

СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ (НЕ)УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ*

Для преодоления образовательной неуспешности учащихся необходима идентификация социальных оснований данного явления. Цель статьи состоит в классификации и анализе многообразных социальных причин образовательной неуспешности российских школьников и студентов. 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, фокус-групп со школьниками и студентами колледжей и вузов, вторичный анализ данных педагогических, социально-психологических, социологических исследований образовательной неуспешности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: образовательная неуспешность; образовательные общности; человеческий капитал; социальные факторы образовательной деятельности

Актуальность и проблема исследования

Нарастание масштабов образовательной неуспешности учащейся молодежи в современной России представляет собой опасную деформацию отечественного образования. Наряду с талантливыми, способными школьниками и студентами есть и неуспешные в образовательном плане учащиеся, неуспешные жизненные траектории которых, к сожалению, запрограммированы их неудачным образовательным бэкграундом. В макромасштабах феномен образовательной неуспешности служит фактором, препятствующим достижению высокого качества человеческого капитала российской молодежи, т. е. накоплению ресурсов, которые позволяют ей достигать в будущем высокого уровня самореализации и социальной успешности [6].

Среди причин образовательной неуспешности учащейся молодежи, наряду с психологическими, педагогическими, экономическими, особое значение приобретают социальные факторы. Их влияние связано с включенностью образования в систему общественных отношений, социальных ценностей и норм. Образование

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

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 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 Н. В., Амбарова П. А., 2020

функционирует в широком и сложном социальном контексте. Соответственно, широк и сложен спектр социальных оснований рассматриваемого явления. Социальными основаниями неуспешности образовательных общностей можно считать социальные факторы, закрепляющие и усиливающие меру расхождения между личными достижениями представителей образовательных общностей и общественными ожиданиями определенных результатов в их образовательной деятельности.

Разработка социальных технологий образовательного сопровождения неуспешных школьников и студентов требует идентификации и анализа всех видов социальных оснований их образовательной неуспешности. В связи с этим в статье рассматриваются результаты теоретического и эмпирического исследования образовательной неуспешности российской учащейся молодежи, позволившие выделить, классифицировать и проанализировать действие многообразных социальных факторов, влияющих на результаты образовательной деятельности школьников и студентов.

Эмпирическая база и методы

Эмпирическую базу статьи составляют данные междисциплинарного исследования, проведенного в декабре 2019 — феврале 2020 г. В качестве методов сбора информации выступили: полуформализованное экспертное интервью ($n = 30$ чел.) и 4 фокус-группы со студентами вузов г. Екатеринбурга. Экспертами являлись 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 (педагогике, психологии, социальной психологии, социологии, экономики).

Данные проведенного исследования сопоставлялись с материалами исследований отечественных ученых по поставленной проблеме. Были обобщены результаты социологических, педагогических, психологических и экономических исследований проблем учебной и образовательной (не)успешности различных образовательных общностей, качества школьного, среднего и высшего профессионального образования.

Результаты исследования

Социальные основания образовательной (не)успешности макроуровня

Мы выделили три уровня социальных оснований (не)успешности образовательных общностей: макроуровень, на котором складываются институциональные условия; мезоуровень, на котором действуют организационные факторы; микроуровень, на котором формируются основания, связанные с микрогрупповым взаимодействием. Важно подчеркнуть, что данное деление весьма условно и предпринято для анализа всей системы социальных факторов, обуславливающих

(не)спешность образовательных общностей. В действительности факторы всех трех уровней переплетаются и тесно взаимосвязаны между собой.

В структуре социальных оснований (не)успешности образовательных общностей макроуровня мы выделили 4 группы факторов: социально-политические, социально-экономические, социокультурные и технологические (табл. 1).

Таблица 1

Социальные основания образовательной (не)успешности макроуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Социально-политические	Образовательная политика Политика в сфере здравоохранения Модель достижения власти
Социально-экономические	Социально-экономическое неравенство Политика занятости и рынка труда
Социокультурные	Место знания, образования в системе общественных ценностей (в том числе модель социальной успешности) Культурные традиции в сфере образования Культурная политика Образ будущего (в том числе социальный оптимизм / пессимизм)
Технологические	Цифровизация общества, экономики и образования Доминирование невербальных (опосредованных) форм коммуникаций

