

УДК 323; 308

ДОБРЫНИНА Мария Владимировна — кандидат политических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и финансов Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники» (НИУ МИЭТ) (124498, Россия, г. Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, 1; marin709@rambler.ru)

ПОЛИТИКА ПРОФИЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО

Аннотация. В статье анализируются исторические, нормативные и организационные аспекты политики профилизации. Автор делает акцент на проблеме разрыва между декларируемыми целями профилизации (обеспечение роста качества профессионального образования) и негативными следствиями соответствующей политики. На основе данных лонгитюдных исследований показано, что образовательная профилизация является, помимо прочего, одним из механизмов воспроизводства и трансляции параметров социального неравенства. Автор обосновывает вывод, что откладывание на более поздние этапы обучения диагностики и развилки образовательных трекингов, как правило, имеет положительные последствия, поскольку позволяет снизить «шумовой» – накопительный – эффект профилизации, заключающийся в инкапсуляции неравенства.

Ключевые слова: образовательная политика, профилизация, социальное неравенство, равенство возможностей, классовая структура, образовательные траектории, доступ к образованию

Введение. Профилизация (распределение школьников в средней школе в соответствии с успеваемостью в старших классах между «профильными» классами) в российском образовании и во многих других странах Европы рассматривалась многие годы на политическом уровне в разрезе «бесшовного» образования как мера, способствующая улучшению качества образования, развитию индивидуальных способностей школьников и затем студентов, эффективной профориентации и насыщению рынка труда качественными специалистами.

Россия прочно встала на путь профилизации с начала нулевых годов¹. «На сегодня более двух третей школ старших классов больших и средних городов России уже являются профильными, что свидетельствует об определенной востребованности профилизации образования на уровне потребителей и производителей образовательных услуг. Необходимо отметить, что профилизация образования потенциально предполагает сегментирование и специализацию обучения, профильное обучение нередко вводится по типу раннего углубления, строится как система обучения для одаренных или интеллектуально развитых учащихся» [Лушников, Лушникова 2021: 69].

Действительно, мы наблюдаем, что профилизация востребована. Однако вопрос о ее долгосрочной эффективности остается не в полной мере решенным. На наш взгляд, существует ряд оснований для рассмотрения политики профилизации через оптику критического анализа следующей проблемы: каковы долгосрочные последствия профилизации? каким образом профилизация вли-

¹ Впервые идеология профилизации была отражена в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Затем часть этой общей концепции, касающаяся профильного обучения, была дважды рассмотрена Федеральным координационным советом по общему образованию (24.04.2002 г. и 28.06.2002 г.), а также 2-м Всероссийским совещанием по профильному обучению (28.06.2002) и утверждена приказом № 2783 Министерства образования РФ от 18.07.2002 г.

яет на развитие человеческого капитала и качество профессионального образования в целом?

Обобщение данных и выводов современных исследователей указывает, что существует значительный, пока не в полной мере отрефлексированный теоретиками разрыв между декларируемой целью профилизации (обеспечение роста качества профессионального образования) и негативными следствиями соответствующей политики (усугубление социального неравенства, снижение равенства доступа к образовательным и карьерным траекториям для различных групп населения). Особенно далекими образовательные социальные лифты оказываются для учащихся из отдаленных сельских регионов или национальных республик РФ¹ [Воронина 2006; Косарецкий, Груничева, Гошин 2016; Косарецкий 2019; Лушников, Лушникова 2021].

Мы высказываем предположение, что откладывание выбора и развилки образовательных трекингов на более поздние этапы может иметь положительные последствия для всей системы образования.

Результаты. Во многих странах мира концепция профилизации предполагает, что все дети обучаются в средней школе по программам общего всеобщего образования до определенного возрастного уровня², после чего учащиеся распределяются по разным классам и типам школ. В настоящее время нормативно-правовым документом, создающим базисные правовые основания для осуществления политики профилизации в России, является Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, который, в частности, содержит следующий пункт: «Организация, осуществляющая образовательную деятельность, предоставляет обучающимся возможность формирования индивидуальных учебных планов, включающих обязательные учебные предметы, изучаемые на уровне среднего общего образования (на базовом или углубленном уровне), дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся; обеспечивает реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения (естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный)»³.

