
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В НАЦИОНАЛЬНОМ И МИРОВОМ КОНТЕКСТАХ

Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала^{1,2}

Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ*, П.А. АМБАРОВА**

***Гарольд Ефимович Зборовский** – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

****Полина Анатольевна Амбарова** – доктор социологических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19. E-mail: borges75@mail.ru

Цитирование: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2021) Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала // Мир России. Т. 30. № 1. С. 88–110. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110

В статье раскрывается одна из наиболее острых проблем российского образования – усиление образовательной неуспешности школьников, студентов СПО и вузов. На концептуальном уровне доказывается, что преодоление неуспешности образовательных общностей необходимо осуществлять посредством обогащения их человеческого капитала в системе образования. Цель статьи состоит в социологическом анализе возможностей перехода неуспешных образовательных общностей к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала. Представлена авторская интерпретация понятий образовательной неуспешности, человеческого капитала образовательных общностей и его структуры, трансфера человеческого капитала в сфере образования. Теоретические положения концепции были реализованы в ходе эмпирического исследования, осуществленного в конце 2019 – начале 2020 гг. По результатам исследования были сформулированы основные направления трансформации образования, обеспечивающие возможности преодоления образовательной неуспешности и переоткрытия человеческого капитала образовательных общностей. Характеризуются такие направления, как: (1) изменение

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

² Статья опубликована в рамках проекта НИУ ВШЭ по поддержке публикаций авторов российских образовательных и научных организаций «Университетское партнерство».

нормативной модели образовательной (не)успешности и согласование представлений о ней у ключевых субъектов образования; (2) трансформация образовательной политики в отношении неуспешных образовательных общностей; (3) совершенствование образовательной среды учебных заведений; (4) разработка социальных технологий образовательного сопровождения и повышения качества человеческого капитала неуспешных учащихся и студентов. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости разработки государственной стратегии равной поддержки всех групп успешной и неуспешной учащейся молодежи.

Ключевые слова: образовательные общности, человеческий капитал образовательных общностей, трансфер человеческого капитала, образовательная успешность, образовательная неуспешность, возможности преодоления образовательной неуспешности

Актуальность и постановка проблемы

Одной из острейших проблем современного российского образования является образовательная неуспешность значительной части школьников, студентов СПО и вузов. О масштабах и остроте проблемы свидетельствуют результаты многих исследований. Так, данные международного мониторинга качества общего образования (PISA) демонстрируют критическую неустойчивость развития системы российского образования: в 2018 г. средний результат российских 15-летних учащихся по читательской грамотности составил 479 баллов, что ниже среднестатистического результата для учащихся стран ОЭСР (487 балла), также за период с 2015 по 2018 г. было выявлено снижение среднего результата российских учащихся на 16 баллов. Средний балл школьников из России по естественнонаучной грамотности – 478, тогда как этот же показатель по странам ОЭСР – 489 баллов. При этом по сравнению с предыдущим циклом исследования (2015 г.) средний результат российских учащихся незначительно снизился (на 9 баллов), однако заметно увеличилось число учащихся, не достигших порогового значения естественно-научной грамотности, – с 18 до 21%³.

Результаты исследований по метрикам PIRLS и TIMSS⁴ также не могут быть однозначно проинтерпретированы как устойчиво положительные тенденции в системе российского общего образования⁵. Серьезные деформации наблюдаются по такому критерию, как личностные качества учащихся (мотивация, интерес

³ В каком направлении развивается российская система общего образования? (по результатам международной программы PISA-2018). Сайт Центра оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО // <http://centeroko.ru/public.html>

⁴ PIRLS – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста», проводится среди учащихся 4-х классов. TIMSS – международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования, проводится среди учащихся 4-х и 8-х классов, а также учащихся 11-х классов, изучающих профильные курсы по математике и физике.

⁵ Ковалева Г.С. (2018) Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования). Доклад, представленный на заседании Президиума РАО 27 июня 2018 г. // <http://www.centeroko.ru/public.html>

к обучению, вовлеченность в учебный процесс, самооценка, умение учиться). В 2015 г. исследование PISA показало, что к продолжению образования хорошо готовы не более 30% российских выпускников школ, в то время как в странах ОЭСР в среднем таких учащихся около 40%⁶. Настораживает и тот факт, что наша страна серьезно отстает от стран ОЭСР по доле талантливых учащихся, демонстрирующих самые высокие показатели грамотности: в среднем доля таких учащихся среди 15-летних школьников в странах ОЭСР составляет 3,7%, в России – только 1,7%⁷.

Исследователи полагают, что низкая успеваемость значительной части учащихся остается одной из главных проблем современной российской школы. Они указывают на увеличение к 8–9-му классу доли детей, не способных в полной мере освоить школьную программу [Клячко, Семионова, Токарева 2019, с. 71]. Такая ситуация является одной из причин отказа многих учащихся от академического трека (поступления в 10–11-й классы и далее в вуз) в пользу профессионального (поступления в профессиональный лицей, колледж или техникум) [Иванюшина, Уильямс 2019, с. 58–59].

Поскольку мы рассматриваем проблему образовательной (не)успешности в связи с процессом трансфера человеческого капитала образовательных общностей, то приходится обратить внимание на проявления образовательной неуспешности и на других уровнях образования. Результаты нашего исследования (2011–2018 гг.) показали высокий уровень образовательной неуспешности студентов в вузах Уральского федерального округа [Зборовский, Амбарова (2) 2019, с. 506–523]. На актуальность для высшей школы проблемы образовательной неуспешности студентов указывают результаты и других исследователей [Денисова-Шмидт, Леонтьева 2015; Ключарев 2013; Карной, Ларина, Маркина 2019; Смык и др. 2019]. Авторы убедительно доказывают, что проблема образовательной неуспешности имеет своей первопричиной систему школьного образования, где сформировался ее устойчивый трансфер на следующие уровни – среднее профессиональное образование и высшую школу [Добрякова, Андрущак 2010]. Неуспешные учащиеся школ становятся неуспешными студентами колледжей и вузов и затем в массе своей – неуспешными работниками [Завадская 2011; Плюснин 2007]. Увеличение спектра дисциплинарных исследований этого феномена свидетельствовало о том, что причины образовательной неуспешности вышли за пределы школьной педагогики и психологии, их корни глубоки и широко «проросли» в другие сферы общественной жизни, а «вершки», т. е. последствия, приобрели характер уже не индивидуальной, а общественной трагедии⁸.