Значение *социально-политических факторов* обусловлено тем, что в рамках политических институтов формулируются и закрепляются формальные требования к характеристикам отдельных групп образовательных общностей и результатам их образовательной деятельности. Так, в образовательных стандартах, выступающих элементом *образовательной политики государства*, содержатся требования к знаниям, умениям, навыкам, компетенциям учащихся различных ступеней образования. Российское педагогическое сообщество озабочено необоснованностью данных требований, их отрывом от реалий жизни и соответственно фактами имитации их выполнения [10, 18]. И. Я. Серкина отмечает: «Социальные последствия производства симулякров знаний принимают угрожающий характер. Современные реалии таковы, что при получении среднего образования не обязательно приобретать знания, достаточно усилить подготовку к ЕГЭ и постараться успешно сдать его и набрать максимальные баллы» [18, 52]. В итоге у части образовательных общностей, при формальном соответствии требованиям академической успеваемости, формируется и усиливается латентная образовательная неуспешность.

Один из наших информантов высказал по этому поводу следующее мнение:

Благодаря существующей образовательной политике государства мы профукали целое поколение... Они ничего не могут... Они не эффективны экономически, эмоционально,

с демографической точки зрения... Это люди, которые не имеют гражданской позиции, они не научены мыслить критически, так как в школе этому, в соответствии с ФГОС, учить не обязаны. Они не научены самостоятельно что-то делать, они в каком-то информационном параличе (О. П., преподаватель колледжа).

Имитационный характер политики в сфере здравоохранения также влияет на увеличение числа неуспешных обучающихся. Массовые медицинские осмотры дошкольников проводятся часто «для галочки». Заключение по ним не отражают реального уровня психофизиологического здоровья детей и их готовности к школе. Это приводит к тому, что педагогам все чаще приходится работать с детьми, которые не могут освоить учебный материал по состоянию здоровья. Один из наших экспертов так описал данную ситуацию:

В первую очередь бывает, что дети просто нездоровы, и таких детей сейчас очень много. Они устают буквально после 10 минут работы, начинают путаться. У них очень плохая память. Таких детей, по моему опыту, процентов 20 и их становится все больше. Их бесконечно трудно обучать, нужно великое терпение. Родители не выдерживают, срываются на крик. У репетиторов тоже редко что получается с этими детьми (О. Ч., учитель математики).

Еще одним социально-политическим фактором, влияющим на увеличение числа неуспешных в обучении, является доминирующая в настоящий момент модель достижения власти. Она основана на социальных связях и лояльности к «владельцам» властных ресурсов и статусов. Отсутствие меритократии, по нашему мнению, — серьезное препятствие на пути формирования достижительной мотивации в обучении [12]. Минимальное представительство во власти руководителей, добившихся постов благодаря своим профессиональным знаниям и компетенциям, нивелирует ценность образовательной успешности, формирует стереотип ненужности образования:

В нашей стране неуспешность в образовании еще не означает, что человек будет неуспешен в жизни... Много моих выпускников из категории «троечников» добились успеха... Я уж не говорю о том, что половина депутатов у нас... [смех] (И. А., психолог центра развития).

Важно подчеркнуть, что подобная модель достижения власти тесно переплетается с действием такого социокультурного фактора, как модель социальной успешности. Ключевым критерием достижения успеха в современной России выступают не знания, а связи, происхождение, политическая принадлежность, деньги.

В группе социально-экономических оснований образовательной (не)успешности мы выделили два базовых фактора: социально-экономическое неравенство и политику занятости и рынка труда. Уровень социально-экономического неравенства в нашей стране достаточно велик: коэффициент Джини в 2018 г. составил 37,7 % (для сравнения: в Швеции — 29,2 %, Германии — 31,7 %) [33]. Особенности влияния социально-экономического неравенства на образовательную неуспешность обусловлены тесной взаимосвязью экономического неравенства

с территориальным, профессиональным, а в некоторых случаях и этническим неравенством. Данный фактор ограничивает образовательные возможности многих групп учащихся.

Исследования последних лет четко показывают несколько важных оснований образовательной неуспешности, сопряженных с рынком труда. Во-первых, изменение структуры рынка труда вызывает противоречивые изменения в выборе учащимися профессиональной траектории [8]. Молодежь отдает предпочтение престижным, экономически «выгодным» профессиям и при этом ориентируется не на свои внутренние потребности и способности, а на конъюнктуру рынка труда. Во-вторых, на успешность адаптации выпускников колледжей и вузов к рынку труда с имеющимся образовательным бэкграундом негативно влияют разрывы между содержанием образования и требованиями работодателей [27]. Включение работодателей в качестве участников разработки и реализации образовательных программ особого эффекта не дает. Этот процесс либо носит имитационный характер, либо ограничен неготовностью работодателей к дополнительным инвестициям в образование.