Профилизация осуществляется посредством циклической перегруппировки детей по классам и школам разных типов и профилей. Сам процесс разделения детей базируется на регулярной диагностике способностей и оценке академической успеваемости школьников (в форме тестирования и контрольных работ по предметам), которая применяется в среднем образовании последовательно на всех его уровнях. В российских школах такого рода «перегруппировка» уча-

¹ Минтруд назвал регионы России с наибольшим уровнем бедности. — *Ведомости*. 24.08.2021. Доступ: <https://www.vedomosti.ru/economics/news/2021/08/24/883342-mintrud-nazval-regioni-rossii-s-naibolshim-urovнем-bednosti> (проверено 10.05.2023); О чем говорит невысокий Глобальный индекс социальной мобильности России. Доступ: <https://hr-media.ru/o-chem-govorit-nevysokiy-globalnyy-indeks-sotsialnoy-mobilnosti-rossii> (проверено 10.12.2022); Рябова И. Индекс социальной мобильности: индикатор равенства возможностей. Доступ: <https://econs.online/articles/details/indeks-sotsialnoy-mobilnosti-indikator-ravenstva-vozmognoстей/> (проверено 10.12.2021).

² Хотя в последние десятилетия в России не только обсуждается вопрос, но и внедряется более ранняя профилизация детей — не только на уровне первого класса средней школы, но и на уровне дошкольного образования [Каргина 2014].

³ Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования». Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. Доступ: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (проверено 10.05.2023).

щихся проводится как минимум трижды за весь период обучения школьника с 1 по 11 класс.

Первая оценка («диагностика») успеваемости осуществляется по окончании начальной школы и переводе детей в 5-е классы. В ряде школ на этом этапе используется скрытая профилизация, которая, тем не менее, в своей основе имеет сегрегацию детей по уровню школьной успеваемости: в пятом классе дети распределяются на группу более сильных (одаренных), успевающих по предметам и выказывающих в ходе диагностик средние или невысокие когнитивные способности. Нередко разделение базируется на следующем стереотипе: «Многими считается, что математика сложнее всего. Поэтому в математический класс (наш условный “А”) попадают самые одаренные дети, показавшие лучшие результаты при первичной диагностике или достижения во время учебы в последующие годы (случай перевода). “Б” класс делают гуманитарным, чаще всего лингвистическим, – в составе дети со средними способностями. “В” – условно называется классом здоровья. Сюда входят дети, которым, по решению администрации школы, будет лучше делать упор на спорт. То есть, их когнитивные способности показывают при диагностике худший результат <...>. Таким образом в “В” собираются дети слабее, часто из неудачных семей, с нарушениями в характере» [Скуртул 2021].

Анализ научных статей и тезисов конференций по данному вопросу позволил нам выявить те цели, которые декларируются в качестве императивных оснований дифференциации школьников. В их числе называются повышение качества образования; углубление и повышение качества довузовской подготовки школьников; индивидуализация обучения, учет задатков, способностей и склонностей школьников [Воронина 2006; Гурьев 2009; Каргина 2014; Косарецкий, Груничева, Гошин 2016; Костин 2014; Лушников, Лушникова 2021; Скуртул 2021]. Однако значительное число специалистов отмечают негативные психологические и педагогические последствия сегрегационных практик. К негативным психологическим эффектам, в частности, относят следующие:

1) класс, группа, в которые попадает ребенок, нормализуют определенный тип ученического поведения, уровень притязаний, самооценку, мотивацию, волевые качества;

2) приоритизация получения знаний ради оценки ставит на второй план развитие социальных навыков и интересов личности и поддерживает процессы стигматизации;

3) конкурентная среда не развивает навыки кооперации, взаимодействия, сотрудничества, взаимной поддержки и является благотворной почвой для всех видов психологического насилия, буллинга;

4) происходит маргинализация и стигматизация групп учащихся с незначительными академическими достижениями и др.

К числу педагогических проблем относятся не верифицируемость результатов большинства диагностик; подмена образовательных целей (получение основного общего образования заменяется подготовкой к поступлению в профильные вузы); снижение уровня фундаментальных знаний, в первую очередь по «непрофильным» дисциплинам; наложение систем среднего общего и среднего профессионального образования, подмена функций среднего общего образования; «сужение» образовательных треков до технического, гуманитарного и др.

Следует отметить также, что в настоящее время в научных кругах широко дискутируются и остаются далекими от окончательного разрешения следующие

проблемы: каким образом увеличение числа профилей, типов классов и школ¹ влияют на качество среднего общего образования; насколько допустима, как часто и в каких классах должна проводиться, а также на каком уровне администрироваться диагностика академической успеваемости. С разрешением этих вопросов связана основная цель настоящей статьи: анализ социально-политических эффектов и последствий профилизации среднего общего образования и дифференциации школ, классов и школьников.