Преодоление образовательной неуспешности связано, по нашему мнению, с повышением качества человеческого капитала образовательных общностей в процессе его трансфера в системе образования. Можно говорить о двух векторах движения – позитивном, приводящем к обогащению человеческого капитала

⁶ Результаты международного исследования PISA 2015 (краткий отчет на русском языке) // <http://www.centeroko.ru/public.html>

⁷ Там же.

⁸ Всякая селекция и ставка на одаренных растлевает систему школьного образования. Интервью с Еленой Ленской (2019) // Образованная страна. 31 мая 2019 // <https://bilimdinews.kz/?p=42118>; Скотт Мюррей: российское образование работает лучше, чем рынок труда (2011) // РИА Новости. 5 октября 2011 // <https://ria.ru/20111005/449830147.html>

российской молодежи, и негативном, итогом которого становится образовательная неуспешность со всем спектром деструктивных последствий.

Цель нашей статьи – представить социологический подход к изучению возможностей перехода неуспешных образовательных общностей к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала. Объектом исследования являются образовательные общности школьников, учащихся организаций СПО (ПТУ, профессиональных лицеев, колледжей, техникумов), а также студентов вузов (представители массовых образовательных общностей, обучающиеся в основных типах учебных заведений России). Согласно данным Росстата, на январь 2019 г. в школах, учебных заведениях начального и среднего профессионального образования, вузах страны обучалось 23304000 чел., что составило 16% населения: среди них школьников – 16137000 чел. (11%); студентов вузов – 4161000 чел. (2,9%); учащихся, получающих начальное профессиональное образование, – 542000 чел., среднее профессиональное – 2464000 чел., что в совокупности составляет 3006000 чел. (2,1%)⁹. Обращение к проблемам, характеризующим массовые социальные общности, актуализирует значение нашего исследования.

Обзор литературы

Поскольку выше уже давалась краткая характеристика исследований образовательной (не)успешности, остановимся подробнее на степени разработанности иных аспектов поставленной проблемы, связанных прежде всего с человеческим капиталом образовательных общностей и его трансфером в системе образования.

Большой вклад в исследование проблемы внесла классическая и современная теория человеческого капитала. Если концепция человеческого капитала, предложенная Т. Шульцем и Г. Беккером, связывала уровень его развития с количеством лет обучения, то в конце XX в. появились интерпретации, предлагающие новое видение связи образования и человеческого капитала. Так, американский экономист Р. Барро обосновал влияние на него такого фактора, как соотношение числа учеников и преподавателей в средней школе [Barro 1991]. Автор теории эндогенного роста экономики П. Ромер доказал, что уровень грамотности населения становится важным индикатором человеческого капитала и фактором экономического роста [Romer 1990]. Исследования зарубежных экономистов продемонстрировали, что успеваемость школьников вносит более значительный вклад в рост ВВП, чем другие традиционные показатели человеческого капитала, а хорошая успеваемость обеспечивает рост личных доходов и производительности труда представителей широкого круга профессий [Lee D., Lee T. 1995]. Таким образом, новые подходы к человеческому капиталу показали связь его качества и содержания образовательных программ, методов обучения, установок и мотивации учащихся [Аникин 2017, с. 130].

Социологи и экономисты придают большое значение роли родителей в трансфере человеческого капитала на протяжении всего жизненного цикла. Они рассматривают связь качества человеческого капитала и различных типов родительских инвестиций в детей, в т. ч. временных затрат в детстве и подростковом возрасте,

⁹ Официальный сайт Росстата. Образование в 2018 г. // stat@gks.ru

способствующих развитию когнитивных способностей ребенка; инвестиций в образование, улучшающих качество обучения в школе [French, Hood, O'Dea 2017]. Для изучения заявленной в нашем исследовании проблемы особый интерес представляют работы, посвященные формированию оптимальной образовательной политики для трансфера человеческого капитала [Cremer, Pestieau 2006; Bernasconi, Profeta 2012].

Продуктивной для анализа является теоретическая рамка, сформированная концепцией человеческого капитала Д. Хекмана. Во-первых, она показывает динамический характер формирования человеческого капитала с акцентом на ранних годах социализации ребенка. Его аргументированные выводы демонстрируют, что инвестиции в детей, сделанные в ранние годы, оказываются более значимыми для их человеческого капитала, чем инвестиции, осуществленные на более поздних этапах их развития. Во-вторых, данная теория раскрывает особое значение таких институтов, как семья и дошкольные организации. В-третьих, Д. Хекман выявляет роль некогнитивных, социоэмоциональных навыков человека, ранние инвестиции в которые приносят большую отдачу, чем поздние вложения в когнитивные навыки [Heckman, Rubinstein 2001]. Результаты его исследований свидетельствуют, что современное общество недофинансирует институты и организации, работающие с ребенком на ранних этапах его развития и формирующие некогнитивные навыки, прежде всего на этапе дошкольного и школьного детства. В этом случае инвестиции в плохо обученное взрослое население закономерно становятся бесполезными [Хекман 2011, с. 78].

В начале XXI в. обнаруживается еще один теоретический подход к исследованию человеческого капитала. Он расширяет трактовку данного явления за счет включения в его структуру мотивации, ценностных ориентаций, мировоззрения, потребностей. По мнению ряда отечественных ученых, именно такой подход наиболее адекватен вызовам, которые испытывают страны с неустойчивыми экономическими и политическими системами, провалами в демографическом и социокультурном развитии [Соболева 2007; Аникин 2017, с. 134]. Такой метод конгруэнтен и нашему видению проблемы образовательной неуспешности, формируемой в ходе трансфера человеческого капитала в системе российского образования, поскольку в интерпретации образовательной неуспешности школьников и студентов, помимо когнитивных элементов, мы предлагаем задействовать мотивационные и ценностные [Зборовский, Амбарова (2) 2019, с. 506–523]. Обогащает наше видение исследуемой проблемы и тезис о взаимосвязи образовательной неуспешности с социальными эмоциями, возникающими в ходе взаимодействия образовательных общностей.