Социокультурными основаниями образовательной неуспешности служит обесценивание знания и образования в системе общественных ценностей. Образовательный нигилизм определенной части представителей образовательных общностей — фундаментальное основание их социальной неуспешности.

Рассогласованность позиций поколений относительно ценности знаний и образования приводит к конфликту *моделей обмена знаниями*¹. *Старшее поколение не готово учиться у подрастающего поколения, а молодое не доверяет знаниям, опыту старшего поколения. Данное противостояние напрямую влияет на рост образовательной неуспешности молодого поколения, поскольку показатели успешности в официальной модели образовательной успешности формирует старшее поколение сквозь призму своей системы представлений о ценности знания и образования.*

Говоря о социокультурных основаниях образовательной (не)успешности, мы хотели обратить внимание на разрушение традиционных отношений «учитель — ученик» [25]. Опрошенные эксперты отмечают снижение пиетета перед представителями интеллектуальных профессий, уровня доверия и уважения к педагогической профессии:

Для меня главный принцип такой: человек должен быть интересным. Если он интересен, но мало получает, но при этом он закончил престижный, с нашей точки зрения, вуз, если он кандидат наук, если он доктор наук, много знает, то он успешен. Сегодня исчезли эти критерии. Сегодня хоть ты доктор, хоть ты академик... Сколько ты получаешь — более важный вопрос для современной молодежи. У этого поколения вообще другие ценности, другие цели, другие методы (Т. Ю., доцент вуза, психолог).

¹ Типы культурного обмена знаниями между поколениями выделила М. Мид. В рамках своей концепции она представила три основных типа культуры: постфигуративный (дети получают необходимые знания от своих предшественников), кофигуративный (дети и взрослые учатся у сверстников), префигуративный (взрослые получают знания от детей).

Отсутствие широкого кругозора и эрудированности, отмеченное нашими экспертами, выступает элементом еще одного социокультурного фактора неуспешности обучающихся — культурной политики. Под *культурной политикой* в контексте нашей проблематики мы понимаем установки и действия государства, направленные на формирование модального типа личности с определенным набором качеств и характеристик. Идеал интеллектуально развитой личности, эрудита, человека с общекультурным бэкграундом сегодня утрачивает свое значение. Ему на смену приходит «частичная» личность, специализирующаяся в узконаправленной сфере деятельности. Политика государства проявляется в этом отношении, в частности, через формулирование ограниченного перечня компетенций. В нем все меньше остается общекультурных компетенций и все больше появляется узкопрофессиональных [2].

Последней группой факторов образовательной (не)успешности макроуровня являются *технологические*. Ключевым из них выступает *цифровизация образования и повседневной жизни*. Внедрение современных цифровых технологий, с одной стороны, расширяет возможности, доступ молодежи к информации, в том числе образовательному знанию, с другой стороны, требует наличия определенных компетенций: умения пользоваться данными технологиями, отбирать, систематизировать и анализировать большой объем информации. Важно отметить, что по результатам исследований молодое поколение в большей мере, чем старшее, умеет пользоваться информационными технологиями [19]. Вместе с тем и ученые, и наши эксперты отмечают «клиповость мышления» учащейся молодежи, низкий уровень аналитических способностей [9]. Кроме того, цифровизация образования, особенно сейчас, в условиях пандемии коронавируса, приводит к доминированию невербальных, опосредованных форм образовательного взаимодействия, ограничивает развитие фундаментальной человеческой характеристики — речи и живой коммуникации.

Один из наших экспертов так высказался по этому поводу:

Человека судят по тому, как он говорит. Образованный человек хорошо говорит и ясно излагает свои мысли. Какая-то часть обучающихся в этом плане на самом деле очень успешна. Она очень отличаются от неуспешных. Серой молчаливой массы стало больше. Тренируют больше зрительное восприятие, но не развитие речи. Через 10–15 лет самой востребованной компетенцией будет умение общаться и говорить. Современное поколение детей и молодежи сейчас общаются через телефоны, планшеты и прочие гаджеты. С первого класса пишут мало, потому что галочки, палочки, а раньше мы писали. Перевели всех в какой-то скафандр и коммуникаций вообще нет. Отсюда в образовании внутриличностные, межгрупповые, межличностные, внутригрупповые конфликты (М. А., школьный психолог).

