



А.Г. Левинсон, О.И. Стучевская

ШКОЛА И ЕЕ РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ

Аннотация

В статье представлены изменения, происходящие в системе образования, в контексте более широких социальных процессов, таких как урбанизация и переход к постиндустриальному обществу. Целенаправленные и стихийные действия в образовательной сфере анализируются на основе данных, полученных в ходе опросов учащихся, родителей, учителей и директоров учебных заведений. Особое внимание уделяется школе как социальному институту — ее возможностям и ограничениям в усвоении вводимых новшеств, вопросам ее взаимодействия с обществом, а также необходимости ее собственного реформирования.

В течение последних семи лет нами был проведен ряд исследований, посвященных изменениям, происходящим в системе образования. В центре внимания были массовые практики населения, стихийным образом реализующего свои установки на получение высшего образования, а также управленческая деятельность (реструктуризация сети общеобразовательных учреждений), способствующая тому, чтобы эти стихийные действия приобрели организованный характер.

В фокусе исследования¹, на материале которого написана данная статья, была слабо урбанизированная среда: малое село, большое село и малый город с численностью населения не более 100 тыс. человек. Репрезентативные опросы Левада-Центра показывают, что именно здесь проходит граница, по которой расходятся ответы респондентов на вопросы, определяющие степень их социального оптимизма, уверенность в возможности хорошего трудоустройства и оценку общих жизненных перспектив. Исследование проводилось в трех регионах: в Самарской и Воронежской областях и в Республике Чувашия², где в рамках эксперимента осуществляются те или иные административные действия, связанные с реформой системы общего образования. В исследовании применялось сочетание качественных (групповые и индивидуальные интервью, а также так называемые case study) и количественных (массовый опрос) методик. Курсивом выделены высказывания респондентов, полученные нами в ходе групповых бесед и индивидуальных интервью.

¹ Исследование проведено в рамках проекта «Мониторинг социальных последствий реструктуризации сети общеобразовательных учреждений» (2004–2006 гг.) по заказу Национального фонда подготовки кадров (НФПК) на средства займа, выделенного Мировым банком.

² Полученные количественные данные нельзя считать репрезентативными для этих регионов, т.к. опрос проводился в ареале произвольно отобранных школ, так или иначе затронутых процессом реструктуризации.



Как показало исследование, процесс реформ в системе общего образования (и реструктуризации как их составной части) в общем и целом совпадает с логикой макропроцессов трансформации российского общества. Но исследование зафиксировало и неизбежную конфликтность этих мер с интересами отдельных социальных групп. Частные мнения, интересы отдельных групп не могут не расходиться с общими векторами социального развития. Процессы реструктуризации были вызваны к жизни комплексом социальных причин разного масштаба. Часть этих причин связана с долговременными всемирно-историческими процессами, такими как урбанизация или переход от многодетной к малодетной семье. Другая часть причин обусловлена явлениями, имеющими узкие исторические рамки: политическими и экономическими переменами в нашей стране, повлекшими за собой ориентацию практически всего населения на необходимость высшего образования для молодых людей. Новые задачи перед системой образования выдвигают осуществляющиеся одновременно переход страны от регулируемой государством к саморегулирующейся экономике и переход основной части занятых из крупного индустриального и аграрного производства в мелкодисперсную экономику нетоварных частных хозяйств на селе и в сервисную сферу в городе.

Еще одна группа причин связана с появлением в последнее десятилетие в обществе ресурсов, которые способствуют получению учащимися более современного школьного образования. Вопрос о содержании и «объективном» качестве этого образования является дискуссионным, он не решался и не мог быть решен в рамках описываемого исследования. Но важно подчеркнуть, что это «более современное» образование ценится обществом в первую очередь не за его содержание, не за сумму знаний и компетенций (ценность школьного образования как такового в глазах населения и работодателей очень невелика), но инструментально — как возможность поступления в вуз, получения высшего образования, востребованной специальности и, как следствие, трудоустройства на хорошо оплачиваемую работу³.