В российской науке за последние годы образовался значительный пласт серьезных работ, доказывающих наличие устойчивого трансфера человеческого капитала неуспешных образовательных общностей из школы в сферу среднего профессионального и высшего образования [Добрякова, Андрущак 2010; Константиновский, Попова 2018], при этом особенно травматичным оказался этот процесс для российских вузов [Плюснин 2007; Артищева, Брызгалова 2012; Петрова, Рябова 2019; Чошанов 2013]. Эти исследования дают возможность теоретического и эмпирического объяснения механизмов трансфера человеческого капитала успешных и неуспешных образовательных общностей в системе довузовского и вузовского образования [Шафранов-Куцев, Толстогозов 2015].

Эмпирическая база и методы исследования

Наши выводы базируются на материалах эмпирического исследования, проведенного в декабре 2019 – феврале 2020 гг. Основными методами послужили полуструктурированное экспертное интервью (n=30 чел.) и 4 фокус-группы со студентами вузов Екатеринбурга. В качестве экспертов выступили представители образовательных организаций Екатеринбурга и Свердловской области различных типов (школ, колледжей, вузов, частных образовательных центров). Отобранные образовательные организации презентуют основные уровни системы российского образования (школьное, среднее профессиональное, высшее). Отбор экспертов в организациях осуществлялся 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). В связи с этим в выборке представлены и психологи, и педагоги школ, колледжей, вузов, дополнительного образования, и эксперты по проблемам социологии и экономики образования. Принципы отбора информантов соответствуют междисциплинарному характеру исследования. Количественные параметры выборки определялись моментом получения повторяющейся информации. Важным источником эмпирических данных послужил также социологический опрос родителей учащихся школ Екатеринбурга (2019 г., n=7281 чел.).

Полученный эмпирический материал сопоставлялся с результатами кабинетного исследования, сфокусированного на анализе результатов трудов зарубежных и отечественных ученых. Авторы статьи изучили и обобщили данные социологических, педагогических, психологических и экономических исследований проблем учебной и образовательной (не)успешности различных образовательных общностей, качества школьного, среднего и высшего профессионального образования. Были изучены данные статистических и мониторинговых исследований по российскому образованию за 2016–2019 гг., характеризующие различные количественные и качественные параметры деятельности образовательных организаций и образовательных общностей. Большое значение для формулирования и проверки гипотез имели результаты авторских исследований российского образования, реализованных с 2011 по 2019 гг. в масштабах Уральского федерального округа, Свердловской области и Екатеринбурга.

Интерпретация ключевых понятий

В основе теоретической разработки проблемы лежит интерпретация трех ключевых понятий – образовательной неуспешности, человеческого капитала образовательных общностей и трансфера их человеческого капитала в системе образования.

Образовательная неуспешность, по нашему мнению, представляет собой качественную характеристику образовательной деятельности учащихся (школьников и студентов), отражающую меру расхождения между их личными достижениями и общественными ожиданиями определенных результатов в их образовательной

деятельности, под которыми мы понимаем ожидания различных социальных групп общества, напрямую заинтересованных в образовательных успехах учащихся и студентов. К этим группам мы можем отнести педагогическое и управленческое сообщество, работодателей, родителей. Общественные ожидания этих групп мы конкретизируем в привязке к их интересам. С этой точки зрения мы полагаем, что педагоги и управленцы заинтересованы в соответствии качественных образовательных результатов учащихся требованиям образовательных стандартов и программ, потому что именно этим соответствием измеряется эффективность педагогической деятельности и управления образованием. Для работодателя образовательная успешность выпускников колледжей и вузов означает их способность и готовность включаться в трудовые отношения и хорошо выполнять трудовые функции. С позиций родителей успешный в образовательном плане учащийся – это тот, кто характеризуется высокой учебной успеваемостью и готов поступить в колледж, вуз, далее достойно трудоустроиться. Собственно говоря, сформулированные общественные ожидания различных заинтересованных социальных групп составляют содержание модели образовательной успешности.

Ей противостоят учебная несостоятельность учащихся (то, что принято называть учебной или академической неуспеваемостью), низкий уровень образовательной мотивации и готовности к продолжению образования, слабо сформированные навыки учебной самоорганизации, отсутствие представлений об образовании как сфере труда, саморазвития и самореализации. Для молодежи, вступающей в мир профессионального образования и труда, – это отсутствие профессионального самоопределения и неспособность к профессиональному выбору. К признакам образовательной неуспешности можно отнести все формы академического мошенничества и образовательные симуляции (имитации социально одобряемых моделей образовательного поведения). У студентов вузов она также сопровождается отсутствием интереса к научно-исследовательской деятельности и готовности к ней. На наш взгляд, перечисленные проявления можно считать константами образовательной неуспешности, и другие ее признаки трудно поддаются четкому, однозначному определению, поскольку зависят от представлений и ожиданий субъектов образовательного взаимодействия, системы критериев оценивания образовательного поведения и множества контекстных условий. В этом смысле понятие образовательной неуспешности обладает высокой степенью неопределенности: не случайно в современном «текучем», фрагментированном обществе, наряду с нормативной моделью образовательной неуспешности, возникают альтернативные модели. В зависимости от степени авторитарности системы формального образования и уровня толерантности в обществе к социальному и культурному многообразию различные модели образовательной (не)успешности могут находиться либо в отношениях конкуренции, либо «мирного» сосуществования.

Образовательная неуспешность является не только феноменом образования, в связи с чем понимание ее предпосылок и рисков требует анализа социального контекста, в котором она формируется. Проблема образовательной неуспешности выходит в более широкую сферу общественных отношений и обнаруживает связи с другими сферами общественной жизни: социальной, экономической, культурной, политической, управленческой. Мы полагаем, что в этом смысле сильным контекстным влиянием обладает фактор социальной неопределенности, в которой находится российское общество и образование. Он детерминирует отсутствие

четкой стратегии развития как общества в целом, так и образования, в частности, порождает в нем деструкции, приводящие к появлению неуспешных образовательных общностей. Другим значимым элементом этого контекста выступает социальное неравенство, четко проявляющееся в образовании в виде неравного доступа к различным образовательным благам и неравным шансов в конкурентной борьбе за них.

