minuit, 1964.
15. La reproduction. Paris: Minuit, 1970.
16. Bourdieu P. Homo academicus. Paris: Minuit, 1984.
17. Bourdieu P. Trois états du capital culturel // Actes de la recherche en sciences sociales. 1979. No 30.
18. Инновации в школе: характер и результаты // Общее среднее образование России: Сб. нормативных документов, 1992-1993. Т. 1. / М-во образования РФ. М.: Просвещение, 1993.
19. Аттестация педагогических и руководящих работников учреждений образования: Информационно-методический сборник. Вып. 1. М.: Московский департамент образования, Городская аттестационная комиссия, 1995.

20. О порядке установления доплат и надбавок работникам учреждений образования: Письмо МО РФ № 67 от 09.04.93 // Общее и среднее образование России. 1992-1993. Т. 2.
21. *Кричевский В.* Четыре уровня школьного поиска // Народное образование. 1997. № 1.
22. Об утверждении примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Общее и среднее образование России. 1992-1993. Т. 1.
23. *Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А.* Формирование социального поведения молодежи в сфере образования: От 60-х годов к 2000-му // Социологический журнал. 1998. № 3/4.
24. О реализации прав подростков на получение среднего (полного) общего образования: Письмо МО РФ от 16.06.93 // Общее среднее образование России. 1992-1993. Т. 1.
25. О нарушениях закона РФ “Об образовании”: Приказ МО РФ № 179 от 02.06.94 -// Общее и среднее образование России: Сб. нормативных документов, 1994-1995 / М-во образования РФ. М.: Просвещение, 1994.
26. О нарушениях при приеме детей в первые классы общеобразовательных учреждений: Письмо МО РФ от 19.06.98 // Вестник образования. 1998. № 8.
27. *Моисеев А., Поташник М.* Многообразие школ: Плюсы и минусы // Народное образование. 1997. № 4.
28. Типовое положение об общеобразовательном учреждении // Вестник образования. 1998. № 1.