В данной статье мы не останавливаемся на анализе достоинств и недостатков цифровизации образования. Лишь отметим, что использование информационных технологий в образовании должно носить избирательный, дифференцированный характер и не ставить под угрозу самого принципа живого диалогового взаимодействия, коммуникации педагога и обучающегося. Полагаем, что бездумное

внедрение дистанционных технологий, сокращение времени на живое образовательное взаимодействие увеличит долю неуспешных обучающихся. Переход на дистанционное обучение во время карантина уже показал реальность данной тенденции.

Социальные основания образовательной (не)успешности мезоуровня

Совокупность факторов образовательной (не)успешности мезоуровня представлена в табл. 2.

Таблица 2

Социальные основания образовательной (не)успешности мезоуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Территория	Тип поселения (город/село, центр/периферия)
Школа как организация	Тип школы (в том числе государственные / негосударственные) Кадровый состав Социально-психологический климат в школе (отношения между учениками, учениками и учителями, между учителями, между школой и родителями) Материально-техническая оснащенность школы
Организации дополнительного образования	Разнообразие и доступность дополнительного образования Отношения с руководителями, педагогами, членами кружков, секций
Система профориентации	Сформированность, эффективность практик профориентационной работы

Начнем анализ факторов мезоуровня с изучения влияния на успешность обучающихся их *пространственной локализации*. Обычно в научной литературе воздействие данного фактора рассматривается посредством изучения *типа* (город — село) и *статуса* (центр — периферия) *поселения*. Например, М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова установили, что одним из ключевых факторов образовательной успешности детей является степень вовлеченности родителей в их образование. При этом они зафиксировали большую вовлеченность в образование детей родителей, проживающих в городе, нежели в малых городах [4]. А. А. Бочавер с соавторами показал влияние места проживания на включенность детей в дополнительное образование, которое выступает ресурсом развития их человеческого капитала и, как следствие, способом достижения успеха в образовании [3]. В ходе исследования выяснилось, что в больших городах лишь 4 % детей никогда не занимались ни в каких кружках или секциях. В средних и малых городах эта доля составляет уже 7 %, а в поселках — 15 %.

Кроме того, исследователи отмечают большую концентрацию «хороших» школ с высокими результатами обучения, т. е. с большим числом успешных обучающихся, в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах, чем в селах и малых городах [13, 28]. Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева

зафиксировали взаимосвязь между показателями освоения детьми учебной программы в разных классах и типом поселения [7]. В начальном звене сельских школ уровень освоения детьми учебной программы ниже, чем в городских. Вместе с тем в среднем звене (5–7-е классы) ухудшение образовательных результатов наблюдается и в городских, и в сельских школах, но в последних снижение показателей более существенное. Данная тенденция отражается и на выборе образовательной траектории. По результатам данного исследования только 47,3 % окончивших 9 классов в сельских школах продолжили свое обучение в 10-м классе. Для сравнения: в городе таких 62,0 %.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что территория проживания действительно оказывает влияние на возможности реализации образовательных потребностей и доступ к образовательным ресурсам. Учащиеся из периферийных и небольших поселений встречают больше барьеров на пути к образовательной успешности, чем молодежь, проживающая в региональных или столичных центрах, крупных городах. В то же время для определенной части образовательных общностей проживание на низкостатусной и низкоресурсной территории выступает мощным стимулом территориальной миграции, а наиболее доступным и приемлемым способом реализовать это выступает образование.

Ко второй группе социальных оснований образовательной (не)успешности мезоуровня относятся факторы, связанные со *школой как образовательной организацией* (см. табл. 2). Их влияние на образовательную (не)успешность в научной литературе оценивается неоднозначно. С одной стороны, ученые отмечают, что обучающиеся государственных школ, реализующих образовательные программы повышенного уровня, обладающих высококвалифицированным кадровым составом и высоким уровнем материально-технической оснащенности, демонстрируют более высокие показатели образовательных достижений [7, 28]. А родители, чьи дети обучаются в школах с углубленным изучением отдельных предметов, гимназиях или лицеях, в отличие от тех, чьи дети учатся в обычных школах, в большей мере удовлетворены характером отношений ребенка с одноклассниками, моделью взаимодействия школы с родителями, состоянием материально-технической базы школы и в целом выполнением современной школой тех задач, которые перед ней стоят [1]. С другой стороны, результаты исследования других ученых показывают, что индивидуальные успехи обучающихся крайне слабо связаны с такими характеристиками образовательных учреждений, как тип образовательного учреждения, его кадровое и материально-техническое обеспечение [21].