Таким образом, феномены, относимые нами к изменениям в сфере образования, оказались представленными в контексте более широких социальных трансформаций и процессов. Речь идет о социально-экономических и демографических изменениях, процессах социальной мобильности, коммуникации, маятниковой и сезонной миграции, практики отходничества. Отечественная социологическая традиция «схватывает» эти процессы в рамках теоретических и эмпирических представлений об урбанизации. Институциональные

Школа
в контексте
макро-и микро-
трансформаций

³ В мечтах родителей — это программист или экономист, в мечтах детей — бизнесмен, программист, экономист, юрист. В ответах на вопрос о реальной перспективе (через 10 лет после окончания школы) сельские жители видят свое будущее иначе. Наиболее частые ожидания — оказаться «рабочими массовых специальностей». Это совпадает с тем, как представляют себе социальную перспективу для населения нынешние руководители страны и образовательной сферы, но не совпадает с представлениями родителей в сельских поселениях. Они полагают, что «проводится такая политика», чтобы «в армии и в рабочих» оказались именно сельские дети.



рамки урбанизации в нашей стране изменились по сравнению с предыдущими десятилетиями. Если раньше институтами перехода являлись служба в армии и трудоустройство в промышленном секторе экономики, то теперь основными каналами урбанизации и вертикальной мобильности для сельских жителей являются вуз и последующая занятость в сфере услуг в частном секторе экономики или на государственной службе. Получение детьми полноценного школьного образования и их поступление в вуз становится основной жизненной стратегией для большинства сельских семей.

Как было указано выше, нашим исследованием были охвачены малое село, большое село и малый город (большой город — лишь частично и для понимания общих рамок идущих в сфере образования процессов). Сельские и «малгородские» поселения вплоть до самого последнего времени переживали и продолжают переживать социальные и экономические последствия разрушения советского строя жизни. Старшие группы населения, представленные в нашем исследовании родителями и учителями, эти последствия воспринимают почти целиком как негативные, кризисные, драматические. Господствующий эмоциональный фон публичного дискурса на этот счет — негативный или крайне негативный. Разрушение колхозно-совхозного строя — собственно, единственного строя жизни на селе, хорошо известного сегодняшним селянам, — воспринимается ими как основное трагическое событие последнего времени или даже всей жизни.

«Социальная бесперспективность» этих мест описывается достаточно однотипно: развалившийся колхоз, прогоревшие (или скупленные, но не работающие) предприятия, низкие заработки, отсутствие работы для специалистов. Такие оценки помогают рационализировать решение об отъезде: *«Мы не хотим здесь жить, нам хватило, мы хотим в город... Только не в деревне, будем отправлять детей в города... Иначе будет он ходить по дворам, сидеть на скамеечке... Сопьется, начнет воровать»*. Почти буквально та же мысль — в высказываниях родителей из другого села: *«Не все смогут учиться, молодежь сопьется, умрет или будет на огородах перебиваться»*.

Любопытно, что здесь мы видим инверсию традиционного противопоставления «честной деревни» «порочному городу», как, впрочем, и «сельского общения» — «городскому отчуждению». И общение, и достойная жизнь теперь связываются с городом: *«Там больше общения, можно познакомиться, здесь каждый друг друга знает»*. Город в восприятии сельских жителей не идеален, но там есть возможность достижения личного успеха, поскольку там есть выбор, разнообразие вариантов существования⁴.

В целом пессимистичная оценка социального статуса места проживания, как правило, избавляет учеников и их семьи от внутреннего конфликта их честолюбивых устремлений с тем, что можно

³ Здесь нужно отметить, что привлекательный для опрошенных «город» — это «большой город». Можно утверждать, что именно малые города (а не сельские поселения) станут в ближайшем будущем основной зоной кризисных процессов, в т.ч. и в образовательной сфере.



было бы считать местным патриотизмом (его вообще немного), а также с желанием родителей видеть своих детей живущими поблизости от дома. При той большой роли, которую местная школа играет в жизни социума, ее дальнейшее развитие видится (если вообще видится) независимым от жизненных планов выпускников. Такое представление распространено как в семейной, так и в школьной, учительской среде, совпадает с мнением директоров школ, по большей части неотрефлексированным образом встроено в идеологию школы как института.

В итоге школа, как практически нереформированный в своих основах институт, оказывается в нынешнем селе в существенно ином социальном контексте, чем в период своего формирования и расцвета. Адаптация школы к новым обстоятельствам происходит несистемно. Формально-институциональное устройство школы остается неизменным, хотя практические приемы работы меняются. Рискнем предположить, что радикальная трансформация сельской школы (не непременно закрытие, а именно изменение ее характера) могла бы адаптировать ее к новым обстоятельствам. Но это на сегодня — утопия, поскольку реальный социальный контекст не дает и не даст школе трансформироваться, навязывая ей исполнение побочных публичных функций.

