ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

DOI 10.15826/izv1.2021.27.2.042
УДК 37.013.32 + 37.014.1 + 159.923.5

П. А. Амбарова
Н. В. Шаброва

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (НЕ)УСПЕШНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

В статье рассматриваются социокультурные факторы, влияющие на образовательные достижения учащейся молодежи (школьников и студентов) и определяющие состояние их образовательной (не)успешности. Цель статьи состоит в выявлении и рассмотрении когнитивных, аксиологических и поведенческих факторов образовательной (не)успешности, имеющих социокультурную природу. В основе статьи — материалы междисциплинарного исследования «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности», осуществленного в 2019–2020 гг. В ходе эмпирического исследования применялись методы экспертного интервью с представителями образовательных организаций Свердловской области и вторичного анализа данных педагогических, социально-психологических, социологических исследований, отражающих социокультурные предпосылки образовательной (не)успешности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: образовательная неуспешность; образовательные общности; социокультурные факторы образовательной деятельности; культура интеллектуального труда; педагогическая культура

Актуальность и проблема исследования

Образовательные общности российских школьников, учащихся колледжей и студентов вузов выступают носителями человеческого капитала, который

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

АМБАРОВА Полина Анатольевна — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: borges75@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3613-4003

ШАБРОВА Нина Васильевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: urfu-stu@mail.ru). ORCID: 0000-0002-5694-1040

© Амбарова П. А., Шаброва Н. В., 2021

формируется в системе образования в ходе различных видов учебной и внеучебной деятельности. Связь человеческого капитала учащейся молодежи и культуры (в широком смысле этого слова) подчеркивается практически всеми исследователями этого вопроса. Культурный капитал выступает частью человеческого капитала образовательных общностей, образуя так называемые предиктивные его элементы. Культурная среда, культурная деятельность, уровень духовной, профессиональной, образовательной культуры всех субъектов сферы образования влияет в той или иной мере на формирование сознания, поведения школьников и студентов.

Причины сохранения и нарастания проблемы неуспешности в обучении значительной части учащихся российских школ, колледжей и вузов носят полифакторно-детерминированный характер. Уровень и содержание образовательной успешности / неуспешности определяются динамической структурой субъективных и объективных факторов. Социокультурные факторы являются важной частью контекста образовательной (не)успешности учащейся молодежи. Их влияние переплетается с влиянием психологических, социально-психологических, педагогических и экономических факторов.

«Линейка» социокультурных предпосылок изучаемой проблемы широка. Она включает в себя: 1) противоречия между рыночной идеологией системы образования и ее человекотворческой функцией; 2) тенденции снижения в обществе и образовании толерантности к образовательной неуспешности и уровня культуры сотрудничества; 3) дисхронозы в развитии системы образования и образовательных общностей; 4) культуру сознательного родительства, способную вывести проблему образовательной неуспешности в публичный дискурс, и др.

Повышение качества человеческого капитала школьников и студентов может происходить путем изменения системы мотивации индивидов, составляющих образовательные общности, а также трансформации социокультурного контекста функционирования тех социальных общностей, которые взаимодействуют с ними. Разработка модели оптимальных социокультурных и педагогических условий требует идентификации и анализа широкого спектра социокультурных оснований образовательной неуспешности учащейся молодежи, что составляет цель данной статьи.

Эмпирическая база и методы

Эмпирическая база статьи — данные междисциплинарного исследования, проведенного в декабре 2019 — феврале 2020 гг. В качестве методов сбора информации использовалось полужформализованное экспертное интервью ($n = 30$ чел.) и вторичный анализ данных. Экспертами выступили представители образовательных организаций различных типов г. Екатеринбурга и Свердловской области (школ, колледжей, вузов, частных образовательных центров). Эксперты отбирались в соответствии с двумя критериями: стажем работы в сфере образования не менее 10 лет и наличием необходимых компетенций (знаний и опыта) оценки образования с определенных дисциплинарных позиций (педагогики, психологии, социальной психологии, социологии, экономики).

В ходе вторичного анализа данных были изучены результаты научных исследований, отражающие социокультурные предпосылки образовательной (не)успешности, связанные как с самими учащимися, так и с двумя другими образовательными общностями — педагогами и родителями.

Результаты исследования

Многообразие социокультурных факторов заставляет их классифицировать по разным основаниям: структурным компонентам, уровням формирования и функционирования (микро-, мезо-, макроуровни), степени влияния на результаты образовательной деятельности, характеру влияния (непосредственное или латентное воздействие).

Если мы обратимся к подходу Л. Н. Когана к выделению структурных компонентов культуры [Коган, с. 89], то можем разделить социокультурные основания образовательной (не)успешности на три блока, тесно связанные между собой, — когнитивный, аксиологический и поведенческий.