Полагаем, что в основе данного противоречия лежит сам принцип и критерии оценки (не)успешности образовательных общностей. Так, в соответствии с формальными критериями образовательной успешности, успешными считаются школы, в которых бóльшая доля учащихся сдали ЕГЭ на повышенные баллы, поступили на бюджетную форму обучения в вузы, являются победителями олимпиад. Но для части школ, например негосударственных, данные критерии вообще не являются значимыми, поскольку цель их работы с обучающимися заключается в раскрытии и развитии интеллектуального и творческого потенциала ребенка [14, 15].

Считаем, что важным основанием социальной (не)успешности среди факторов, связанных со школой, является *ее социально-психологический климат*. Благоприятный социально-психологический климат в школе как основа образовательной успешности предполагает выстраивание взаимоотношений и взаимодействие администрации, учителей, педагогов, учащихся и родителей на паритетных началах союзников (а не соперников), свободе выбора и ответственности за свой выбор, гуманизме, уважении. Участники фокус-групп своими высказываниями доказывают данный тезис:

Я благодарна своей школе и учителям за то, что они не делили нас на хороших и плохих, что на плохого ученика пальцем не показывали. Им не важно, как ты сдал (ЕГЭ), на 130 или 240 (баллов), поступил ты или нет, они всегда спрашивают, интересуются, желают успехов в жизни. Это мотивирует идти куда-то дальше;

Нас в школе педагоги всегда мотивировали, говоря, что жизнь большая, в ней много возможностей, разных проектов, поездок. И нам говорили: ты что, действительно, хочешь упустить этот шанс и сидеть на месте? И вот этим они нас как-то мотивировали... (студенты вуза, гуманитарный профиль).

Ключевая роль в формировании благоприятного социально-психологического климата отводится руководителю образовательной организации [14, 15]. Исследования последних лет показывают, что в современном обществе роль директора школы трансформируется и от эффективности его работы во многом зависит «школьная культура, школьный климат и связанные с ними самочувствие и мотивация учащихся и учителей, ориентация на повышение академических достижений» [15, 104], а «дети лучше учатся в школах, директора которых сосредоточены на педагогике и внутренних правилах учреждения, а не на исполнении внешних предписаний» [22].

Важным основанием социальной (не)успешности является вовлеченность учащихся в *дополнительное образование*. В целом вовлеченность российских школьников в систему дополнительного образования достаточно велика. По данным мониторинга экономики образования, в среднем 67 % российских школьников посещают различные кружки и секции [23]. Вместе с тем следует отметить некоторую дифференцированность образовательных общностей по включению в систему дополнительного образования. Данные различия обусловлены местом проживания и типом образовательной организации, в которой обучаются представители образовательных общностей, экономическим и образовательным капиталом родителей. Обучающиеся в селах и поселках городского типа больше включены в систему дополнительного образования, чем школьники в городах, но ограничены в разнообразии кружков и секций [11, 23]. В гимназиях и лицеях доля детей, охваченных дополнительным образованием, больше, чем в обычных школах, и эти дети чаще занимаются иностранными языками, наукой, искусством. Обеспеченные родители с высшим образованием более активно инвестируют свои ресурсы в дополнительное образование детей [23].

Таким образом, можно сделать вывод, что вовлеченность учащихся в дополнительное образование позитивно влияет на образовательную успешность: помогает

усилить многостороннее развитие способностей личности и преодолеть неуспешность по отдельным предметам, отраслям знания. Главное в данном случае, на наш взгляд, это желание, мотивация самого представителя образовательной общности быть успешным в обучении, и немаловажную роль в этом играет характер взаимодействий с педагогами системы дополнительного образования и членами данных кружков и секций.

Система *профориентационной работы* как основание социальной (не)успешности образовательных общностей особенно важна в свете выбора обучающимися сферы, направления профессиональной деятельности. В ходе нашего исследования эксперты отмечали необходимость осуществления профориентационной работы, начиная с детского сада. Вместе с тем анализ результатов исследований и реальных практик профориентационной работы показывает неэффективность деятельности образовательных организаций в этом направлении [15, 17]. Зачастую данная работа либо не ведется вообще, либо носит имитационный характер.

Социальные основания образовательной (не)успешности микроуровня

Социальные факторы микроуровня связаны с членством и статусом представителей образовательных общностей в малых группах (табл. 3).

