

Тема: Воспроизводство статусных различий в специализированных школах (на примере школ г. Москвы)

Автор: Кусимова Тамара Булатовна, студентка 4 курса факультета социологии, стажер-исследователь Лаборатории экономико-социологических исследований

Научный руководитель: Павлюткин Иван Владимирович, доцент кафедры экономической социологии, старший научный сотрудник Лаборатории экономико-социологических исследований

NB: при работе с тематической литературой понятие «специализированной школы» было решено заменить на «селективную школу», т.к. этот термин конкретнее передает интересующие нас характеристики – набор в школу после определенного класса на основе вступительных испытаний в зависимости от профиля класса.

Введение

Образовательные институты (под которыми мы здесь и далее будем подразумевать, школы и университеты) представляют собой системы, направленные на производство и распространение знания, как правило, в систематизированной форме – в виде образовательных программ, учебных планов, курсов, специализаций. Принципиально важным свойством образования является то, что в условиях современной «экономики знаний» его качество напрямую влияет на позиции индивида на рынке труда, а значит, и на дальнейшие жизненные шансы, определяющие положение в системе социальной стратификации. Второй момент заключается в том, что образование является одним из главных инструментов социальной мобильности: диплом статусного вуза и полученные навыки являются важным социальным лифтом. В контексте воспроизводства различий нас в первую очередь интересует массовое образование, формальный доступ к которому не ограничен ничем, кроме способности индивида к обучению и возможности, в определенных случаях, оплачивать его.

Доступности образования посвящено множество как отечественных, так и зарубежных исследований (см. например [Андрущак, Натхов, 2012; Константиновский, Куракин, Рощина, Вахштайн, 2006; Прахов, 2012; Андрущак, Прахов, Юдкевич, 2010; Прахов, 2014]). Введение Единого государственного экзамена – одна из существенных мер, направленная на повышение доступности высшего образования при помощи унификации требований к поступающим в ВУЗы в соответствии с общим образовательным стандартом. Примечательно, что, по данным опросов, почти все выпускники школ нацелены на поступление в ВУЗы [Константиновский, 2012]. Несмотря на массовость высшего образования, среди российских высших учебных заведений можно

выделить ряд селективных вузов, которые предлагают образовательные программы более высокого качества, а их дипломы ценятся выше, выполняя «сигнальную» функцию для работодателей. При этом в селективные вузы чаще поступают выпускники специализированных школ и гимназий, а также окончившие специализированные классы [Прахов, 2012]. Таким образом, вопреки существованию стандартизированных испытаний (ЕГЭ), школа и ее характеристики не могут считаться нейтральными факторами в выстраивании дальнейшей образовательной траектории и приобретении определенных форм капитала [Прахов, 2012].

В настоящее время только в Москве насчитывается более 300 специализированных школ, предлагающих учащимся углубленные образовательные программы подготовки по ряду дисциплин. Ежегодно департамент образования г. Москвы составляет рейтинг лучших школ в зависимости от результатов ГИА, ЕГЭ, Всероссийских олимпиад и статистики поступления в ВУЗы. Среди этих школ выделяется устойчивая первая «десятка», для которой характерны следующие признаки: все они приводят отдельный набор (обычно – 7-9 классы) на основе вступительных испытаний, то есть являются селективными школами, поступление в которые требует дополнительных усилий от учащихся и их родителей. Здесь стоит уделить внимание семье: наблюдается зависимость между качеством школьного образования и характеристиками семьи (образование родителей, должность, сфера деятельности, культурный капитал). Показано, что, в целом, разные типы школ («специализированные», «слабые») обслуживают разные социальные группы [Константиновский, Куракин, Рощина, Вахштайн, 2006]. Исследователи подчеркивают «клубный» характер этих школ – внутри них существует определенная культура, нацеленная на воспроизводство «интеллектуальной элиты» и поддержания особой идентичности у учащихся и выпускников [Мареева, 2013].