Первый блок — когнитивный — включает в себя основания образовательной (не)успешности, складывающиеся на уровне сознания (знания). К нему мы отнесем объем и качество знаний, обеспечивающих результаты образовательной деятельности человека (социальной группы, общности). В этом смысле социокультурный подход пересекается с педагогическим, который также рассматривает в качестве предиктора образовательной (не)успешности общекультурные и специальные (предметные) знания.

В отличие от педагогического подхода социокультурный определяет более широкий спектр нормативных ориентиров для оценки объема и качества знаний. Педагогика ориентируется преимущественно на требования ФГОС, в связи с чем периодически возникает вопрос о качестве прежде всего самих образовательных стандартов, а затем — о качестве их освоения учащимися. Социокультурный подход предлагает соотносить объем и качество знаний учащихся с требованиями актуальной культуры общества, различных его социальных групп и общностей. Формируется расширительная модель знаний, которые должно интериоризовать современное поколение школьников и студентов.

Можно сформулировать следующее положение: успешность в образовании определяется не только тем знанием, которое транслирует система образования, но и тем знанием, которое формируется и циркулирует в обществе в целом. Практическая проблема учащейся молодежи заключается в том, чтобы понять, какие это знания, где они находятся, как встретиться с их носителями, как выбрать из большого массива знаний актуальные и действительно служащие ресурсами для успешной образовательной деятельности.

Содержание этого положения мы предлагаем зафиксировать и далее развить в понятиях «культура знания» и «культура образовательного знания». Эти понятия позволяют рассматривать качество знаний через степень их *понимания* и *принятия* современным поколением молодежи.

Конкретным примером того, как «работает» этот тезис, служит кейс изучения современными школьниками классической литературы. ФГОС предписывает

знать (иногда наизусть) содержание стихотворения Пушкина, уметь анализировать его стилистический строй, иметь навык написания сочинения по данному произведению. В реальности формируется следующий тип знания: школьник знает название и фактологическое содержание произведения до контрольного мероприятия (экзамена, контрольной), вызубривает по алгоритму его стилистический разбор, при написании сочинения считает количество слов и опорных словосочетаний. Как только необходимость держать в сознании и памяти это знание отпадает, оно «вымывается» напроочь. Кроме того, формируется стойкое непонимание и неприятие литературы в целом. Понять глубокий смысл и красоту пушкинского слова современный школьник, по определению, не может, если следовать программе и методике преподавания литературы в школе.

Соответственно, первая проблема учащейся молодежи, неуспешной в образовании, — это *глубокое непонимание значительного объема знаний*, которые транслирует система образования, в силу различий культурных кодов разных поколений (тех, кто создавал это знание, преподавателей, родителей, современных школьников и студентов) и отсутствия межпоколенческого метаязыка. Вторая проблема — стойкое *неприятие этого знания как практически необходимого* для достижения личностного и социального успеха и благополучия.

Попытка преодолеть названные барьеры путем вульгарного осовременивания знания (изложение его в виде дайджестов, комиксов, современных трактовок в фильмах или на сцене) не дает никакого положительного эффекта. Качество знаний и, соответственно, показатели образовательной успешности не повышаются. Речь идет о необходимости реформирования культуры знания (образовательного знания), которое циркулирует в системе образования. А это, в свою очередь, завязано на таких факторах, как профессиональная культура педагогов, педагогическая культура, влияние межпоколенческого конфликта на изменение места образования в системе ценностных ориентаций современной молодежи.

Помимо теории поколений к теоретическим основаниям анализа культуры образовательного знания в контексте проблемы образовательной (не)успешности мы бы добавили семиотические концепции, в том числе теорию лингвистической относительности Сепира–Уорфа (согласно которой язык определяет мышление, формирует культурный код), теорию семиотической коммуникации Ю. Лотмана (идея «за коммуникацией стоит история»).

Помимо когнитивного (знаниевого) компонента необходимо рассмотреть аксиологический блок социокультурных оснований образовательной (не)успешности. К нему мы относим влияние ценностей знания и образования, а также регулирующее воздействие норм поведения и взаимодействия в сфере образования.

Существенное значение приобретает рассмотрение аксиологической проблематики в контексте изменяющейся системы общественных ценностей россиян и трансформации их ценностных представлений об образовании [Кукьян, Швецова; Темницкий, с. 221–231]. На фоне официально объявленных и поддерживаемых процессов реформирования отечественного образования изменение ценностного отношения россиян к нему можно назвать «тихой революцией».