Важным измерением контекста образовательной неуспешности становится изучение ее связи с экономическим кризисом российского общества, который сказывается на дефиците государственных инвестиций в образование и приводит к увеличению инвестиционной нагрузки на родительское сообщество. На наш взгляд, в анализе социального контекста образовательной неуспешности нельзя обойти вниманием политику формирования человеческого капитала в российском обществе, которая исключает из своей структуры поддержку проблемных образовательных общностей. И, наконец, нужно отметить влияние социокультурного контекста на изучаемое явление, включающего в себя глубокую трансформацию общественной системы ценностей, в которой образование приобретает иной смысл и статус. Этот контекст формируется за счет появления новых поколений молодежи с их принципиально иным восприятием образовательной среды и ценности учебного труда, способом усвоения информации. Образовательная неуспешность несет в себе огромные риски для всего российского общества, от ее последствий не застрахованы ни сферы труда, производства, социальной и культурной жизни, ни семья, ни отношения между людьми в повседневной жизни.

Связанное с образовательной неуспешностью понятие человеческого капитала образовательных общностей имеет содержательные, структурные и функциональные особенности, которые помогают раскрыть его трактовка. В самом широком смысле человеческий капитал школьников и студентов представляет собой совокупность накопленных ресурсов, которые позволяют им достигать определенного уровня образовательной успешности. Формирование этих ресурсов происходит в процессе образовательной деятельности и образовательного взаимодействия через освоение благ, продуцируемых образованием. Человеческий капитал служит качественной и количественной характеристикой образовательных общностей, отражающей их способность создавать специфическую «добавленную» стоимость – новый уровень знаний, умений, навыков, иных свойств, имеющих ценность для представителей образовательных общностей и иных социальных субъектов. Человеческий капитал образовательных общностей обладает и другими универсальными свойствами, к которым необходимо отнести неотчуждаемость его от своего носителя, способность к конвертации и самовозрастанию, длительный срок оборачиваемости, возможности стабильного роста только при условии регулярных инвестиций. Анализируемый феномен формируется и функционирует на уровне личности, образовательной общности (ее группы), образовательной организации, образовательной системы. Важно отметить, что человеческий капитал образовательных общностей имеет свою стоимость (денежную и символическую), которая, в отличие от других видов капитала, определяется прежде всего контекстными факторами – местом образования в системе общественных ценностей, уровнем развития меритократии в обществе, способностью человеческого капитала порождать синергетические эффекты при конвертации его в движущие силы общественного развития.

Структура человеческого капитала образовательных общностей включает как когнитивные ресурсы (знания, умения, навыки, интегрированные в компетенции), так и некогнитивные – поведенческие и ценностные (образовательную мотивацию и стремление к достижительности, способность и готовность к профессиональному самоопределению, ценностные ориентации на учебный труд, образование как сферу самореализации), при этом названные ресурсы тесно связаны между собой. Элементы структуры человеческого капитала образовательных общностей можно объединить в три группы (таблица 1).

Таблица 1. Структура человеческого капитала образовательных общностей

Капитал здоровья	Культурный капитал	Нравственный капитал	Социальный капитал
(III) Предиктивные ресурсы			
Образовательная мотивация	Способность и готовность к профессиональному самоопределению	Ценностное отношение к учебному труду	Достижительная мотивация
(II) Поведенческие ресурсы			
Предметные знания	Предметные умения	Предметные навыки	Метапредметные компетенции
Образовательные компетенции			
(I) Когнитивные ресурсы			

Первую группу составляют ресурсы, определяемые образовательными стандартами: предметные и метапредметные знания, умения и навыки, интегрированные в образовательные компетенции. Несоответствие уровня развития элементов данной группы требованиям образовательного стандарта свидетельствует об учебной (академической) неуспеваемости учащихся. Современные образовательные стандарты, как национальные, так и международные, подчеркивают значимость не только предметных, но и метапредметных компетенций: речь идет о коммуникативных навыках, способности формулировать собственную точку зрения, излагать ее доказательно, логично, в полемике. Особое значение в этом блоке имеют умения связывать теоретические знания с практиками повседневной жизни или профессиональной деятельности.

Данный пласт человеческого капитала образовательных общностей имеет объективно-субъективный характер. Образовательные компетенции принадлежат личности и образовательной общности, следовательно, имеют субъективный характер. В то же время у них есть и объективные характеристики – грамотная устная и письменная речь, математические навыки и другие. С одной стороны, уровень развития человеческого капитала (т. е. соответствия образовательному стандарту), измеряемый различными инструментами оценивания учебных достижений, казалось бы, служит объективным показателем качества человеческого ка-

питала учащихся и студентов, но, с другой стороны, и образовательные стандарты, и инструменты оценивания формируются определенными группами субъектов образования, а значит, имеют субъективный характер.

Во вторую структурную группу человеческого капитала образовательных общностей включаются поведенческие ресурсы, столь же важные для достижения образовательной успешности, как и когнитивные ресурсы первой группы. К ним относятся образовательная мотивация, способность осуществлять профессиональный выбор и готовность к профессиональному самоопределению. Эти два элемента обуславливают друг друга: хорошая мотивация на учебу порождает ориентацию на целенаправленный, сознательный выбор профессии, сферы труда, в которых учащейся молодежи можно реализовать имеющийся у нее ресурсный потенциал, а успешное профессиональное самоопределение стимулирует развитие образовательной мотивации, особенно у студентов колледжей и вузов. Ценностные ориентации на труд, отношение к учебе как к труду способствуют обогащению человеческого капитала образовательных общностей, поскольку исключают имитационность образовательной деятельности, и способствуют развитию достижительной мотивации у различных групп образовательных общностей. Таким образом, ресурсы второй группы вносят существенный вклад в создание «добавочной» стоимости образовательных общностей, поскольку запускают механизмы самовозрастания их человеческого капитала.

Третью группу структурных элементов человеческого капитала образовательных общностей формируют ресурсы других видов капитала человека – капитала здоровья, культурного, нравственного и социального капитала. Мы рассматриваем эти виды как сопряженные, но не тождественные друг другу. Между тем в образовательной деятельности некоторые ресурсы капитала здоровья, нравственности, культуры и социальных связей выступают важными предикторами образовательной успешности, поэтому мы рассматриваем их как часть человеческого капитала образовательных общностей.

Физическое и психическое здоровье изначально определяет шансы учащегося достичь состояния образовательной успешности. Этот ресурс влияет на результаты образовательной деятельности ребенка или молодого человека на протяжении всего образовательного цикла. Значение ресурсности социальных связей, включенности в социальные сети, уровня общей культуры и уникальных культурных навыков для достижения высокой эффективности в образовании уже давно доказано классиками социологии и их последователями [Бурдье 2002; Зарицкий 2006; Чередниченко 2014, с. 228–258]. Морально-нравственные качества учащегося, его приверженность традиционным этическим нормам определяют уровень культуры его учебного труда, взаимодействия с другими представителями образовательных общностей, умение противостоять соблазнам академического мошенничества.