Проблемная ситуация

Таким образом, проблема заключается в возникновении определенных институциональных (характеристики школы) и социокультурных (характеристики семьи) барьеров еще до поступления в университет. Несмотря на декларируемую массовость школьного образования, существует специфический круг высокоселективных, «элитных» школ, ученики которых имеют определенные преимущества в наполнении образовательных программ, подготовке к вступительным испытаниям в селективные ВУЗы и предметным олимпиадам. В подобной ситуации процесс выбора специализированной школы и перехода в нее можно рассматривать, как попытку преодолеть определенные институциональные и социокультурные барьеры для самих учащихся, так и для их родителей. Преодоление этих барьеров может требовать

различных усилий в зависимости от имеющихся ресурсов [различного социально-экономического положения/ конфигурации капиталов?]. В связи с этим возникает ряд исследовательских вопросов:

В связи с этим возникают следующие исследовательские вопросы:

1. Как происходит процесс выбора селективной школы: кто принимает решение о поступлении, откуда берется информация для принятия этого решения?
2. Какие цели преследуются при поступлении?
3. С какими ограничениями сталкиваются родители учащихся при переводе в селективную школу?
4. С какими ограничениями сталкиваются сами учащиеся при смене школы (прим. необходимость больше заниматься, социокультурные барьеры)

Разработанность проблемы

Выбор высшего образования определяется долгосрочными тенденциями развития экономики и качеством институтов [Натхов, Полищук, 2012]. Качественное образование может рассматриваться как форма капитала. Хорошее образование дает хорошую «отдачу», и, что важно, - в отличие от экономического капитала и других материальных активов, эта форма капитала не поддается отчуждению. Последнее принципиально важно для стран с «переходной» экономикой, в которой недостаточная квалификация прав собственности на материальные средства производства (в т.ч. экономический капитал) создает определенные риски для их владельцев. В такой ситуации иные, неотчуждаемые формы собственности (в нашем случае – образование) приобретают особую важность. В этом контексте примечательные результаты исследования фонда «Сколково», посвященные стратегиям управления капиталами богатейших из россиян. Большинство из них отмечают, что получение достойного образования (как правило, в лучших университетах России, Европы и США) их детьми куда важнее [ссылку]. Это свидетельствует о том, что получение особых знаний и навыков касательно того, как распоряжаться собственностью, а также приобретение социального капитала в *правильном* кругу оказывается куда важнее, чем непосредственная передача колоссальных объемов материальных и экономических активов в качестве наследства. В действительности, если экономический капитал индивида может быть утрачен при нестабильных режимах прав собственности, то культурный и социальный капитал становятся более выгодным вложением.

Макс Вебер в классической работе «Класс, статус и партия», определяет класс через сложившуюся ситуацию в производстве и на рынке труда [Вебер, 1992]. Класс

существует только в условиях рынка и представлен исключительно экономическими интересами; положение класса в социальной структуре определяется отношениями собственности и возможностью получения разного рода доходов и обладания благами при существующем экономическом порядке (например, в форме ренты). Однако, в определении, предложенным Вебером, «класс» не представляет собой актуальной общности. Понятие класса у Вебера дополняется «статусом». Статусная ситуация для индивида определяется социальной оценкой его положения [Вебер, 1992]. Ситуация, когда самый богатый человек обладает самым высоким статусом – не редкость, но и не определяющая закономерность. Статусные группы – это система стратификации по образу жизни и престижу. В зависимости от социальной оценки стилей жизни, некоторые из них считаются «желательными», «приемлемыми», либо отвергаются вовсе. Статус «проживается» именно в ощущении общности интересов, ценностных установок и образа жизни. Впрочем, несмотря на то, что собственность – не единственный определитель статуса, в продолжительных временных периодах связь между ней и статусом человека в социальной структуре оказывается регулярной [Вебер, 1992].

Как можно связать образование с понятиями «класса» и «статуса»? Для этого нам стоит обратиться к Пьеру Бурдьё. Вместо привычной социальной структуры, Бурдьё предлагает нам метафору «социального пространства», напоминающее поле для спортивной игры или сражений, внутри которого положение и роль каждого из индивидов определяется с помощью конфигурации капиталов – экономического, культурного и символического. Экономическим капиталом в данном случае являются материальные активы – деньги и средства производства, и, вслед за Вебером, Бурдьё отводит ему принципиально важную роль в определении положения человека. Помимо этого, каждый наделен культурным капиталом, который включает в себя все признанные культурой ресурсы, которыми располагает человек. Институционализированная форма культурного капитала – это так называемые достижения (англ. «credentials»), вроде аттестатов школ и дипломов университетов, удачных стажировок и всего того, что можно перечислить в собственном резюме. Инкорпорированная форма культурного капитала представляет собой знания, опыт работы, а также множество мелких деталей, вроде усвоенных представлений об эстетике, об искусстве, умении правильно говорить и организовывать собственный досуг. Таким образом, культурный капитал индивида напрямую взаимосвязан со статусной ситуацией, в которой он находится. Несмотря на то, что сам Бурдьё в своих главных работах (вроде «Различения») не уделял существенного внимания социальному капиталу, его так же можно выразить через наличие у человека «важных» знакомств, которые могут принести практическую пользу.