Она свершилась незаметно в сознании людей, но оказала глубокое влияние на их образовательное поведение и стратегии достижения жизненного успеха.

Одной из главных характеристик ценностного контекста образовательной неуспешности можно считать его конфликтность. В общественном сознании присутствуют конкурирующие представления об образовании как ценности — в диапазоне от терминальных до инструментальных, вплоть до образовательного нигилизма [Куликова, с. 41]. Подвергаясь влиянию тенденции инверсии, характеризующей развитие образования в условиях социальной турбулентности [Севостьянов, Павленко, с. 44], система общественных ценностей «перевернула» смыслы образования, понизив его статус как самоценности, исказив его просоциальную миссию.

Ценностный «микст» дифференцировал образовательное пространство: в своем терминальном значении образование сохранилось для меньшинства россиян, в то время как для большинства оно приобрело инструментальный смысл. При этом инструментальное значение образования проявилось в двух ипостасях. С одной стороны, оно рассматривается как конструктивное средство социального и карьерного продвижения, получения высокой заработной платы, профессионального и социального статуса. С другой стороны, ценным стало приобретение исключительно символических атрибутов образования (диплома, «корочек», приобщение к вузовскому бренду).

В общественном сознании россиян нет консенсуса по поводу этих конкурирующих смыслов образования. По меткому выражению И. В. Яковлевой, эта ситуация репрезентирует аксиологические парадоксы или абсурды между пространством образования и общественным сознанием [Яковлева, с. 105]. Инверсия, разорванность и конфликтность стали основными характеристиками образования как элемента современной системы общественных ценностей и выразились в формировании альтернативных моделей социальной успешности. Одна из этих моделей по-прежнему основана на представлениях об образовании как главной сфере самореализации и признаке социальной успешности. Другая включает образование в качестве ресурса или инструментального средства достижения жизненного успеха. Третья модель минимизирует (или вообще игнорирует) вклад образования в приобретение статуса успешного человека [Багдасарян, с. 6–7].

Влияние ценностного контекста на образовательную (не)успешность осуществляется через механизмы образовательной мотивации. Она выступает важнейшим компонентом человеческого капитала образовательных общностей и предиктором их образовательной (не)успешности. При этом многие социологические исследования показывают серьезные ограничения достижения социального успеха путем образовательной активности, базирующейся на разных типах ценностных и мотивационных оснований.

Образовательные и жизненные возможности той части образовательных общностей, которая принимает терминальные смыслы образования и традиционные образовательные ценности (всестороннее развитие личности, знание как самоценность, познавательные интересы), ограничены усеченным характером современных образовательных практик. По мнению ряда исследователей,

коммерциализация и консьюмеризм современного образования отвечают потребности рынка в «частичном» индивиде, а не общественному запросу на целостного человека, «укорененного в мире» [Кукьян, Швецова, с. 32].

Возможности достижения социального успеха посредством образования также ограничены. Отечественное образование с трудом выполняет функцию социального лифта, обеспечивающего социальную мобильность и конвертацию образовательного капитала в иные его виды. Капитализация образовательного потенциала россиян осуществляется не в полной мере [Двенадцать решений...; Константиновский, Попова]. Отсутствие меритократической модели достижения социального успеха служит негативным фоном, на котором развивается и усиливается образовательная неуспешность школьников и студентов.

В образовательной неуспешности определенной части учащихся находит свое отражение *образовательный нигилизм*, выражающийся в отрицании самой ценности образования и одновременно — в стремлении овладеть его символами путем имитации образовательной активности и академического мошенничества. Такая форма образовательной неуспешности «вызывает» в социокультурном контексте, сформированном массовой культурой, процессами деинтеллектуализации российского общества.

Не случайно тревогу у исследователей вызывают процессы, происходящие на этом фоне, — примитивизация образовательного знания, фрагментарность и несистемность мышления учащихся и студентов, их представления о ненужности теоретического, фундаментального знания. Сниженный спрос на знание и критическое мышление в условиях перехода к информационному обществу или обществу знания выступает еще одним ценностным парадоксом, «рукотворный» характер которого аргументируют некоторые политологи [Титова, с. 8–9].

Третий блок социокультурных оснований образовательной (не)успешности связан с уровнем развития культуры интеллектуальной (образовательной, учебной) деятельности. Культура интеллектуального труда представляет собой систему паттернов, обеспечивающих качество различных видов образовательной (учебной) деятельности, в том числе качество работы с информацией, ее запоминания, самостоятельной работы, организации практик самообразования, слушания и публичных выступлений, управления учебным временем, академического письма и др.

Исследования проблем образовательной неуспешности, проведенные в последние годы, охватили все названные виды интеллектуальной деятельности школьников и студентов. Практически по всем позициям исследователи зафиксировали резкий провал.