Третья группа элементов также имеет объективно-субъективную природу и надстраивается над поведенческим и когнитивным пластами, образуя их внешнюю оболочку. Одна из ее функций заключается в интеграции образовательной деятельности и ее результатов с другими видами жизненной активности школьников и студентов. Благодаря данному механизму осуществляется конвертация образовательной успешности в социальную и профессиональную успешность.

Такое видение сущности и структуры человеческого капитала образовательных общностей обеспечивает понимание целостности рассматриваемого феномена

и взаимосвязанности его ресурсов. Без хорошо сформированных предметных компетенций невозможно построить эффективную образовательную коммуникацию со сверстниками и педагогами, и наоборот, эффективная коммуникация способствует формированию необходимых компетенций. Высокий уровень культуры, соблюдение норм публичного поведения, приобретенные внеобразовательные социальные связи и отношения формируют ценностные и мотивационные механизмы накопления когнитивных ресурсов. Кроме того, такое понимание может обеспечить изучение трансформации человеческого капитала образовательных общностей в процессе его трансфера в системе образования.

Этот трансфер представляет собой движение ресурсов, накопленных школьниками, студентами колледжей и вузов на предыдущей ступени образования с целью дальнейшего обогащения, развития и капитализации их ресурсов. Треки трансфера человеческого капитала образованы: (1) переходом детей и подростков с одного уровня общего образования на другой (из дошкольных учреждений в начальную школу, затем среднее и старшее звено школы); (2) поступлением выпускников школ в организации СПО и далее их выходом на рынок труда или переходом в вузы; (3) выходом выпускников школ на рынок труда или поступлением в вузы, после их окончания – на рынок труда.

Названные образовательные траектории и треки российской молодежи хорошо изучены в эмпирическом плане. Специфика и новизна нашего исследования заключаются в том, что мы рассматриваем движение человеческого капитала в контексте проблемы образовательной (не)успешности. Это означает возможности выделения двух векторов трансфера – позитивного и негативного: в первом случае достигается запланированный результат – обогащение человеческого капитала, достижение такого его качества, которое удовлетворяет потребности как его носителей (учащейся молодежи), так и потребителей (работодателей, общества, государства); во втором случае результатом становятся стагнация и истощение человеческого капитала, в конечном счете – его обесценивание. Наше исследовательское внимание направлено на поиск возможностей преодоления действия этого негативного вектора.

Возможности преодоления образовательной неуспешности

Изменение нормативной модели образовательной (не)успешности и согласование представлений о ней

Первая возможность преодоления образовательными общностями состояния неуспешности связана с изменением и согласованием представлений об этом явлении у ключевых субъектов образования: педагогов, образовательного менеджмента, родителей. Названные образовательные общности формируют и транслируют в публичное пространство модель образовательной (не)успешности, создают условия для образовательной деятельности молодежи и направляют трансфер ее человеческого капитала. И хотя у современных школьников и студентов создаются собственные представления об образовательной успешности, они вынуждены

соизмерять свой человеческий капитал с нормативной моделью, впрочем, сегодня она подвергается сомнению и в педагогическом, и в управленческом, и в родительском сообществах.

Результатом нашего эмпирического исследования явилось понимание «текучности» феномена образовательной (не)успешности, которое отражает релятивность природы изучаемого явления. Его содержание, критерии и инструменты оценки, проявления привязаны к контексту, который каждый субъект образования конструирует по-своему. Представления об образовательной (не)успешности оказываются неодинаковыми у студентов (причем, у студентов разных поколений они также отличаются), преподавателей (они дифференцированы в зависимости от типа педагогов), представителей образовательного менеджмента и родителей. По сути, в современном образовании сложилось плюралистическое видение образовательной (не)успешности, при этом оно развивается по конфликтному сценарию, поскольку отечественная система образования ригидна, задает жесткие стандарты, имеет унифицированные методы оценки, то есть игнорирует объективно существующую плюралистичность модели. Эта ситуация была отрефлексирована экспертным сообществом:

«Представления об успешности в образовании разные у школьников младшей, средней школы, старшеклассников. Другое понимание – у студентов колледжей или вузов. Многие зависят от того, к какому поколению принадлежит человек. Все современные школьники – это поколение “Z”, при этом учителя принадлежат к поколениям “Y” или “X”, а некоторые (кому за 60) – это поколение бэби-бумеров. У них абсолютно разное понимание успешности, в том числе в образовании» (Т.Ю., психолог-консультант, доцент вуза).

Большинство экспертов рассматривают образовательные компетенции не сами по себе как абсолютный показатель освоения образовательного стандарта, а как переменную, привязанную к самым разным координатам – первоначальным образовательным возможностям учащегося, с которыми он стартовал на той или иной дистанции, или с его образовательной мотивацией, коммуникативными навыками, нравственной культурой, соответствием требованиям разных уровней образования.

«Поскольку дети обладают разными способностями, по-разному овладевают общими и специальными учебными навыками, то нужно рассматривать понятие неуспешности и успешности применительно к различным категориям учащихся. <...> Для определенной категории учащихся даже небольшие достижения на самом деле могут быть более ценными. Они выступают такими же полновесными показателями успешности, как для других учащихся соответствие формальным показателям освоения образовательной программы. <...> Знаниевая составляющая успешности, без сомнения, должна рассматриваться не как единственная, а в комплексе с другими показателями развития личности – культурой, нравственностью» (А.Ж., учитель школы, преподаватель вуза).

Экспертные интервью показали, что расхождение представлений об образовательной (не)успешности проявляется при переходе из школы в другие образовательные организации – колледжи и вузы. Одной из таких критических зон трансфера человеческого капитала становится переход учащихся из школы в СПО. С одной стороны, очевидны попытки государства сформировать модель успешного «молодого профессионала», выбравшего «профессиональный» трек образования. На это направлено действие нацпроекта «Образование» (федеральный проект «Молодые профессионалы»), мероприятия Союза «Ворлдскиллс Россия». С другой стороны, в общественном мнении сформировался образ СПО как сферы, куда перетекает часть неуспешных школьников. Преподаватели колледжей и техникумов считают, что поступление в колледж «спасает» таких школьников, многие из которых начинают хорошо учиться.