Экстраполируя отмеченные тенденции на два-три школьных поколения вперед, видим, что наиболее вероятным во многих регионах будет превращение в малокомплектную, но высокочрезвычайно и нынешней реструктуризированной базовой школы. Возможно, у этого рубежа состоится переход к другим институциональным формам обучения. Без этих внешних вынуждающих обстоятельств трудно ждать существенных перемен. Но для того, чтобы таковые состоялись, нужны и внутренние предпосылки в виде сложившейся к этому моменту новой альтернативной философии, идеологии, теории (школьного) образования и стратегий ее воплощения. Уже сейчас в обществе решается вопрос, будет ли эта философия инклюзивной, приспособляющей новые средства (например, информационные технологии) под традиционные цели — дать максимально хорошее образование максимально большому числу детей, — либо сегрегирующей, обосновывающей сохранение традиционных средств (школы в ее нынешней форме) для новых для советского и постсоветского общества целей: «хорошего образования» для избранных и урезанного — для остальных.

Помимо формальных систем существует множество неформальных связей школы с другими государственными и общественными институтами. В результате у школы, в особенности у школы в «угасающем» селе, образуется ряд существенных публичных функций. Школа — наиболее крупный, а порой единственный из оставшихся институтов прежней социальной инфраструктуры села, его социально-институционального каркаса. В этом качестве школа принимает на себя множество необразовательных функций. Значительное их число — функции неформальные, полуформальные или символические:



от организации голосования на выборах до проведения концертов для пожилого населения деревни. Наконец, школа (как в свое время церковь) в известном смысле конституирует местное сообщество, является если не гражданским, то общественным символическим центром. Закрытие ступеней и школ имеет рациональные обоснования в собственно образовательной сфере, имеет экономические причины, но не имеет резонансов в отношении этих дополнительных, или латентных, функций школы.

Эта внешняя функция школы, непосредственно не связанная с задачами обучения, вызывает определенный интерес. Начальством она оценивается как абсолютно добровольная, что, вероятно, так и есть. Учителя и учащиеся часто говорили в беседах с интервьюерами о праздниках и концертах (везде упоминался День пожилого человека), нередко с выездами в другую местность благодаря наличию школьного автобуса. Этические, экономические соображения подсказывают дальнейшие шаги в указанном направлении. Школа будет приобретать все большее количество этих «нешкольных» функций. Но при этом надо отдавать себе отчет в том, что адресатом большинства таких социокультурных услуг является старшее поколение села. А адресатом образовательных — младшее. И эти два контингента имеют во многом противоположные жизненные ориентации. Дети ориентированы в конечном счете на жизнь вне села, в большом мире. А пожилые жители — наоборот. Компенсируя старшим жителям их потери, связанные с переходным периодом, такая деятельность школы является, возможно, механизмом консервации ретроустановок и формой трансляции их молодому поколению.

В связи с этим местная общественность, как правило, весьма негативно реагирует на закрытие школ. Кроме того, эта проблема политизируется, реакция общественности, в том числе учительской, становится инструментом в руках местных властей, который они используют в построении своих отношений с властями более высоких уровней. Таким образом, проблема реструктуризации оказывается сложной, обретает социальные измерения за пределами собственно образовательной тематики.

Стихийные трансформации образовательной сферы

Необходимо учитывать, что действия по реструктуризации осуществляются на фоне серьезных трансформаций образовательной сферы, которые представляют собой не результат целенаправленных усилий ее руководства, но системную реакцию на изменение социальных и экономических условий ее функционирования. Здесь надо прежде всего отметить превращение профессионального, а частично и общего образования из социального блага в услугу и распространение платности образования в высшей, а отчасти и в средней школе. Речь идет как о легальных, так и о нелегальных формах коммерциализации образования. Вузы, на услуги которых возник повышенный спрос, отнеслись к нему как к платежеспособному спросу и назначили цену на свои услуги. Цена вполне рыночным образом



формируется под влиянием платежеспособности потребителя, с одной стороны, и качества предлагаемой услуги — с другой. В результате дифференциации появились элитные (они же престижные, они же очень дорогие) и рядовые вузы (с минимумом претензий на качество образования, но и с минимальной ценой на поступление и обучение). Далее произошло широкое развитие репетиторства и платных подготовительных курсов, а также практики «продажи» оценок на экзаменах (вступительных, на период обучения и выпускных), «продажи» дипломов и пр. Сами эти явления были известны давно, недавним следует считать их превращение в систему. Платная форма обучения ребенка с легальной оплатой зачастую обходится семьям дешевле, чем «бесплатное» обучение с покупками отметок и поборами.