Прежде всего, в этом третьем блоке присутствует *низкий уровень культуры работы с информацией*. Это ахиллесова пята современной учащейся молодежи. Интенсивное развитие цифровой культуры привело к обилию и доступности информации (прежде всего, благодаря интернету), массовому овладению цифровыми навыками. Однако эти процессы и достижения не смогли обеспечить учащейся молодежи образовательную успешность. Оказалось, блага цифрового общества имеют свои оборотные стороны. Обилие информации стало сочетаться

с разрушением навыка отбора, систематизации и критического ее осмысления, доступность цифрового контента и цифровые навыки — с уклонением от этических норм их использования, высокая скорость накопления и потребления знаний — с исчезновением потребности и возможности их глубокого понимания и усвоения. Система российского образования оказалась не готова к этому вызову цифровой культуры. Более того, она, активно продвигая цифровое образование, совершенно упустила из вида необходимость целенаправленного формирования у учащейся молодежи культуры работы с информацией.

Следующее социокультурное основание образовательной (не)успешности — *отсутствие культуры самостоятельной учебной работы* — базируется на более глубоком основании — *инфантилизме современной молодежи*. По мнению Юваль Ной Харари, инфантилизм стал доминантой современной культуры вследствие освобождения человека от тяжелой борьбы за выживание. А вот исследователи Высшей школы экономики Е. Сабельникова и Н. Хмелева по-другому концептуализируют этот феномен. Они полагают, что легитимация инфантилизма связана с увеличением средней продолжительности жизни и удлинением ее детско-юношеской стадии. В своей статье они предлагают провести социальную ревизию возраста [Инфантилизм как норма]. Исследование современных российских пятиклассников, проведенное К. Поливановой и А. Бочавер, убедительно показало, что они не хотят взрослеть, потому что взросление стойко ассоциируется у них с обилием неприятных обязанностей [Отложенная взрослость].

Можно соглашаться или не соглашаться с подобными версиями происхождения инфантилизма как поведенческого паттерна, однако многие исследователи приходят к выводу, что социальный инфантилизм является фундаментальным основанием современного общества потребления, в котором ресурсы легко покупаются и потребляются.

Социальный инфантилизм современных детей и молодежи подкрепляется их погруженностью в цифровой мир. Педагоги и психологи образования давно бьют тревогу по поводу стирания в сознании молодежи границ между реальным и виртуальным миром [Черниговская]. Подобное неразличение двух миров приводит к исчезновению необходимости отвечать за свои решения, поступки, действия, ведь все проблемы и ошибки решаются способом перезагрузки системы или обнуления «счетчика достижений». Известный хештег «Онижедети» стал мемом и квинтэссенцией социального инфантилизма.

Неумение, нежелание самостоятельно учиться, стойкое непонимание того, зачем это нужно делать, — один из источников образовательной неуспешности учащейся молодежи. Недостаточно вписать в образовательный стандарт определенное количество часов на самостоятельную работу студентов. Мало задекларировать в образовательных программах средней школы умение что-то делать самостоятельно (*слово «самостоятельно» является одним из наиболее часто встречающихся: самостоятельно находить информацию, самостоятельно решать, самостоятельно анализировать, самостоятельно принимать решение и т. д.*). Для этого самостоятельность должна стать культурной нормой и паттерном поведения в обществе в целом и в системе образования в частности.

Завершить рассмотрение этого блока социокультурных оснований образовательной (не)успешности предлагаем таким важным фактором, как *управление учебным временем*. Речь пойдет не только о банальном отсутствии навыков тайм-менеджмента, но и о более глубоких проявлениях темпоральности в образовании.

На наш взгляд, серьезные проблемы с образовательной успешностью сопряжены с *фактором ускорения всех процессов в образовании*. Ранее мы писали о высокой динамике институциональных изменений в российской высшей школе и ее деструктивных последствиях [Амбарова, с. 260–277]. Сейчас мы хотели бы снова вернуться к этому сюжету и развить его уже в контексте образовательной (не)успешности.

Многие специалисты в области образования, особенно социологи и психологи, сегодня сходятся во мнении о том, что медленный темп и ритм процесса овладения знанием и формирования умений и навыков — это естественная характеристика, норма образовательной деятельности. Ее как нельзя лучше иллюстрирует выражение: «Служенье муз не терпит суеты». Однако эта норма постоянно нарушается под влиянием объективных процессов ускорения (возникновения и изменения знаний, социокультурных требований, техники и пр.), а также субъективной уверенности полисмейкеров российского образования в необходимости ускорения развития образования как средства его выведения на уровень мировых стандартов.