«Возьмем неблагополучную семью. В школе такие дети <...> эмоционально не сдержанны, хулиганисты. Очень мало среди них тех, кто хорошо учится, а в колледже не так. Часто они работают параллельно [с учебной], если у них есть какие-то материальные проблемы в семье. И они в учебном процессе стараются преуспеть, поскольку в дальнейшем планируют работать по этой специальности» (Г.Ш., психолог, преподаватель техникума).

Этой же точки зрения придерживается часть родителей, как правило, не имеющих высшего образования, которые полагают, что выбор «профессионального» образовательного трека без перспективы обучения в вузе выступает способом полной реализации жизненной цели их ребенка – приобретения им профессии и возможности заработка. Такого выпускника колледжа не интересует продолжение образования, он чувствует себя состоявшимся, самостоятельным и независимым человеком.

Часть школьных учителей рассматривает поступление в колледж как путь, единственно возможный для неуспешных школьников 8–9-х классов. Об этих установках свидетельствуют фрагменты фокус-групп со студентами университета:

«Учителя постоянно пугали тем, что мы не пойдем в 10-й класс. Говорили о поступлении в колледжи. Просто преподаватели <...> не нацелены на то, чтобы научить чему-то, а нацелены только на себя, потому что если ученик плохо сдаст или совсем не сдаст, то влетит ему, а не школе. Школе тоже, конечно, влетит, но ему больше всего».

Модель достижения образовательной успешности через длинную траекторию «школа – колледж – вуз», хорошо работавшая до последнего времени [Александров, Тенишева, Савельева 2015], сегодня перестала доказывать свою эффективность. Статистика демонстрирует ежегодное сокращение числа выпускников СПО в структуре абитуриентов вузов: в период с 2016 по 2019 г. на фоне увеличения числа студентов-бакалавров доля студентов, имеющих за плечами СПО,

постепенно снижалась – с 39,6% в 2016 г. до 35,4% в 2019 г.¹⁰ Часть родительского сообщества рассматривает поступление в колледж как тупиковую образовательную траекторию. Некоторые родители полагают, что для их ребенка лучшим вариантом будет обучение в вузе, пусть и не очень успешное, и предпочли бы его качественному обучению в колледже с последующим возможным поступлением в вуз. Данная группа родителей достаточно точно осознает лукавство государственной политики, лишь декларирующей образовательную успешность «профессионального» трека, при этом не подкрепляющей данную модель свободой выбора и перспективами дальнейшего образовательного развития.

Сами организации СПО также не заинтересованы в дальнейшей образовательной карьере своих выпускников: они не готовят своих студентов к сдаче ЕГЭ, не помогают оформлять документы, записываться на экзамены. В оценке их деятельности не заложен критерий количества выпускников, продолживших обучение в вузе.

«На последней встрече студентов и выпускников нашего медицинского колледжа директор прямо сказал: “Ребята, не идите после выпуска в вузы, идите работать, поднимайте показатели нашей эффективности”» (И.Е., студент вуза, выпускник колледжа).

Таким образом, возникают реальные противоречия между нормативной моделью образовательной успешности, конструируемой государственной образовательной политикой и системой формального образования, и представлениями образовательных общностей о траекториях, приводящих к образовательной успешности. Эти противоречия демонстрируют институциональные разрывы, существующие в социальном институте и системе российского образования между школой, средним профессиональным и высшим образованием, незаинтересованность образовательных организаций в достижении их выпускниками успешности на последующих этапах образовательной траектории.

Трансформация образовательной политики в отношении успешных образовательных общностей

Государственная образовательная политика задает все институциональные и многие организационные условия образовательной деятельности учащихся и студентов, формирует механизмы трансфера ее человеческого капитала. Следовательно, вторая возможность преодоления образовательной неуспешности связана с изменением вектора образовательной политики в отношении неуспешных образовательных общностей.

¹⁰ Статистическая информация в сфере научных исследований и разработок и в сфере высшего образования. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования // <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php>. При расчете не учитывалось, поступал ли выпускник СПО сразу после окончания колледжа или техникума или же это было отсроченное поступление.

Результаты мониторингов отечественного образования и исследований образовательной политики отчетливо показывают интерес государства исключительно к талантливой и способной молодежи. Содержание нацпроекта «Образование» (входящих в его состав федеральных проектов), госпрограмм по развитию образования и молодежной политики, концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов отражает озабоченность государства воспроизводством человеческого капитала за счет элитных групп молодежи. Необходимость развития системы поддержки этой части молодежи не вызывает сомнений, однако ее однобокость проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, в отсутствии практики трансляции опыта работы с успешными учащимися в обычные образовательные организации, и на это обстоятельство указывают эксперты:

«Согласна, делается [для талантливой молодежи] много и неплохо, потому что нужны драйверы роста, но их опыт [образовательных центров “Золотое сечение”, “Сириус”] должен транслироваться получше. А то они живут там в своем мирке, и взаимодействия с ними никакого нет. Они там у себя успехи вершат, а тебе что от этого? А если драйверы и делятся опытом, то очень формально. Понятно, что это авторский труд, но все-таки мы ведь в одной лодке плывем» (М.В., учитель школы).

Во-вторых, экспертное сообщество считает, что отсутствие в структуре образовательной политики мер по поддержке неуспешных свидетельствует о ее латентной функции по воспроизводству неравенства в обществе и образовании, неолиберальной направленности, что чревато многочисленными рисками.

«Хорошо, что такие программы [по поддержке талантов] существуют. Неуспешными ребята становятся не от того, что им не хватает этих способностей, а от того, что пока не существует эффективных методик и технологий их приближения к успешности. <...> И это же неблагоприятная вещь – подтягивать неуспешного человека, намного приятнее и эффективнее взять уже успешного и помочь ему стать еще более успешным» (Е.С., педагог частной школы развития).