Вторым видом реакции образовательной системы на изменение социальных и экономических условий следует считать установление разнообразных форм контрактных отношений между вузом и школой последней ступени. Если плата за доступ к высшему образованию образует барьер, которым окружают себя вузы, то разнообразные контракты и льготы для контрактируемых образуют частные средства преодоления этого барьера, продаваемые вузами школам — точнее, населению при посредстве школ. Здесь, как и в предыдущем случае, существовала сложная смесь легальных и нелегальных сделок. Речь идет о системе, которая складывалась, видимо, с середины 1990-х. Вузы открывали многочисленные отделения и филиалы в небольших городах. Через эти филиалы или напрямую они устанавливали отношения с определенными школами в этих городах и близлежащих селах. В школах формировались профильные классы, готовившие абитуриентов для соответствующего вуза. Ученикам из таких классов при поступлении в данный вуз давались определенные преимущества или льготы перед прочими.

В вузах, где был минимальный, а то и нулевой конкурс, преимущества для учеников и их родителей из села или малого города зачастую сводились к формальной/неформальной гарантии либо чувству «пристроенности» к некоему вузу. В какой-то степени это профилирование учитывало склонности и способности учеников, в какой-то степени расширяло их знания по отдельным дисциплинам. Но гораздо более существенную роль играли социальный отбор в эти классы и плата за эти преимущества. (Ведь даже если эта система не создавала преимуществ ее участникам перед другими абитуриентами этого вуза, она создавала преимущества перед другими выпускниками этой школы, не попавшими в профильный класс.) Эта система рассматривалась как важное средство обеспечить будущее своему ребенку теми семьями, которые могли заплатить за обучение в профильном классе, но не имели достаточных денежных средств и связей, чтобы подготовить ребенка к поступлению в вуз, обеспечить ему проживание в городе на период подготовки и экзаменов.

Насколько нам известно, эта практика критически оценивалась руководством образовательной отрасли. У нас нет сведений о степени



ее распространенности, хотя есть основания полагать, что она была достаточно широкой. Судя по исследованиям последнего времени, эта практика сузилась. Есть причины полагать, что ее подорвала система профилизации школ в купе с ЕГЭ. Этот новый, введенный централизованно и официально комплекс дает жителям удаленных от центров малых городов и сел примерно те же преимущества, что и практика профильных классов. Прежде всего это возможность на этапе подготовки и сдачи экзаменов частично компенсировать свою удаленность от городов, где расположены вузы. Но в отличие от описанной выше практики система профилизации школ и ЕГЭ не требуют денег или требуют их в гораздо меньшем количестве.

При формировании профильных классов в соответствии с нынешней официально принятой системой в некоторых случаях школы проводят отбор, выводя «наименее перспективных» учащихся в так называемые общеобразовательные классы. Отбор осуществляется по разным критериям, но в результате в этих классах зачастую оказываются ученики из социально более слабых семей, а в профильных — из социально более сильных. Поскольку дети из самых благополучных семей зачастую не посещают старших классов местных школ, контингент профильных классов нынешнего времени оказывается той же субэлитарной группой, которая создавала спрос на описанную ранее стихийно сложившуюся систему «профилей» с контрактами. Нынешняя официальная система профилизации и ЕГЭ, как отмечалось, требует меньших денежных вложений от семьи. Кроме того, вместо одного профильного (привилегированного) класса она обычно предполагает два класса или более. Оба эти фактора делают ее более демократичной, чем прежняя система. Но следует обратить внимание на сохранение института общеобразовательных классов, в которые для удобства учителей и остальных учащихся сводят наименее перспективных учеников.

Реструктуризация и рамки школьного института

Реструктуризация как целенаправленный процесс входит в непростое взаимодействие с традициями советской школы, с ее институциональными основами, а также с теми стихийными процессами в образовательной сфере, о которых говорилось выше. Школа по своей природе консервативна, ее основная функция — сохранение и передача социальных, культурных образцов. Однако трансформации, происходящие в обществе, ставят школы и учительское сословие в неорганичное для большинства из них положение проводников авангардных целей и задач.