Ускоренный темп обучения, усвоения базовых знаний и навыков противоречит естественной логике разворачивания образовательного процесса, усиливает фрагментацию знаний, накладывается на психофизиологическую неготовность современных детей и молодежи к обучению. Т. Черниговская метко сравнила современное образование с серфингом. Молодое поколение, по ее мнению, лишь ловко скользит по поверхности знания, но не ныряет в его глубину. Это происходит не только потому, что оно не умеет это делать или никто этого не требует, а потому, что у него нет времени на это.

По-видимому, современному обществу уже не хватает Дня чтения и Дня знаний — футурологических изобретений, описанных в научно-фантастической повести Айзека Азимова. Они помогали за 10 минут вложить в детей программу чтения, а 18-летнего юношу или девушку запрограммировать на профессиональное образование. Быстро, легко, безболезненно и, главное, успешно и эффективно. Однако самые неуспешные — те, кому приходилось учиться медленно, по книгам, крупница за крупницей осваивая знание, — оказывается, были предназначены для того, чтобы управлять этим миром. Глубокий смысл нам видится в этом произведении, написанном еще в 1957 г. Уже тогда писатель предвидел проблему ускорения, с которой столкнулось современное общество и современная культура, породив дилемму «быстрого» и «медленного» образования.

В данной статье мы предложили только один вариант выделения и анализа социокультурных оснований образовательной (не)успешности современной учащейся молодежи. Представленные факторы, прежде всего, отражают предпосылки образовательной (не)успешности, связанные с самими учащимися. Вместе с тем невозможно обойти вниманием те основания, которые связаны с двумя другими образовательными общностями — педагогами и родителями.

Рассмотрим далее педагогическую культуру учителей в качестве важнейшего фактора образовательной (не)успешности школьников. Мы исходим из аксиомы, что плохой педагог может загубить талант и способности ученика. Напротив, хороший педагог может превратить «серую мышь» в образовательную «супер-звезду». Инвариантный набор характеристик талантливого педагога включает профессиональную (предметную) компетентность, профессиональное этическое поведение и гуманистическую ориентацию. Все эти характеристики раскрывают свой креативный потенциал в работе с неуспешными школьниками, которые испытывают трудности в обучении и не мотивированы на учебу.

Между тем многие российские школьные учителя не готовы и не хотят работать с неуспешными школьниками и тем самым реализовывать свою профессиональную миссию. В связи с этим мы рассмотрим, какие элементы педагогической культуры необходимы для работы с проблемными учащимися, какие из них плохо развиты у российских учителей и почему.

Педагогическая культура является качественной характеристикой деятельности учителя. Она отражает три уровня этой деятельности — когнитивно-ценностный, мотивационный и поведенческий. Иными словами, о педагогической культуре учителя можно судить по сформированности профессиональных знаний и ценностных ориентаций, мотивации к профессиональной деятельности и моделям профессионального поведения. Все три уровня деятельности учителя четко проявляются во взаимодействии с неуспешными учениками.

По нашему мнению, ключевым элементом педагогической культуры учителя, необходимым для работы с неуспешными школьниками, являются ценностные ориентации на гуманизм и толерантное отношение ко всем группам школьников — успешных и неуспешных. Гуманистическая психология и педагогика обосновали этот тезис в качестве аксиомы и фундамента современного образования. Приведем отрывок из интервью с экспертом:

Главное, чтобы учитель не выделял «хороших» и «плохих» учеников. Оценивать знания нужно отдельно от личности ребенка. Если ученик получает плохие оценки — это не значит, что он плохой. Это означает, что нужно максимально уделить ему внимание. Обязанность учителя учить всех учеников, и научить! Значит, и относиться он должен одинаково ко всем. Учитель должен относиться ко всем одинаково, но все дети индивидуальны. Кто-то уже записал, а кому-то надо повторить, кто-то плохо видит и надо лишний раз показать поближе, кто-то быстро схватывает и заскучает, если в нужный момент не дать новое задание. Для учителя все должны быть равны, но подход должен быть индивидуальный (Е. М., учитель).