Идею необходимости равного внимания государства ко всем образовательным общностям как основы стратегии развития современного образования озвучивают в последнее время многие научные и общественные деятели¹¹. Так, известный американский исследователь проблем глобализации и интернационализации высшего образования Ханс де Вит прямо пишет, что российским вузам следует разрабатывать стратегию конкурентоспособности за счет развития всех студентов и преподавателей без исключения, без деления на успешных

¹¹ Всякая селекция и ставка на одаренных растлевает систему школьного образования. Интервью с Еленой Ленской (2019) // Образованная страна. 31 мая 2019 // <https://bilimdinews.kz/?p=42118>

и неуспешных [De Wit 2019, с. 28]. Масштабы образовательной неуспешности в российской системе образования, как и дефицит талантов, требуют специальных государственных программ, обеспечивающих институциональную и финансовую поддержку усилий школ, колледжей и вузов по преодолению образовательной неуспешности.

Трансформация образовательной среды учебных заведений

Третья возможность преодоления негативного вектора трансфера человеческого капитала образовательных общностей связана с кардинальными изменениями образовательной среды школы, СПО, вузов – ее социальных, педагогических, психологических, управленческих условий, которые «питают» образовательную неуспешность. Экспертное сообщество выразило серьезные претензии к организационному уровню формирования человеческого капитала российских школьников и студентов, а сами обучающиеся связывают образовательную неуспешность с разрушением базовых коммуникаций.

«Придя в университет, что мы видим: посадили сто человек, пришел старый преподаватель, отвернулся к доске, что-то пишет, коммуникации – ноль. Сели тет-а-тет на экзамене – стресс: мы никогда такого не делали! Идет потеря коммуникации на всех уровнях: и с родителями, и с педагогами, и с детьми» (отрывок из фокус-группы со студентами университета).

Нарушение коммуникаций происходит вследствие перегруженности преподавателей, учащихся и родителей, увеличения объема онлайн-курсов в вузе и дистанционной составляющей в школе, тотального внедрения тестовых методик в ущерб вербальному общению, неразвитости культуры взаимодействия образовательных организаций с родителями, сверхбюрократизации отношений администрации учебных заведений с педагогами, сохранения иерархичных отношений между преподавателями и учащимися (их родителями), руководством и преподавателями (студентами). В целом вся система российского образования становится обезличенной и фрагментированной, поскольку быстро теряется ее коммуникативный потенциал в качестве внутренней скрепы и инструмента диагностики проблем, в т. ч. образовательной (не)успешности, хотя многие задачи в этой области решаются именно через живое взаимодействие, на которое должно быть выделено достаточно времени и личностных ресурсов.

По мнению экспертов, на всех уровнях системы образования отсутствуют эффективные вложения в образовательную мотивацию, при этом акцент делается исключительно на когнитивных компетенциях. На входе в школу, колледж, вуз учащийся не тестируется на предмет сформированности и сохранности его образовательной мотивации как показателя готовности к обучению и предиктора его образовательной успешности.

«Чадо не хочет быть экономистом, а хочет быть ветеринаром. Что мы получим от такого студента, которому родители финансово запретили [выбор профессии]? Изначально заложено, что мотивации у него не будет. Какая может быть образовательная успешность у таких полностью демотивированных людей? Они доучиваются, скрипя зубами, получают свои дипломы и идут на приготовленное место» (А.К., профессор вуза).

Дефицит образовательной мотивации – одна из самых острых проблем для образования, поскольку в дальнейшем он приводит к недостаточной мотивации на труд и социальную активность; и наоборот, желание и готовность учиться стимулируют появление в дальнейшем прочной достижительной мотивации в профессии и активной жизненной позиции. Обобщая материалы экспертных интервью, мы делаем вывод о возможностях разработки и внедрения в образовательную практику широкого спектра мотивационных программ, главными принципами которых должны стать дифференцированный подход к конкретной целевой группе учащихся; интеграция социальных, психологических, педагогических, экономических стимулов; включенность мотивационных механизмов во все виды образовательных отношений и взаимодействий.

Одно из условий совершенствования образовательной среды связано с перформативированием ключевых акторов образования: педагогов, руководителей образовательных организаций и родителей. Эксперты отмечают дефицит педагогической и психологической культуры у всех названных субъектов, недостаток актуальных знаний современного поколения учащихся и студентов, характеризующихся ментальными и поведенческими особенностями:

«Через меня за годы работы прошли тысячи студентов, старшеклассников. И все они идут с мощными комплексами, которые были сформированы родителями. Родителей надо обучать психологически. <...> [Тогда] родители поймут, почему отличника убивает своя же семья. Образовывать надо родителей – в первую очередь, учителей – во вторую очередь, или всех одновременно» (Т.Ю., психолог-консультант, доцент вуза).

Серьезными деформациями образовательной среды, по мнению экспертов, являются еще два фактора: во-первых, укоренившаяся в российских образовательных учреждениях (как и на системном и институциональном уровнях) культура доминирования (эксперты и студенты называли ее репрессивной); во-вторых, глубочайшее неуважение, обесценивание статуса педагогической профессии.

«Толерантность в России – это проблема. У нас везде диктатура, авторитаризм. В образовании – тоже. Я сам учусь в вузе. Недавно на зачете услышал в свой адрес: “Мы Вам замечания по работе озвучиваем, а Вы должны молчать и слушать, мы не просим Вас что-то говорить и объяснять”. Но ведь я же сам преподаватель, я пришел не молчать, а работу свою защищать» (М.Н., учитель школы, студент вуза).

Таким образом, перспективы преодоления образовательной неуспешности через изменение образовательной среды связаны с повышением ее антропоцентричности, открытости, гибкости, толерантности, дружелюбности ко всем субъектам образования, означающие не декларативное, а реальное использование принципов гуманистической психологии и педагогики как идеологической основы конкретных образовательных практик и технологий.

*Разработка социальных технологий
образовательного сопровождения неуспешных учащихся
и студентов*

Четвертая возможность преодоления образовательной неуспешности связана с разработкой социальных технологий образовательного сопровождения неуспешных школьников и студентов. Зарубежные и отечественные практики работы с «трудными» учащимися, требующие обобщения и актуализации в соответствии с условиями современного российского общества и образования, либо плохо изучены, либо забыты. Этот опыт, превращенный в социальные технологии, позволит профессионально решать поставленную проблему. Фундаментальные теоретические, методологические и методические основы таких социальных технологий уже разработаны, и задача заключается в том, чтобы технологизировать процесс сопровождения неуспешных школьников и студентов, обеспечить его необходимыми и достаточными ресурсами – кадровыми, временными, финансовыми, организационными, нормативно-правовыми и информационными.