Помимо расширенной учебной программы, позволяющей говорить о большем объеме усваиваемых знаний учениками селективных школ, исследователи подчеркивают их «клубный» характер и нацеленность на привитие определенных качеств учащимся – норм и ценностей, культуры поведения. Идеи воспитания особого «мировоззрения» озвучиваются директорами учебных заведений и декларируются в качестве миссии школы [Мареева, 2013]. Престижные столичные лицеи и гимназии «изобретают» традиции вроде официального «посвящение» в лицеисты, «дня гимназиста», существование клубов друзей и выпускников школ. Подобные атрибуты могут быть направлены на привитие учащимся идентичности, связанной с коллективом школы, а также её статусом. Принцип «клубности» работает не только во время обучения в школе, но и после ее окончания. Здесь я позволю себе привести несколько цитат из уже выполненного исследования столичных школ для Института гуманитарного развития мегаполиса (ИГРМ):

«Прийти куда-нибудь на прием со значком «Пятьдесят седьмой» школы - очень помогает (директор, ЦО №57)»

«То, что второшкольник, это накладывает определенный отпечаток в институте: с одной стороны уважают, с другой стороны требуют. Что-то такое есть, как-то на уровне запаха, мимики, жестов, черт его знает» (выпускник, учитель, Лицей Вторая школа)

«Есть братство 67 школы, это однозначно. Это такой флаг, под которым они могут все собираться, они будут поддерживать, видеть друг друга на расстоянии» (учитель, гимназия №1567) [Мареева, 2013].

Школа становится местом «... производства наиболее действенных принципов и одновременно самых легитимных классификаций - это царица классификации и помещения в классы» [Бурдые, Пассрон, 2006]. Более того, образовательные учреждения сами по себе оказываются классифицированы – именно так возникает различие между «элитными» и «слабыми» школами. Статусная ситуация возникает тогда, когда человек поступает в определенное учебное заведение. Аттестат престижной школы с расширенной программой обучения дает доступ в элитные вузы, среда внутри подобных учебных заведений позволяет приобретать важные в дальнейшем социальные связи (социальный капитал). Педагогическое учреждение обладает своей символической силой, которая определяется его местом в структуре сложившихся социальных отношений [Бурдые, Пассрон, 2006]. Последние, в свою очередь, в представлении Бурдые, выражают именно отношения между классами. Здесь можно провести параллель с сильно стратифицированной системой школьного образования в Великобритании. Частные школы Великобритании продают не столько исключительные знания, сколько

возможность погрузить ребенка в специфическую среду и воспитать в нем определенные установки касательно окружающего мира. В конечном итоге, усвоение учебной программы может определяться индивидуальными характеристиками, важно другое – насколько хорошо ребенок усвоит набор легитимных для его социального класса диспозиций, влияющих на дальнейшее поведение, карьерную траекторию и образ жизни. Нахождение в «правильной» среде позволяет сформировать «правильный» габитус с помощью культурного капитала, что усиливается символическим капиталом, приобретаемым за счет обучения в элитном заведении. Культурный капитал человека выступает маркером принадлежности к определенному слою общества, статусной группе. Ресурсы внутри этих групп становятся тем ценнее, чем сложнее получить к ним доступ.

Исследователи подчеркивают относительную однородность социально-экономического статуса учащихся специализированных школ – преобладание детей из полных семей с высшим образованием¹. Однако, как уже было упомянуто выше, различия в качестве школьного образования обуславливают неравные шансы на получение хорошего высшего образования. Это что создает условия для наследования и повышения социального статуса и для воспроизводства социального неравенства [Константиновский, 2012].

В этой ситуации получение качественного школьного образования (а вместе с ним и приобретение специфического культурного капитала) становится принципиально важным для представителей разных социально-экономических групп населения. В обобщающей статье по итогам различных исследований школьного образования Д. Константиновский выделяет несколько типов учащихся в зависимости от их установок и образовательных траекторий. Среди них – «Наследники» и «Победители». Общее между этими категориями – нацеленность на восходящую социальную мобильность с помощью образования; различия – в обладании ресурсами. Наследники происходят из социальных групп, занимающих верхние позиции в социальной иерархии, происходят из полных семей, их родители имеют высшее образование [Константиновский, 2012]. В отличие от них, «победители» отстают по ресурсам, и эта нехватка может выражаться по-разному – в

¹ Проблема в том, что если твоя мама должна работать, а если папы нет в семье, то куда там твоей маме тебя еще в лицей провозжать или встречать поздно после лицея. Или помогать тебе уроки делать, или платить за репетиторов. У нас нет никакого отбора, какой есть в частных школах. По деньгам, я имею в виду. У нас абсолютно бесплатное госучреждение. Проблема просто в выборе каждого человека (выпускница, мать ученика, Лицей №1535) [Мареева, 2013].