Другой важный элемент педагогической культуры — это знание психологических и психофизиологических характеристик и поведенческих паттернов неуспешных школьников. Поведенческие признаки неуспешности часто связаны с синдромом гиперактивности и гипоактивности, дислексией, агрессией, девиантными поступками и другими личностными деструкциями и психофизиологическими состояниями. Сегодня они наиболее часто встречаются в российской педагогической практике. По мнению экспертов, абсолютно здоровые ученики

в российской начальной школе составляют примерно 12 % от всего контингента. Соответственно, ответом на такую тенденцию должно стать включение в профессиональный стандарт школьных учителей (не только в профессиональный стандарт специалистов по коррекционной педагогике) знаний и умений работы с трудными учениками. Приведем мнение одного из экспертов:

Больше стало детей «сложных», «нестандартных». Этика европейского гуманизма требует бороться за каждую жизнь, и это единственно правильный путь. Но нужно осознавать последствия. Теперь выживают дети, которые в традиционном обществе не выжили бы, а значит, детский контингент меняется. Скоро главной профессией в школе станет профессия дефектолога. Существуют проблемы межэтнические, межконфессиональные. В школу приходит все больше детей-инофонов, обучение которых требует специальных методик. Очень велика степень невротизации общества, а у невротизированных взрослых растут невротизированные дети. Ко всему этому школа должна быть готова (Е. Я., учитель).

Профессиональный стандарт современного учителя должен включать глубокие знания в области дефектологии, методик обучения инофонов (детей мигрантов), детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из неблагополучных семей.

Важный элемент педагогической культуры — позитивная мотивация учителя к работе с неуспешными учениками. Она базируется на гуманистических ценностных ориентациях учителя. Она также строится на понимании того, что профессионализм и самореализация в профессии учителя в современной школе проявляются не только в достижениях успешных, одаренных детей, но и в преодолении образовательной неуспешности. Миссия такого учителя — дать трудному ученику шанс выбраться из сложной жизненной ситуации.

Поведенческим элементов педагогической культуры является владение педагогическими, психологическими и социальными технологиями образовательной поддержки неуспешных школьников. Современный учитель, обучающий неуспешных школьников, должен не просто знать о специальных технологиях работы с ними, а реально применять их. Он может не владеть всем спектром данных методик, однако должен уметь диагностировать учебные трудности школьников и далее направлять их к специалистам. Педагогическая культура предполагает умение работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей образовательное сопровождение неуспешного школьника. Кроме того, данный уровень педагогической культуры включает корректную работу с родителями. Учителю необходимо профессионально объяснить им трудности их ребенка, вовлечь родителей в процесс преодоления образовательной неуспешности, исключить негативное социальное и психологическое влияние родителей на ученика.

Российских учителей можно разделить на несколько типологических групп по уровню сформированности элементов педагогической культуры. На данном этапе нашего исследования мы не можем определить количественные параметры данных типологических групп. Но на основе обобщения и группировки скриптов интервью представим их качественное описание.

Первая группа — это педагоги, которые абсолютно негативно относятся к неуспешным школьникам. Они считают, что их место — в специализированных школах для детей с задержкой развития. По их мнению, удел школьников, которые плохо учатся, но все же осваивают минимальные требования образовательного стандарта, — это неполное среднее образование (9 классов из 11). Дальше эта группа неуспешных школьников должна освоить рабочую специальность и идти работать. Такие учителя не имеют мотивации к оказанию помощи неуспешным школьникам. Они стигматизируют их, не замечают, стараются отсеять их из класса для того, чтобы они «не портили» показатели эффективности обучения. Поскольку такие учителя не имеют сформированных ценностных ориентаций и мотивации к работе с неуспешными учениками, они не владеют методиками их обучения.

Вторая группа — это педагоги, которые понимают проблему образовательной неуспешности и сочувствуют неуспешным школьникам. Однако эта группа учителей слабо мотивирована на дополнительную помощь таким ученикам. Иногда они оказывают им психологическую или педагогическую поддержку, но делают это не систематически, как правило, под настойчивым давлением родителей. Часто учителя не могут адекватно определить причины образовательной неуспешности ученика. Они не знают, к какому специалисту его направить, как повысить его самооценку и снизить его тревожность и неуверенность. В связи с этим они перекладывают это бремя на родителей или репетиторов. Заметим, что часто ни родители, ни репетиторы также не знают, как решить проблему «трудного» ребенка. Вторая группа российских учителей — самая многочисленная.

Третья группа — это учителя, которые хотят и умеют учить неуспешных школьников. Но таких учителей чрезвычайно мало. Их называют «учителями от Бога». Большую часть этих учителей составляют те, кто получил психологическое или дефектологическое образование. Как правило, они работают в продвинутых школах, реализующих альтернативные образовательные программы. К этой группе учителей примыкают специалисты, имеющие узкую специализацию — школьные психологи, социальные педагоги, логопеды, дефектологи. Сегодня в массовых российских школах, к сожалению, почти не осталось таких специалистов.