Исторически источником дифференциации школ в системах образования промышленно развитых стран было увеличение спроса рынков труда на квалифицированных работников, последовавшее за промышленной революцией [Белл 2004; Дэвис, Мур 1992]. Промышленная революция привела к революционным по своему характеру изменениям рынка труда, появлению новых профессий и квалификаций. Системы образования были реструктурированы таким образом, чтобы обучать старших школьников необходимым сложным профессиональным навыкам. В результате появился новый тип классов внутри школ и специализированных образовательных учреждений, который позднее в ряде стран оформился в систему учреждений среднего профессионального образования – СПО [Benavot 1983; Grubb 1985]. Таким образом, движущей силой профилизации в системах образования являются изменения требований рынка труда к квалификации поступающих на него новых кадров, вызванные технологическими изменениями. Если профилизацию рассматривать в этом ракурсе, она показывает свою эффективность: в частности, среди молодых людей, закончивших образовательные учреждения системы СПО, уровень безработицы ниже, чем в целом среди молодежи, а время, затрачиваемое на учебу и поиск работы, короче [Bol, van de Werfhorst 2013].

Однако, применяя социологическую оптику лонгитюдных исследований, мы можем обнаружить, что образовательная дифференциация (профилизация) является одним из механизмов воспроизводства и трансляции параметров социального неравенства. Так, некоторые ученые рассматривают дифференциацию в рамках системы среднего общего образования как один из скрытых механизмов поддержания социальной стратификации и сохранения социальных барьеров между классами [Brunello 2004; Grubb 1985]. Поскольку разрыв между элитой, средним и рабочим классами был в значительной степени сглажен снижением классовых барьеров доступа к образованию, а затем – государственными политиками обеспечения всеобщего равного доступа к образованию, исследователи высказывают предположение, что дифференциация и профилизация образования в качестве одной из своих целей имели восстановление стертых границ между классами [Bol, van de Werfhorst 2013; Brunello 2004]. Другими словами, образовательная стратификация является одним из механизмов воспроизводства стратификации социальной. Эмпирические исследования и теоретический анализ полученных данных показывают, что такого рода рассуждения не лишены оснований.

Каковы другие долгосрочные эффекты дифференциации образования?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны исходить из первоначального политического посыла самой идеи дифференциации: она заключается в адаптации школьных программ к задачам довузовской и предпрофессиональной подготовки, которые, в свою очередь, ориентированы на запросы рынка труда.

¹ В частности, в последние годы в России, сначала во флагманских школах Москвы и Московской обл., сформированы, наряду с математическими и гуманитарными, инженерные, медицинские, химико-биологические и другие типы профильных классов.

Считается, что учащиеся, выделенные в результате отбора и объединенные в профильные учебные классы, могут легче сосредоточиться на определенных целях, преимущественно связанных с поступлением в профильные учебные заведения. Однако имеет место накопительный, или «шумовой» эффект дифференциации, который заключается в том, что чем раньше производится диагностика и сепарация, тем в большей степени успешность школьника зависит от его социального происхождения. Следовательно, дифференциация школьников на ранних этапах школьного обучения увеличивает риск неправильного распределения детей по классам. Если дети, изначально отнесенные к группе, не выдающей высоких способностей, например, к математике, объединяются в один класс с невысокой успеваемостью, то даже латентно одаренные дети оказываются удаленными или отключенными от основных источников мотивации, и их возможности личностного роста оказываются искусственно сниженными [Лушников, Лушникова 2021].

Второй проблемой, отмечаемой многими исследователями, является рост неравенства вследствие инкапсуляции социальных эффектов. Учащиеся, отнесенные в результате диагностики к группе с более низкими способностями, объединяются в классах, чаще — в образовательных учреждениях (нередко системы СПО) с явно выраженными семейными и иными средовыми и социальными эффектами. Тем самым учащиеся как бы инкапсулируются в своей среде и в своем социальном классе и оказываются в меньшей степени мотивированными к тому, чтобы пробиваться к вертикальным каналам мобильности: к поступлению в университет и получению престижной профессии [Лушников, Лушникова 2021; Pekkarinen, Uusitalo, Pekkala 2006].