Таблица 3

Социальные основания образовательной (не)успешности микроуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Семья (родители)	Социальные характеристики родителей: уровень образования, занятость, вид труда, этническая (расовая) принадлежность, экономический статус семьи, социальное благополучие семьи (безработица родителей, полная / неполная семья, девиантное поведение родителей) Модель родительского поведения (в том числе воспитания)
Друзья	Модель образовательного поведения друзей, любимых Групповые ценности и давление
«Значимые взрослые»	Педагоги, в том числе педагоги дообразования (уровень квалификации, отношение к ученикам, модель коммуникации с ними, психологические компетенции) Родственники и знакомые, транслирующие модели успешности
Жизненные ситуации	Жизненные трудности (болезнь, потеря близких, резкая потеря работы родителями, форс-мажорные обстоятельства) Социальные травмы

Начнем анализ факторов данной группы с семьи. На образовательную (не)успешность образовательных общностей могут оказывать влияние все члены семьи, но именно *родителям* отводится ключевая роль. Важно отметить, что в последнее десятилетие внимание российских исследователей к изучению влияния родителей на образовательную (не)успешность детей существенно возросло.

Это обусловлено в том числе закреплением на законодательном уровне статуса родителей как доминирующего субъекта образовательного процесса [24].

Влияние родителей на (не)успешность детей в образовании сегодня анализируется в двух направлениях. В рамках первого направления внимание исследователей концентрируется на социальных характеристиках родителей (уровень образования, занятость, вид и график труда, устойчивость на рынке труда, экономический статус и социальное благополучие семьи — полная/неполная, безработица родителей, девиантное поведение родителей), способных оказать влияние на образовательную успешность детей [13, 20, 21, 23, 26, 34, 35]. Следует отметить, что сравнительный анализ результатов данных исследований позволяет прийти к выводу о противоречивости и неоднозначности влияния социальных характеристик родителей на образовательную (не)успешность детей.

Более устойчивое влияние на образовательную (не)успешность образовательных общностей оказывает деятельность родителей. Акцент на деятельности родителей как непосредственного агента социализации молодого поколения, в том числе за счет различного рода инвестиций в их человеческий капитал (денег, времени, социального капитала), осуществляется во втором направлении изучения влияния родителей на образовательную (не)успешность детей [1, 3, 16, 26, 29–32].

Своеобразным криком души стало высказывание одной из участниц фокус-группы:

Бывают случаи, когда с самого детства ребенка родители просто гнобят. У меня, например, была такая ситуация. Мне в детстве говорили: «Ты криво режешь ножницами, ха-ха, ты никогда не научишься это делать нормально!» Сейчас я не могу нормально учиться, потому что мне каждый раз капают, что я — такая-сякая, ты этого не можешь и этого не можешь делать. Такое отношение влияет очень сильно, потому что когда мнение близких о тебе фиговое, ты сам о себе так начинаешь думать, и руки просто опускаются (студентка вуза, гуманитарная специальность).

Таким образом, авторитетный стиль воспитания, предполагающий вовлеченность родителей в образование детей, поддержку и контроль, непосредственно позитивно влияет на образовательную успешность детей, тогда как отдельные социальные характеристики родителей имеют нелинейное воздействие.

С возрастом ребенка воздействие родителей как фактора (не)успешности образовательных общностей в определенной мере ослабевает и усиливается влияние сверстников. Данное влияние осуществляется, прежде всего, через групповые ценности, групповое давление и модели образовательного поведения друзей, любимого человека.

Исследование О. В. Гребенникова с соавторами показало, что группы сверстников как значимые референтные группы и в реальном, и виртуальном общении выступают важным фактором социального развития у современной молодежи, хотя и конкурируют с родителями [5]. Большинство представителей образовательных общностей в реальной группе сверстников проявляет внутреннее стремление к принятию групповых стандартов и ценностей, к избеганию борьбы (стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах,

склонность к компромиссным решениям) [5]. Более того, для 76 % участников данного исследования групповая принадлежность является важным элементом представлений об успешности, а способность выстраивать социальные связи, коммуницировать, поддерживать отношения в различных референтных группах — необходимым свойством для достижения этой успешности. Полагаем, что наличие у референтной группы (класса, учебной группы) устойчивой ценности образования и знания будет благотворно влиять на образовательную успешность всех членов группы. Если же у референтной группы таких ценностей нет, то под воздействием группового давления, стремления «быть как все» может усилиться образовательная неуспешность некоторых представителей образовательных общностей.