низком образовательном уровне родителей, недостаточном материальном уровне жизни семьи или слабом уровне подготовки в предыдущей школе² [Константиновский, 2012].

Селективные школы проводят вступительные испытания, и формально шансы поступить туда имеет любой, кто проходит вступительные испытания и имеет достаточно времени и мотивации для учебы. Тем не менее, в отличие от «наследников», «победителям» необходимо прикладывать существенно больше усилий, во-первых, для компенсации образовательного уровня (дополнительные кружки, секции и репетиторы для поступления в селективную школу), а во-вторых – социокультурный барьер, связанный с различием в доходах и образовании семьи, а также привычках, вкусах и стиле жизни. Отмеченное исследователями усиление неоднородности контингента учащихся по социально-экономическому, социально-профессиональному статусу семьи позволяет говорить о том, что среда селективных школ все же является достаточно открытой, и существует доля тех учащихся, для которых переход в такую школу оказывается ситуацией вертикальной социальной мобильности.

Цель: понять, как происходит поступление в селективную школу с двух сторон: как принимается решение о необходимости перехода, и как этот процесс воспринимается самим учащимся и его семьей.

Объект исследования

Учащиеся старших 9-11 классов селективных школ г. Москвы и их родители

Задачи исследования

1. Узнать, как принимается решение о поступлении (переводе) в селективную школу
 - a. Кто принимает решение (родители/сам ученик)?
 - b. Какие основные аргументы звучат в пользу поступления/перевода, что лежит в основе мотивации к переводу
2. Понять, как перевод и обучение воспринимается ребенком
 - a. Требуется ли поступление дополнительных временных и материальных инвестиций (подготовка, репетиторы)?
 - b. Как учащиеся характеризуют новый учебный коллектив (дружественный / враждебный, ощущение социальной дистанции)?
 - c. Как учащиеся характеризуют отношение учителей, практики обучения?
 - d. Существуют ли в школе неформальные практики, направленные на привитие определенных вкусов и представлений об окружающем мире

² Как правило, набор этих ресурсов представляет собой некоторую комбинацию.

(напр. образовательные поездки в другие города и страны, посещение театров, музеев и выставок)

3. Понять, как воспринимается перевод из одной школы в другую в терминах идентичности

а. Существуют ли в школе формальные практики, подчеркивающие принадлежность к коллективу статусной школы; изобретение традиций вроде «дня лицеиста», «кодекса чести», клубы выпускников и пр.

Дизайн исследования и отбор информантов

Исследование предполагает качественный дизайн, основным исследовательским инструментом является полужформализованное глубинное интервью.

1. Школы

Для отбора информантов используется двухступенчатая выборка. На первом этапе выбираются первые 10 лучших школ Москвы согласно последнему опубликованному рейтингу департамента образования. Методология составления рейтинга включает в себя результаты выпускников на Едином государственном экзамене после 11 класса, Государственной итоговой аттестации у 9 классов, диагностики в 4 и 7 классах, результаты всероссийских и вузовских олимпиад. Среди них нас интересуют селективные школы – такие учреждения, которые ведут набор учеников в 7-9 классы по итогам специализированных вступительных испытаний. На данный момент рейтинг выглядит следующим образом³.

Место	Название по ЕКИС
1	<u>Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей № 1535</u>
2	<u>Государственное образовательное учреждение специализированный учебно-научный центр-факультет Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, школа имени А.Н.Колмогорова</u>
3	<u>Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр образования № 57 "Пятьдесят седьмая школа"</u>
4	<u>Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Многопрофильный лицей № 1501"</u>
5	<u>Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей "Вторая школа"</u>
6	<u>Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа-интернат "Интеллектуал"</u>

³ Источник: <http://dogm.mos.ru/presscenter/news/detail/2083902.html>

Место	Название по ЕКИС
7	<u>Средняя общеобразовательная школа № 179</u>
8	<u>Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Лицей № 1580 при МГТУ имени Н.Э.Баумана"</u>
9	<u>Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы гимназия № 1514</u>
10	<u>Государственное автономное общеобразовательное учреждение города Москвы "Центр образования № 548 "Царицыно"</u>