И российские, и зарубежные исследователи отмечают, что социальное происхождение и социальный статус семьи являются одними из ключевых факторов, влияющих на академическую успеваемость студентов [Константиновский 2008; Константиновский и др. 2016; Косарецкий, Груничева, Гошин 2016; Косарецкий 2019; Косякова и др. 2016]. Семейное и социально-экономическое положение учащихся оказывает значительное влияние на их академические достижения еще до начала обучения, при этом на уровне начального образования неравенство уже усиливается. Следовательно, диагностика, проводимая по окончании начальной ступени среднего образования, в значительной степени отражает изначально невысокие позиции школьников из неблагополучных семей, а нередко следующая за диагностикой дифференциация по классам усугубляет это неравенство. На каждом последующем этапе диагностики и сепарации неравенство, определяемое специалистами как неравенство возможностей, закрепляется и усиливается [Ибрагимова, Франц 2021; Капуза и др. 2017; Косарецкий, Груничева, Гошин 2016; Косякова и др. 2016; Pekkarinen, Uusitalo, Pekkala 2006]. Так, Бол и ван де Верфхорст изучили результаты диагностик успеваемости и показали, что влияние социально-экономических факторов и семейного происхождения на результаты тестов по естественным наукам увеличивается, а равенство возможностей уменьшается от одной диагностики к другой, причем этот эффект тем сильнее, чем раньше осуществляется первая диагностика успеваемости [Bol, van de Werfhorst 2013]. Их выводы подтверждают и российские исследователи [Капуза и др. 2017; Константиновский 2008; Косякова и др. 2016].

На основе оценки данных, полученных в ходе масштабных международных исследований, ученые также показали, что ранняя профилизация ведет к росту неравенства. Сравнив различные страны, в которых диагностика и перераспределение школьников по разным классам и образовательным учреждениям

производится в разных возрастах, исследователи смогли выявить следующую закономерность: неравенство в образовании коррелирует с временем диагностики и сепарирования школьников, при этом чем раньше производится распределение детей, тем выше эффект неравенства в более поздних возрастах [Капуза и др. 2017; Константиновский 2008; Косарецкий, Груничева, Гошин 2016; Pekkarinen, Uusitalo, Pekkala 2006]. В то же время анализ образовательной политики различных стран и регионов позволяет ученым доказать, что неравенство возможностей заметно уменьшается, если возраст профилизации откладывается до более старших возрастов учащихся [Pekkarinen, Uusitalo, Pekkala 2006].

В некоторых странах проводятся исследования влияния школьной дифференциации на экономический статус поколений. В основе этих исследований лежат идеи Бурдые, согласно которым из поколения в поколение семьи передают не только социальные и образовательные, но и экономические статусы. Финский ученый Пеккаринен и его коллеги, исследовав влияние реформы школьного образования в Финляндии в 1970-х гг. на социально-экономическое наследование и мобильность доходов между поколениями, показали, что высокая зависимость действительно существует и что ранняя профилизация закрепляет не только социальное, но и экономическое неравенство. Исследователи анализировали долгосрочные экономические эффекты реформы финского школьного образования, суть которой заключалась в реализации двух основных мер: 1) перенос возраста диагностики и профилизации с 11 до 16 лет и 2) введение одной стандартной образовательной программы (имеющей преимущественно фундаментальные академические блоки) в качестве обязательных к изучению всеми учащимися в возрасте до 16 лет. Ученые показали, что оба направления реформы сыграли значимую роль в обеспечении равенства возможностей и снижении эффекта неравенства: отсрочка возраста первой диагностики привела к уменьшению влияния семейного происхождения на уровень академической успеваемости, а усиленная академическим содержанием учебная программа комплексного образования увеличила возможности образовательной мобильности для всех школьников. Оба фактора, в конечном итоге, оказали положительное влияние на уровень пожизненного дохода учащихся из малообеспеченных семей, и, таким образом, реформа, помимо прочих эффектов, привела к снижению корреляции доходов между поколениями на 20%, т.е. к «расконсервации карманов бедности» для многих семей [Pekkarinen, Uusitalo, Pekkala 2006].