Наши эксперты и информанты фокус-групп не раз указывали на влияние данного основания:

Актуализировать желание быть успешным в обучении может фактор влюбленности... Один из моих клиентов на консультации вспоминал, что он был «троечником», ему ничего не хотелось. Когда он встретил девушку, то все перевернулось. Он говорил, что «моя жена меня сделала» (И. А., психолог, центр развития);

Любовь, отношения с девушкой могут отодвинуть обучение на второй план... (студенты вуза, техническое направление).

Как видно из приведенных высказываний, воздействие модели образовательного поведения друзей, любимого человека на образовательную (не)успешность представителей образовательных общностей может оказывать как позитивное, так и негативное влияние.

Следующая группа факторов микроуровня образовательной (не)успешности связана с влиянием «значимых взрослых». Выделяя его в качестве социального основания образовательной (не)успешности, мы хотели расширить поле взрослых (помимо родителей), воздействующих на образовательную деятельность обучающихся. Это могут быть родственники (бабушки, дедушки, дяди и тети), знакомые (друзья родителей, родители друзей), педагоги (в том числе педагоги дополнительного образования). В ходе нашего исследования и обучающиеся, и эксперты отмечали особую роль именно педагогов как «значимых взрослых». Во всех фокус-группах обучающиеся отмечали роль педагогов в формировании образовательной мотивации, установок на саморазвитие, выборе направления образовательной траектории.

В одной из фокус-групп студентка так описала влияние «значимых взрослых»:

Дедушка одним из первых заметил мои способности в области писательского творчества. Мне тогда было 6 лет. Он с удовольствием читал все мои неказистые стихи и рассказы и даже печатал их в отдельный сборник. Мой любимый дедушка умер от тяжелой болезни... Моим наставником стала новая учительница русского языка и литературы. Я могла к ней обратиться с любой просьбой, мы много разговаривали о моих переживаниях, успехах, неудачах. Она всегда была готова выслушать и поддержать. Она всегда отмечала мои успехи в написании сочинений и отправляла их на всевозможные конкурсы. Частенько я занимала призовые место и меня публиковали в местных сборниках... (студентка вуза, гуманитарный профиль).

К последней из выделенных нами групп факторов микроуровня образовательной (не)успешности мы отнесли *жизненные ситуации*, в которые попадают учащиеся. *Жизненные трудности* (болезнь, потеря близких), *социальные травмы* оказывают значимое влияние на образовательную (не)успешность. Данное влияние может как ослабить образовательную мотивацию, так и усилить ее.

Участники наших фокус-групп так высказывались по этому поводу:

Мой знакомый нормально учился, родители его всем обеспечивали, он собирался поступать в вуз. Но родители заболели, и ему пришлось... идти работать... (студент СПО);

...когда мне было 14, скончалась моя мама, это сильно ударило по моей психической устойчивости. Я была особенно уязвима, когда в окружении начинали обсуждать свои семьи. Из-за этого я замыкалась в себе и стала тихой и скромной. Но, к счастью, в этот год я встретила человека на своем жизненном пути, который начал меня менять. Это была моя новая классная руководительница. Из неуверенной в себе девочки с трясуцимися коленями за год я стала постоянной ведущей на всех мероприятиях школы, а позже и президентом школы. Она разглядела во мне талант в сочинении стихотворений и отправляла меня на литературные конкурсы, а однажды даже попросила написать гимн школы (студентка вуза, гуманитарный профиль).

Выводы

Проведенное исследование позволило нам сделать несколько выводов.

Во-первых, существует большое число социальных оснований образовательной (не)успешности обучающихся. Предложенный нами перечень не является исчерпывающим. Во-вторых, влияние факторов всех трех выделенных нами уровней переплетается и они тесно связаны между собой. В-третьих, выделенные нами факторы имеют разную силу и различные векторы влияния. Одни воздействуют напрямую, с четко заданным позитивным вектором. Другие, напротив, влияют косвенно, нелинейно и неоднозначно.

Полагаем, что для сокращения числа неуспешных обучающихся необходимо уменьшать негативное воздействие социальных оснований неуспешности и использовать ресурсность тех, которые имеют позитивное влияние. Важно отметить, что для этого необходимы не только активная позиция, деятельность субъектов образования на микро- и мезоуровнях, но и изменения институциональных условий на макроуровне, т. е. целенаправленная личностно-ориентированная образовательная политика государства.

1. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы – позиция родителей // *Вопр. образования*. 2014. № 3. С. 118–134.