Можно сделать вывод о том, что при всех социальных издержках, сопутствующих стихийным процессам, реагирование школы было достаточно гибким и адекватным, отвечающим запросам учащихся и их семей. Как уже отмечалось, стихийные изменения возникли как реакция на происходящие в обществе «большие» перемены (прежде всего на переход к постиндустриальному обществу, а также на ускорение урбанизационных процессов). Реструктуризация происходит в русле тех же процессов, но ее цели и задачи, как нам представляется,



гораздо более сложные. Это не просто поступление школьника в какой угодно вуз и его последующий социальный рост, но проведение мер, которые осуществляли бы одновременно и социальную дифференциацию, и выравнивание стартовых возможностей учащихся в условиях перехода к постиндустриальному обществу.

Проведенное исследование подводит нас к пониманию того, в каких случаях (для решения каких задач) возможности школы как института являются достаточными, а в каких входят в противоречие с этими задачами. С одной стороны, понимание этой границы представляется важным для реалистичной оценки того, что может и чего не может сделать реструктуризация при сохранении институциональных рамок современной школы (т.е. в отсутствие изменения самой школы как института), чтобы не ожидать от нее того, что заведомо неосуществимо и способно только стимулировать имитацию процесса, и отдавать себе отчет в возможных рисках реструктуризации. С другой стороны, понимание необходимости реформирования школьного института для решения вполне практических задач не менее важно, хотя оно, в свою очередь, может происходить только в рамках более широких общественных процессов.

Реструктуризация (и наше исследование показало это очень убедительно) способна успешно решать модернизационные задачи. Очень важно, что эти действия отвечают в первую очередь интересам групп населения с наиболее слабыми социальными ресурсами. Укрупнение школ, организация автобусного сопровождения, профилизация обучения достаточно эффективно служат «социальным лифтом», решают задачу оптимизации ресурсов, выполняют функцию урбанизации — особенно в тех случаях, когда это происходит согласно предписанным реструктуризацией организационным схемам. Модель базовых школ и филиалов с их ярко выраженной иерархичностью вполне органично вписывается не только в сельский контекст, но и в рамки школьного института. Но реструктуризация (и к этому тоже подводит нас исследование) оказывается неэффективной, когда пытается решить задачи современного информационного общества. В этом случае рамки школы, как нереструктурированного в своих основах института, оказываются непреодолимым препятствием.

Попытки внедрить элементы реструктуризации, относящиеся к этому более высокому уровню задач, — связанные с индивидуализацией, диверсификацией обучения («индивидуальный компонент», «индивидуальные траектории», «элективные курсы», «портфолио»), с версионным преподаванием предметов, с гражданским участием местного сообщества («попечительские советы»), со школьным самоуправлением — оказываются, как правило, малоэффективными или не эффективными вовсе. Не случайно модель школы «ступеней обучения» становится такой неоднозначной в своем конкретном исполнении, а реализацию модели «сетевого взаимодействия» равностатусных школ не удалось обнаружить ни в одном из обследованных нами пилотных регионов.



Следует подчеркнуть, что причины «пробуксовки» кроются, на наш взгляд, не только и не столько в финансовой маломощности школ, сколько в их структурном и идеологическом несоответствии современным задачам. Можно также предположить, что задачи эти, пока слабо понимаемые массовым сознанием, очень скоро перейдут в план практических — когда другие требования к школе и учителям предъявят новые, выросшие уже в рыночных обстоятельствах не только ученики, но и родители. Неспособность школьного института справиться с ними станет тогда явной.

Реструктуризация делает особенно очевидным несоответствие школы, даже реструктуризованной, проявившейся в ученической среде новой культуре социального взаимодействия. Будучи модернизационным (даже постмодернизационным) проектом, реструктуризация накладывается на патерналистскую традицию советской школы и, как выяснилось, не отменяет и не меняет ее. Советская модель учителя продолжает воспроизводиться. По свидетельствам учеников и родителей, в школе всегда найдется ряд *«хороших добрых учителей»*, которые *«любят детей»*, бесплатно дают им дополнительные уроки в случае неуспеваемости. В малой школе это еще к тому же и *«одна семья»*. Словесный обобщенный портрет учителя собственной школы, который давали нам ученики, выглядит так: женщина средних лет, знающая свое дело и не чуждая человечности, но в целом достаточно далекая от представлений школьников о современном человеке. Учительская роль по не изменившейся традиции предполагает наличие *«любимчиков»* и *«нелюбимчиков»*, поддержание учителями своего авторитета тем, что они обращаются к ученикам на *«ты»*, нередко унижают их достоинство. Традиционный же ответ детского коллектива — непослушание, плохая дисциплина и, как результат, развитие хронического конфликта учитель–класс.