Выводы. Политика профилизации, имеющая свои истоки в периоде второй промышленной революции и базирующаяся на идее, что разделение школьников между профильными классами способствует профориентации и реализации более эффективных образовательных траекторий, продолжает реализовываться на уровне стран и регионов, причем возраст сепарирования школьников, в частности в России, в некоторых школах и регионах имеет тенденцию к снижению. В то же время научное сообщество осмысливает негативные аспекты сегрегации школьников, практикуемой десятилетиями не только в РФ, но и многих странах мира. Одним из негативных последствий профилизации, измеримым социологическим инструментарием, является закрепление образовательного неравенства, которое, в свою очередь, является источником и важным фактором закрепления иных видов социального неравенства. Исследования также показали, что откладывание на более поздние этапы выборов и развилки образовательных трекингов, т.е. диагностик и распределения детей по профильным классам и образовательным учреждениям,

как правило, имеет положительные последствия, поскольку позволяет снизить «шумовой» (накопительный) эффект профилизации, заключающийся в воспроизводстве социального неравенства.

Список литературы

Белл Д. 2004. *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*. М.: Академия. 944 с.

Воронина Е.В. 2006. *Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение*. М.: 5 за знания. 251 с.

Гурьев А.И. 2009. *Профильное обучение. Теоретический аспект*: монография. Горно-Алтайск: Сибстар.

Дэвис К., Мур У. 1992. Некоторые принципы стратификации. – *Социальная стратификация*. Вып. 1. С. 160-177.

Ибрагимова З.Ф., Франц М.В. 2021. Неравенство возможностей в школьном образовании: роль территориальных факторов. – *Социологический журнал*. Т. 27. № 4. С. 72-98.

Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. 2017. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой. – *Вопросы образования*. № 4. С. 10-35.

Каргина Е.М. 2014. Профилизация образовательной среды на этапе дошкольного образования. – *Приволжский научный вестник*. № 3(31). Ч. 1. С. 98-100.

Константиновский Д.Л. 2008. *Неравенство и образование: Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х)*. М.: ЦСП. 552 с.

Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Михайлова Я.М. 2016. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения. – *Вопросы образования*. № 2. С. 186-201.

Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е. 2016. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании. – *Мир России*. Т. 25. № 4. С. 115-135.

Косарецкий С.Г. 2019. *Российская школа: начало XXI века*. М.: ИД ВШЭ. 429 с.

Костин А.К. 2014. Профильное обучение: на пути к индивидуализации обучения и свободы выбора. – *MagisterDixit*. № 2(14). С. 65-70.

Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. 2016. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе. – *Журнал социологии и социальной антропологии*. Т. 19. № 5. С. 76-97.

Лушников Д.А., Лушникова Г.А. 2021. Проблемы профилизации образования в контексте средней и высшей школы. – *Социально-гуманитарные знания*. № 12. С. 68-72.

Скуртул А. 2021. Формирование классов в школе по успеваемости. Доступ: https://www.skurtul.com/school_ranking/ (проверено 10.05.2023).

Benavot A. 1983. The Rise and Decline of Vocational Education. – *Sociology of Education*. Vol. 56. No. 2. P. 63-76.

Bol T., van de Werffhorst H.G. 2013. Educational Systems and the Trade-off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. – *Comparative Education Review*. Vol. 57. No. 2. P. 285-308.

Brunello G. 2004. Stratified or Comprehensive? Some Economic Considerations on the Design of Secondary Education. – *CESifo DICE Report*. No. 4. P. 7-10.

Grubb W.N. 1985. The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism. – *Comparative Education Review*. Vol. 29. No. 4. P. 526-548.

Pekkarinen T., Uusitalo R., Pekkala S. 2006. Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform. – *IZA Discussion Paper*. No. 2204. Bonn: Institute for the Study of Labor. P. 28-56.

DOBRYNINA Maria Vladimirovna, Cand.Sci. (Pol.Sci.), Associate Professor of the Chair of Economics, Management and Finance, National Research University «Moscow Institute of Electronic Technology» (1 Shokina Sq, Zelenograd, Moscow, Russia, 124498; marin709@rambler.ru)

PROFILING POLICY IN EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY

Abstract. *The paper analyzes historical, normative and organizational aspects of the profiling policy. The author emphasizes the problem of the gap between the declared goals of profiling (ensuring the growth of the quality of vocational education) and the negative consequences of the relevant policy. Based on the data of longitudinal studies, the paper shows that educational profiling is, among other things, one of the mechanisms of reproduction and translation of the parameters of social inequality. The conclusion is substantiated, according to which the postponement of diagnostics and forks of educational tracking to later stages of training, as a rule, has positive consequences, since it reduces the «noise» (cumulative) effect of profiling, which consists in encapsulating inequality.*

Keywords: *educational policy, profiling, social inequality, equality of opportunities, class structure, educational trajectories, access to education*