2. Учащиеся / выпускники

На втором этапе мы обращаемся непосредственно к информантам – учащимся и выпускникам интересующих нас школ. Предложенная типология «наследников» и «победителей», основанная на ряде количественных эмпирических исследований образования, может быть полезной с точки зрения выбора объектов исследования [Константиновский, 2012]. Если изначально нас интересуют те, для кого поступление в престижную школу стало ситуацией вертикальной социальной мобильности и потребовало дополнительных инвестиций от родителей и самого учащегося, то стоит также обратиться к тем, кто оказался в этой школе, не прикладывая к этому дополнительных усилий для преодоления институциональных и социокультурных барьеров. Предполагается, что сравнение этих двух траекторий позволит получить более содержательные выводы касательно воспроизводства и преодоления неравенства в образовании.

Таким образом, на втором этапе отбора нас интересуют учащиеся из семей с различным социально-экономическим статусом. В первую группу («наследники») входят те, чьи социально-демографические характеристики – это родители с высшим образованием, занимающие руководящие должности, возможно обращение к субъективным оценкам личного благосостояния. Вторая группа – учащиеся, демонстрирующие нехватку ресурсов по одному из социально-экономических показателей (например, родители без высшего образования, невысокий доход и пр.)

Предположения

1. В силу малого возраста при переводе (учащиеся 7-9 класса, 13-14 лет) решение о смене школы принимается родителями при ограниченном участии самого ребенка.
2. Основной источник информации о школах – это знакомые и друзья семьи, чьи дети обучаются в какой-либо из желаемых школ.

3. Вопреки кажущейся очевидности целей вроде «получить 100 баллов на ЕГЭ» и «поступить в престижный ВУЗ», они не всегда могут лежать в основе мотивации перехода в селективную школу. Одной из причин выбора подобных школ может быть желание поместить ребенка в «правильную» среду для приобретения определенного инкорпорированного культурного капитала (привычек, представлений, вкусов)

4. Помимо институциональных (разница в уровнях образования в старой и новой школах) и социокультурных барьеров, возникает ситуация с территориальным расположением новой школы⁴ - необходимость перестраивать распорядок дня и ребенка, и родителей с учетом затрат времени на дорогу.

5. В силу относительно эгалитарного характера набора в селективные школы (достаточно прийти и сдать экзамены), социокультурные барьеры не будут ощущаться так остро, как необходимость инвестировать больше времени в подготовку к поступлению (кружки, репетиторы) и учебный процесс.

⁴ Например, из 50 лучших школ Москвы 23 (почти половина) территориально находятся в ЦАО и ЮЗАО.

Список литературы (не окончательный вариант)

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66-91.
2. Андрушак Г. В., Натхов Т. В. Введение ЕГЭ, стратегии абитуриентов и доступность высшего образования // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 64-88
3. Андрушак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии подготовки к поступлению и выбора вуза в условиях Единого государственного экзамена: информационный бюллетень. Йошкар-Ола: «Центр Принт», 2010.
4. Бурдые, Пьер, Пассрон, Жан-клюд. Основы теории символического насилия (Фрагменты из книги. Пер. с фр. Н. Шматко) // Вопросы Образования. 2006. № 2.
5. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. Том 3, № 5. 2002. С. 60-74.
6. Бурдые П. Различение (фрагменты книги) // Экономическая социология. Том 6. № 3. 2005. С. 25-48.
7. Вебер М. Класс, статус, партия// Социальная стратификация/Под ред. С. Белановского. Вып. 1. М., 1992. С. 19–38.
8. Константиновский Д. Л. От эмпирики к смыслам, от смыслов к осмыслению // Вопросы образования. 2012. №4. С. 11-21.
9. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.
10. Мареева С.В. «Воспроизводство интеллектуальных элит и требования к современному образованию». Доклад ИГРМ. 2013
11. Натхов Т. В., Полищук Л. И. Инженеры или юристы? Институты и спрос на высшее образование // Вопросы экономики. 2012. № 10. С. 30-51.
12. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88-117.
13. Прахов И. А. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74-99.
14. Прахов И. А. Как характеристики школы влияют на результативность ученика: обзор существующих исследований / Препринты. Высшая школа экономики. Серия WP10 "Научные доклады Института институциональных исследований". 2009. № 04.

15. Рощина Я. М. Зарубежные эмпирические исследования неравенства в получении образования // Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006
16. Шматко Н.А. «Габитус» в структуре социологической теории // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998, Том 1. № 2. С. 60-70