Развивающиеся конфликты этого типа сигнализируют о том, что школа не готова к встрече с изменившейся социальной реальностью и сохраняет адекватность лишь в той мере, в какой реальность осталась неизменной. Но эти конфликты следует признать непродуктивными, поскольку они затрагивают по преимуществу сферу статусных отношений и не затрагивают (пока) ни постановку учебного процесса, ни содержание образования. Иначе говоря, общество ни на языке партнерства, ни даже на языке претензий и конфликтов не вмешалось пока в эти прерогативы школы.

Меры по реструктуризации приходятся на период, когда общество начинает менять отношение к школе, к учителю. Российское учительство воспитано в сознании своего безусловного статусного превосходства по отношению к тем, с кем учитель имеет дело: к ученикам и их родителям. Поводов для этого превосходства два. Во-первых, учитель обладает знанием, которого нет у всех остальных, знанием как безусловной и абсолютной ценностью, которую он им может и должен передать. Во-вторых, учитель поставлен на свой пост государством (а не обществом), от имени которого он и осуществляет



свои функции. Именно в этом качестве он обладает властью над чужими детьми.

Однако процессы последнего времени поколебали оба основания учительского авторитета. Школа, как показывали все наши исследования последних лет, перестала восприниматься как податель знаний, имеющих собственную и абсолютную ценность. Наличие знаний в объеме школы, по мнению 73% опрошенных родителей и, что еще важнее, 84% школьников и недавних выпускников, не дает возможности устроиться на хорошую работу, т.е. не дает главного — средств к существованию. Школа стала пригиготительной ступенью к получению высшего образования. Только оно — необходимое (хоть и недостаточное) условие получения «хорошей работы» (так считают 62% родителей и 60% учащихся). В том, что высшее образование необходимо для молодых людей, уверены 87% опрошенных родителей и 85% их детей. Школа, таким образом, перестала «выпускать в жизнь». Ее аттестат перестал быть «аттестатом зрелости». Достаточным объемом знаний, даваемых девятью годами обучения, считают один (!) из тысячи родителей и два из ста школьников. Но и одиннадцатилетнее обучение находят достаточным лишь 5% родителей и 8% детей.

Изменилось понятие «хорошая школа». В последнюю очередь это та школа, которая дает хорошие (по абсолютной шкале) знания. В сельской местности, где выбора практически нет, хорошей родители называют школу, «в которой детям хорошо», т.е. сохраняется патриархально-семейная атмосфера. В городе чаще всего это школа престижная и непременно та, выпускники которой поступают в (хорошие) вузы. «Поступаемость» — показатель, который учитывают и в инстанциях системы образования, и в родительской среде. Соответственно «хороший учитель» в селе — это добрый человек, «вторая мама». А в городской среде в плохой школе это нетребовательный учитель, а в хорошей — тот, кто может хорошо подготовить к поступлению в вуз.

Учителя в большинстве своем осознают, что основная цель практически каждого сегодняшнего школьника — поступление в вуз — достигается им вне зависимости от полученных в школе знаний. Т.е. знания и полученное в школе образование нужны для развития личности молодого человека, но не они помогут ему в реализации его целей в ближайшем будущем. Это во многом обесценивает труд учителя как подателя самоценного знания в глазах учеников (и самих учителей).

Представляется, что школа как институт, а учительство как корпорация еще не осознали, что они находятся в стремительно меняющихся социальных обстоятельствах. Авторитет учителя падает, и это ощущается и самими учителями, и их окружением. Но они думают, что это связано с плохой государственной политикой и другими причинами, которые можно (и нужно) устранить, и тогда положение исправится. То, что учительская деятельность теперь относится к сфере образовательных услуг, они слышали и считают унижением,



но думают, что напрямую почти нигде с проявлениями этого принципа не сталкивались.

Отношения школы с местным сообществом пока касаются только двух направлений. Одно, традиционное, — привлечение родителей учащихся младших ступеней к учебно-воспитательному процессу (делать уроки с ребенком). Второе, тоже уже рутинное, — привлечение родителей к оказанию помощи школе. В сельской местности это, как правило, проведение ремонта помещений и мебели руками родителей. Здесь (особенно в малых селах) родительская активность часто высока, но она реализуется в рамках старой, традиционной культуры. *«В деревне стыдно не помогать, все всех знают. Конфликты часто сами решают, говорят: «Вы идите, мы тут сами разберемся»»*. В городах это дополняется или заменяется сбором средств на ремонт и закупку инвентаря.