2. Афанасенкова Е. Л., Артокевич А. Н. Сравнительный анализ динамики ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности на примере студентов разных поколений (2002–2013) // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2015. № 1. С. 155–169.

3. *Бочавер А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В. и др.* Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40.
4. *Гошин М. Е., Мерцалова Т. А.* Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопр. образования. 2018. № 3. С. 68–90.
5. *Гребенникова О. В., Аянян А. Н., Юрченко Н. И., Полева Н. С.* Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе // Вестн. РГГУ. Сер. : Психология. Педагогика. Образование. 2020. № 1. С. 151–166.
6. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи // Социол. журн. 2020. Т. 26, № 2. С. 60–81.
7. *Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопр. образования. 2019. № 4. С. 71–92.
8. *Константиновский Д. Л.* Российская молодежь перед современными вызовами рынка труда // Будущее сферы труда: глобальные вызовы и региональное развитие : сб. ст. междунар. форума «Будущее сферы труда: достойный труд для всех» (Уфа, 4–5 февр. 2019 г.). Уфа, 2019. С. 210–214.
9. *Кофейникова Ю. Л.* Психолого-педагогические проблемы образования поколения Z в современном социально-культурном контексте // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2015. № 3. С. 67–71.
10. *Латов Ю. В.* Симулякры знаний и образовательные неравенства в сфере андрагогического образования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. Вып. 2 (120). С. 211–219.
11. *Леонидова Г. В.* Формирование человеческого потенциала детского населения в системе общего образования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Т. 12, № 3. С. 172–188.
12. *Любжин А. И.* Образование и демократия: сотрудничество или конфликт? // Вопр. образования. 2015. № 4. С. 292–305.
13. *Михалева М. Н., Потехина И. П.* Родители о качестве школьного образования: динамика мнений // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. М., 2017. Вып. 2. С. 47–74.
14. *Мурашов А.* Другая школа: откуда берутся нормальные люди. М., 2019. 349 с.
15. (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. М., 2019. 232 с.
16. *Павленко К. В., Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Сивак Е. В.* Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопр. образования. 2019. № 2. С. 242–261.
17. Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении : информ. бюл. М., 2017. 36 с.
18. *Серкина Я. И.* Социальные риски имитации образовательных практик в России // Теория и практика общественного развития. 2018. № 5. С. 50–53.
19. *Солдатова Г., Рассказова Е.* Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями // Образовательная политика. 2014. № 3. С. 64–77.
20. *Товар-Гарсия Э. Д.* Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопр. образования. 2013. № 2. С. 252–269.
21. *Уваров А. Г., Ястребов Г. А.* Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России. 2014. № 2. С. 103–132.
22. Успехи учеников зависят от директора школы // Научно-образовательный портал IQ. URL: <https://iq.hse.ru/news/185015515.html> (дата обращения: 23.05.2020).
23. Участие родителей в школьном образовании: выбор, возможности, вовлеченность : информ. бюл. М., 2017. 32 с.
24. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.05.2020).

25. Фролова Е. В., Рябова Т. М., Рогач О. В., Зуйкина А. В. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3. С. 227–239.

26. Шпаковская Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства // *Журнал исследований социальной политики*. 2015. Т. 13, № 2. С. 211–224.

27. Шуклина Е. А., Певная М. В. Высшее образование и институт работодателей: проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры*. 2017. Т. 23, № 1. С. 155–163.

28. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров : информ. бюл. М., 2017. 44 с.

29. Becker G. S., Lewis H. G. On the Interaction between the Quantity and Quality of Children // *Journal of Political Economy*. 1973. Vol. 81, № 2. P. 279–288.

30. Becker G. S., Tomes N. An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility // *Journal of Political Economy*. 1979. № 87. P. 1153–1189.

31. Doepke M., Zilibotti F. Parenting With Style: Altruism and Paternalism in Intergenerational Preference Transmission // *Econometrica*. 2017. № 85. P. 1331–1371.

32. Heckman J. J. Role of Income and Family Influence on Child Outcomes // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. № 1136 (1). P. 307–323.

33. Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> (accessed: 23.04.2020).

34. Nyvtl O. The sociodemographic determinants of academic performance and early career in the Czech Republic // *Demografie*. 2018. № 60 (2). P. 111–123.

35. Shareef F., Khawaja M. J., Azid T. Does parents' income matter in intergenerational transmission of human capital? A decomposition analysis // *International Journal of Social Economics*. 2017. № 44 (2). P. 267–283.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020 г.