На наш взгляд, в негосударственном секторе дополнительного образования работает большое количество талантливых, высококвалифицированных специалистов — педагогов, психологов, тренеров, логопедов и др. Современная школа испытывает острую нехватку таких профессионалов, однако создать для них оптимальные условия труда она не в состоянии. В процессе оптимизации либо сокращаются ставки для таких специалистов, либо их нагрузка растет в такой прогрессии, что эффективность их работы сводится к нулю. В связи с этим происходит перетекание столь необходимых школе и проблемным школьникам специалистов в негосударственные образовательные центры, услуги которых не доступны многим семьям и, соответственно, достаточно большой части школьников, испытывающих трудности в школьном обучении.

Таким образом, российское педагогическое сообщество, пытаясь решить проблему образовательной неуспешности, столкнулось с двумя противоречиями:

между декларируемыми ценностями педагогической культуры и реальными педагогическими практиками, между желанием помочь неуспешным школьникам и отсутствием профессиональных компетенций, необходимых для работы с ними.

Одним из главных факторов, негативно влияющих на педагогическую культуру учителей, работающих с неуспешными школьниками, является отсутствие специальной подготовки в педагогических университетах. Обсуждая неэффективность работы российских учителей с неуспешными школьниками, эксперты поставили этот фактор по значимости на первое место:

С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил (П. Р., учитель);

В профессиональном стандарте педагога заложено мало часов практики. Получается, что будущие педагоги просто боятся детей. Должен быть деятельностный подход, который в нашем стандарте заложен: люди должны отрабатывать реальное взаимодействие с ребенком, в противном случае — это одна лишь теория (С. К., психолог центра развития).

В связи с этим в экспертном сообществе педагогов России сегодня активно обсуждается вопрос о разработке нового профессионального стандарта педагога и изменении содержания образовательных программ педагогических университетов. Если такие изменения произойдут, можно прогнозировать внедрение в российских школах апробированных технологий образовательного сопровождения неуспешных школьников. Сейчас эти технологии почти не используются.

Второй серьезный фактор — сверхнормативная рабочая нагрузка российских учителей. Мотивация к работе с неуспешными учениками снижается, когда отсутствуют организационные условия для индивидуальной работы с учениками. В современной российской школе существует проблема перегруженности учителей. Классы очень большие. Много времени тратится на подготовку к урокам, заполнение многочисленных отчетов, воспитательную работу с учениками:

Сейчас у школьного учителя минимальная нагрузка 36 часов в неделю. Он начал работать с 8 часов утра. Ему повезло, если у него уроки только в первую смену. А кто-то работает на две ставки, в две смены. Когда заканчивается работа, начинается заполнение электронных дневников, электронных журналов и другой отчетности. Следующий момент — как организовать работу с отстающими учениками. Кто будет организовывать? Каким образом? Перегруженный отчетами, проверками, мониторингами директор школы или уставший учитель? (А. Ж., учитель).

Третий фактор был нами уже описан. Это отсутствие или дефицит в российских школах узких специалистов (психологов, социальных работников, социальных педагогов, тьюторов и др.).

Четвертый фактор — неадекватная система оценка эффективности труда педагогов. В школах используется методика, которая включает критерии подготовки только успешных школьников. Учителя ни морально, ни финансово не заинтересованы в поддержке неуспешных учеников. Напротив, они мешают им достигать формальных показателей эффективности. Приведем развернутое высказывание эксперта:

Если брать сохранный и здорового ребенка, то его успехи на экзаменах и победы в олимпиадах — это свидетельство хорошей работы учителя. А если это ребенок с задержкой развития или с проблемами здоровья? У него может быть дислексия или дисграфия, и он делает в диктанте по 60 ошибок. Или ему поставили синдром гиперактивности и дефицита внимания, и он бежит по классу, а кричать на него или уговаривать быть внимательным бессмысленно, потому что у него такие особенности работы мозга. И представьте, что ребенок приходит к учителю, делая по 50–60 ошибок, а через год — только 10. Учителю за такую работу надо орден давать, а его ругают, что у него нет победителей конкурсов и олимпиад. Система оценивания учителя через достижения детей нуждается в очень тонкой разработке (И. А., директор школы).

Роль педагога в достижении его учениками успеха — достаточно традиционная тема. Однако у данной темы есть новый контекст, связанный с ростом образовательной неуспешности российских школьников. Мы заключаем, что на современном этапе российская школа оказалась неготовой решить данную проблему. Одной из причин стала неготовность российских учителей к такому вызову. Некоторые из учителей вообще не рассматривают преодоление образовательной неуспешности как свою профессиональную задачу. Другие учителя признают ее, но не имеют знаний и умений, необходимых для ее решения.