Некоторые школы начинают практиковать создание родительских фондов, в устав которых вносится такая статья, как оказание материальной помощи школе. Деятельность таких фондов иногда сочетается тем или иным способом с деятельностью попечительского совета. Но попечительский совет нужен школе и учителям для тех же целей — для привлечения средств. Школы, их администрация, учителя готовы отчитываться перед родителями, объединенными в комитет, совет, фонд и т.п., в использовании средств. Они готовы в определенных случаях советоваться с ними по поводу расходования этих средств. Но ни в одном из известных нам случаев попечительский совет или иной общественный орган не привлекался к обсуждению собственно работы школы, учебно-воспитательного процесса, его формы и тем более содержания. Для школьных работников это пока представляется немыслимым, поскольку это было бы вторжением профанов в их прерогативы обладателей знания.

Впрочем, ни в одном случае общения с родителями последние не выражали стремления к такому участию. Концепции учителя и родителя по поводу взаимных ролей здесь пока не обновлялись. Возможно, это — дело далекой перспективы и реструктуризация ее пока не приблизила.

В отсутствие современных отношений партнерства между учениками и учителями, учителями и родителями, директорами школ и учителями отдельные новшества, подаваемые как элементы реструктуризации, существуют либо как фикция (вроде попечительских советов), либо (так называемые портфолио) как дополнительные инструменты школьного символического принуждения.

Характерно, что требование учеников, чтобы с ними обращались *«как с людьми, уважали личное мнение человека»* (не ученика!), звучало не раз. При этом действует закономерность: чем выше урбанизованность поселения, тем более высокие требования предъявляют учащиеся к культуре взаимодействия между учениками и учителями.

Исследование показало, что новые формы взаимоотношений пробивают себе дорогу, но пока лишь в отдельных «хороших» школах. Так, родители учеников лицея в большом городе отмечают, что



«ученикам позволяют обсуждать оценку педагога, (они) могут спорить с учителями». В таких случаях именно это (и сопряженный с новой культурой новый подход к учебе) и делает школу элитарной и привлекательной для определенных общественных групп. В других слоях элитарность школы видят в признаках богатства и высокого статуса и вполне мирятся с рутинной формой и обучения, и социальных отношений.

Отношение родителей к возникающему партнерскому типу взаимодействия между учеником и учителем двойственно. С одной стороны, родители сами принадлежат к прежней культуре, и в этом смысле такие вольности ими воспринимаются как нарушение нормы. С другой стороны, они исходят из интересов своих детей, догадываясь о том, что новые социальные обстоятельства требуют подобных изменений: *«Учителя живут вчерашней жизнью страны... Должно быть больше молодых специалистов (учителей), которые знают новые требования».*

Обобщая, можно сказать, что инновации, в том числе привносимые процессом реструктуризации, в одних случаях встречают в школьном коллективе понимание и поддержку, в других — непонимание и сопротивление. При этом позитивный отклик вызван не исполнительностью и высокой дисциплиной руководства и работников таких школ. В условиях «хорошей школы» проводимые нововведения и эксперименты учитель воспринимает с точки зрения профессионального интереса и собственного профессионального роста. Такие стимулы зачастую оказываются более сильными, чем материальные. В «хорошей школе» часто получается так, что официально вводимые и официально оформляемые новшества являются логичным продолжением той работы, которую эти учителя вели за несколько лет до этого.

Введение же мер реструктуризации в слабой школе зачастую ведет к их искажению, профанации, использованию не по назначению. Мы сталкивались с ситуацией, когда школа присвоила себе статус «школы ступеней обучения», практически не меняя ничего в своей работе. Как простодушно объяснили нам, *«под это удалось получить десять компьютеров, вот мы и согласились».*

Повторим, что, на наш взгляд, школе нужен переход на позиции партнерских отношений: школы — с местным сообществом, учителей — с родителями и учениками. Номинально такая перспектива признается. В отдельных школах действуют те или иные институты ученического самоуправления или органы совместного управления, в которых представлены администрация, педагоги, учащиеся и родители. Но все, что известно о деятельности таких институтов, говорит о том, что учителя не могут позволить им выполнять ничего, кроме «декоративных» функций. Ни реально делиться с ними властью, ни устанавливать отношения партнеров учителя не готовы. Учителя не готовы и к тому, что ученики — дети современных родителей — воспитаны с гораздо большим чувством собственного достоинства, чем дети советской школы, не подвергшейся ревизии. В советских



детях воспитывался и семьей, и всем строем жизни человек, принадлежащий коллективу. В нынешних семьях ребенок привыкает видеть себя самостоятельной и самоценной личностью. В отношении таких детей авторитарно-коллективистские приемы воспитания, попытки учителя опираться на свой априорно заданный авторитет и статус малоэффективны.

Вообще следует обратить внимание на то, как старые, даже «советские» слова приобретают в новой реальности новые смыслы. К этому можно отнести и новое прочтение понятия «коллектив». Коллектив, по мнению всех опрошенных, — безусловная ценность, но она не в том, что возникает масса (старый смысл), а в том, что расширяется выбор (новый смысл). Для учеников — это выбор друзей в большой школе, выбор профилей обучения. Для учителей — возможность работать с теми, кто заинтересован в данном предмете. (Именно на возможность выбора ссылаются жители сел, взрослые и дети, говоря о преимуществах жизни в городе.)

Понятно, что такие проблемы возникают прежде всего в больших городах, но следует ожидать их распространения и в другие страты (уже сейчас 23% всех опрошенных школьников и недавних школьников указывают на сложные отношения с учителями). По результатам исследования в сельских поселениях можно ожидать, что и там учащиеся будут требовать к себе большего уважения и признания своих прав со стороны учителя, т.е. тех же партнерских начал в отношениях.

Школьная администрация, директора, в отличие от учителей, иногда проявляют если не принятие, то понимание складывающейся тенденции. Это дает надежду, что в тех условиях, когда такие директора пользуются достаточным авторитетом, они могли бы содействовать перестройке учительской идеологии хотя бы в рамках отдельных коллективов. Но в целом это, конечно, задача тех инстанций, которые разрабатывают или должны были бы разрабатывать вопросы философии отечественной школы, вопросы положения учителя в меняющемся социуме и пр.

Но на пути разработки новой философии школы стоит прежде всего тот факт, что существующая модель школы и школьного образования представляется единственно возможной подавляющему большинству субъектов образовательного процесса, в том числе тем, от кого могут зависеть ее трансформации. С имеющейся институциональной формой школы связаны системы финансирования, материальной поддержки, государственных стандартов и нормативов (в т.ч. в оплате труда, определении нагрузок и трудового вклада, в начислении стажа и т.д.) и прочие крайне инерционные и консервативные социальные системы.

Обсуждение возможной перестройки института школы выходит за рамки данного исследования. Оно, однако, подводит нас к существенному для нашей темы вопросу о связях школы как института с другими институтами и системами еще не сформированного гражданского общества.



1. *Алашеев С.Ю. и др.* Жизненные стратегии выпускников сельских школ: Отчет по результатам исследования. Самара, Центр профессионального образования Самарской области, Лаборатория модернизации образовательных ресурсов, 2004.
2. *Дубин Б.В., Гудков Л.Д., Левинсон А.Г. и др.* Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты / Шишкин С.В. (ред.) Доступность высшего образования в России. М., НИСП. 2004. С. 24–71.
3. *Заборовская А.С. и др.* Высшее образование в России: Правила и реальность. М., НИСП, 2004.
4. *Лебедев О.Е.* (ред.) Сельская школа: Ресурсы развития. Методическое пособие по разработке проектов сельской школы. М. РОССПЭН. 2003.
5. *Левинсон А.Г., Стучевская О.И.* Новые процессы в образовании как сигнал о новых процессах в обществе // Вестник общественного мнения. 2004. № 2 (70). С. 61–69.
6. *Митрофанов К.Г. и др.* Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. М., Альянс Пресс, 2004.
7. Мониторинг экономики образования “Затраты домохозяйств на воспитание и образование детей в 2003/2004 учебном году”. Информационный бюллетень № 9 (17). М., Высшая школа экономики, 2005.
8. *Скопин А.Ю.* Предложения к разработке методических рекомендаций по проведению эксперимента по реструктуризации сети сельских общеобразовательных учреждений. М., Высшая школа экономики, 2004.
9. *Шишкин С.В.* (ред.) Доступность высшего образования в России. М., НИСП. 2004.