Тем не менее в разных странах мира накоплен большой опыт преодоления образовательной неуспешности в школе. Идеология школьного образования давно признает школьников, испытывающих трудности в обучении, важным объектом педагогической деятельности и педагогической культуры. Это означает, что ключевым элементом изменения проблемной ситуации в российских школах является изменение отношения к неуспешным учащимся и признание за ними права на качественное образование в соответствии с их потребностями и возможностями. Формирование педагогической культуры учителей в этом случае становится общим результатом переориентации образовательной политики в России, изменения системы подготовки учителей в педагогических университетах, создания специальных условий в школах для успешной работы междисциплинарных команд.

Заключение

Социокультурных оснований образовательной (не)успешности много. Не все они получили отражение в данной статье. В заключение назовем те из них, которые потребуют в будущем своего анализа. Так, социокультурный подход позволяет включить в спектр важнейших оснований образовательной (не)успешности учащейся молодежи *культуру родителей*. Исследования показали, что большую роль играет объем и качество культурного капитала родителей [Shabrova]. Ценностные ориентации на образование, поведенческие паттерны формируются изначально под влиянием культуры детско-родительских отношений, а также образовательной культуры самих родителей. Таким образом, культура родителей как фактор образовательной (не)успешности есть результирующая нескольких качественных характеристик жизнедеятельности родителей, проявляющихся как в сфере образования их детей, так и в образовательной деятельности самих родителей.

Еще одним важным основанием образовательной (не)успешности являются *культурные традиции в сфере образования*, поддерживающие уважительное отношение к труду и статусу преподавателя как носителя интеллектуального капитала. К важным социокультурным основаниям образовательной (не)успешности мы отнесем *образ будущего* или *временную перспективу* образовательных общностей. В свое время мы предложили трактовать ее как прогнозируемый временной горизонт, который образуется благодаря единству объективной и субъективной сторон восприятия и понимания прошлого и настоящего [Амбарова, Зборовский]. Объективный аспект временной перспективы представляет собой прогноз и оценку состояния социальной общности в количественных и качественных параметрах, которые фиксируют объективные показатели развития общности — ее численность, структуру, демографические характеристики, социально-экономическое положение и др. Субъективный аспект предполагает видение и понимание представителями социальной общности своего будущего места и роли в системе общественных отношений. Большое значение в формировании субъективного измерения временной перспективы имеют ожидания, социальные эмоции (страх, надежда), социальные настроения. Рассмотрение этих и иных социокультурных факторов может стать предметом будущего анализа.

Амбарова П. А. Анализ динамики институциональных изменений высшего образования // Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург, 2016. С. 260–277.

Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности // Социол. иссл. 2016. № 10. С. 3–13.

Багдасарьян Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Педагогика. 2008. № 5. С. 6–7.

Двенадцать решений для нового образования : докл. Центра стратег. разработок и ВШЭ. М., 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 23.09.2020).

Инфантилизм как норма // Научно-образовательный портал IQ. URL: <https://iq.hse.ru/news/219383127.html> (дата обращения: 12.10.2020).

Коган Л. Н. Теория культуры. Екатеринбург, 1993.

Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Отношение молодежи к образованию в современной России // Общественные науки и современность. 2016. № 1. С. 5–19.

Кукьян В. Н., Швецова Н. А. Новые ценности образования в информационном обществе, противоречия их формирования // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2011. № 18 : Философия. Социология. Культурология. Вып. 21. С. 31–37.

Куликова С. В. Социокультурный нигилизм в образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 2. С. 41–45.

Отложенная зрелость // Научно-образовательный портал IQ. URL: <https://iq.hse.ru/news/208637702.html> (дата обращения: 08.10.2020).

Севостьянов Д. А., Павленко Т. В. Действующий закон об образовании: анализ инверсивных отношений // Социология науки и техники. 2018. Т. 9, № 1. С. 43–54.

Темницкий А. Л. Динамика терминальных и инструментальных ценностей учебы у студентов МГИМО // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1. С. 226–236.

Титова Л. Г. Образование в контексте политики // Социально-политические исследования. 2018. № 1. С. 6–19.

Черниговская Т. Мозг, интернет и жидкий мир : лекция. URL: <https://www.litres.ru/t-v-chernigovskaya/lekcija-internet-mozg-i-zhidkiy-mir-18519344> (дата обращения: 08.02.2021).

Яковлева И. В. Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий // *Философия образования*. 2018. № 4 (77). С. 103–113.

Shabrova N. The influence of parents on the formation of the human capital of schoolchildren // The 14 international days of statistics and economics in Prague, Czech Republic on September 10–12, 2020. P. 958–967. URL: https://msed.vse.cz/msed_2020/article/245-Shabrova-Nina-paper.pdf (accessed: 08.02.2021).

Статья поступила в редакцию 01.03.2021 г.