Проведенные экспертные интервью показали: ресурсные дефициты отечественного образования служат первопричиной того, что механизмы трансфера человеческого капитала образовательных общностей не обеспечивают его позитивного вектора. Нужно отметить еще один важный человеческий фактор – дефицит узких специалистов в школах, колледжах и вузах. Это прежде всего психологи, социальные педагоги, логопеды, специалисты по профориентации и коррекционной педагогике, тьюторы, столь необходимые для неуспешных учащихся. По мнению экспертов, в школах, как ни парадоксально, в ответ на увеличение учеников с психологическими и психофизиологическими особенностями происходит уменьшение количества узких специалистов, а во многих вузах закрылись центры психологической помощи студентам.

«В школу сегодня поступают дети с ОВЗ. Но чтобы они хорошо учились и действительно не были ущемлены в своем праве на качественное образование, с ними должны работать, помимо учителя, тьюторы, психологи и социальные педагоги. А у нас нет для них ставок или эти ставки некем заполнить. Учитель в таких условиях не то что не хочет – не может работать с инклюзией и делать учеников с особыми возможностями успешными. Так что право-то им на образование государство дало, а вот обеспечить его качественно не может» (С.С., заведующий кафедрой, учитель школы).

Заключение

В фокусе нашего исследовательского внимания оказалась очень сложная и социально острая проблема образовательной неуспешности школьников, студентов СПО и вузов. В данной статье акцент был сделан на поиске возможностей ее преодоления за счет использования ресурсов самой системы образования. Между тем решение существующей проблемы во многом связано с качеством социального контекста развития современного отечественного образования: с местом образования в системе общественных ценностей и практик, уровнем социального неравенства, эффективностью социального управления и государственной политики, моделями и формами инвестиций в человеческий капитал. Перечисленные аспекты требуют своего дальнейшего изучения и актуализируют научную и практическую значимость проводимого теоретического и эмпирического исследования. Его необходимость определяется возможностями осмысления на современном уровне феномена трансфера человеческого капитала проблемных образовательных общностей и повышения его качества в интересах развития страны, российских регионов, преодоления социального неравенства в них, удовлетворения потребностей молодежи в получении качественного образования, новых жизненных шансов и успешного трудоустройства.

Литература

- Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы управления. № 3. С. 66–91.
- Аникин В.А. (2017) Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки // Экономическая социология. Т. 18. № 4. С. 120–156.
- Артищева Е.К., Брызгалова С.И. (2012) Неуспеваемость в вузе с точки зрения выпускников-дипломантов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. № 11. С. 19–28.
- Бурдые П. (2002) Формы капитала // Экономическая социология. Т. 3. № 5. С. 60–65
- Де Вит Х. (2019) Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. № 2. С. 8–34.
- Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О. (2015) Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. № 9. С. 86–93.
- Добрякова М.С., Андрущак Г.В. (2010) Прием в российские государственные вузы в 2010 г.: увидеть, чтобы задуматься // Вопросы образования. № 4. С. 101–121.
- Завадская М.А. (2011) Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 14. № 2. С. 102–118.
- Зарицкий Т. (2006) Культурный капитал и доступность высшего образования // Вестник общественного мнения. № 2(82). С. 47–61.
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (1) (2019) Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестник Института социологии. Т. 10. № 4. С. 126–149.
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2) (2019) Социология высшего образования. Екатеринбург: Гуманитарный университет.

- Иванюшина В.А., Уильямс Е.П. (2019) Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство // Вопросы образования. № 4. С. 47–70.
- Карной М., Ларина Г.С., Маркина В.М. (ред.) (2019) (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. М.: ВШЭ.
- Ключарев Г.А. (2013) «Проблема мелюзги», образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы // Вестник Института социологии. № 6. С. 234–251.
- Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. (2019) Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопросы образования. № 4. С. 71–92.
- Константиновский Д.Л., Попова Е.С. (2018) Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. № 3. С. 34–44.
- Петрова Р.Г., Рябова Т.В. (2019) Низкая успеваемость студентов младших курсов: мера социальной ответственности университета // Управление устойчивым развитием. № 1. С. 62–67.
- Плюснин Ю.М. (2007) Присутствовать, а не учиться. Троечники и отличники в наших университетах // Вопросы образования. № 2. С. 276–292.
- Смык А.Ф., Прусова В.И., Зиманов Л.Л., Солнцев А.А. (2019) Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. Т. 28. № 6. С. 52–62.
- Соболева И.В. (2007) Человеческий потенциал российской экономики: проблема сохранения и развития. М.: Наука.
- Хекман Д. (2011) Политика стимулирования человеческого капитала // Вопросы образования. № 3. С. 73–137.
- Чердниченко Г.А. (2014) Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М.
- Чошанов М.А. (2013) Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США // Образование и наука. № 8. С. 15–32.
- Шафранов-Куцев Г.Ф., Толстогузов С.Н. (2015) Единый экзамен и другие инструменты оценки качества приема в вузы // Высшее образование сегодня. № 2. С. 42–45.
- Barro R.J. (1991) Economic Growth in a Cross Section of Countries // The Quarterly Journal of Economics, vol. 106, no 2, pp. 407–443.
- Bernasconi M., Profeta P. (2012) Public Education and Redistribution When Talents Are Mismatched // European Economic Review, vol. 56, no 1, pp. 84–96.
- Cremer H., Pestieau P. (2006) Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy // Journal of Public Economic Theory, vol. 8, no 4, pp. 529–545.
- French E., Hood A., O’Dea C. (2017) Transfers, Bequests, and Human Capital Investment in Children over the Lifecycle. 19th Annual Joint Meeting of the Retirement Research Consortium (August 3–4, 2017). Washington, DC // <https://crr.bc.edu/wp-content/uploads/2017/08/4c.-Full-paper-French.pdf>
- Heckman J.J., Rubinstein Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the Ged Testing Program // The American Economic Review, vol. 91, no 2, pp. 145–149.
- Lee D.W., Lee T.H. (1995) Human Capital and Economic Growth Tests Based on the International Evaluation of Educational Achievement // Economics Letters, vol. 47, no 2, pp. 219–225.
- Romer P.M. (1990) Human Capital and Growth: Theory and Evidence // Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, no 32, pp. 251–286.

The Transition of Educational Communities from Failure to Success in Human Capital Transfer¹²

G. ZBOROVSKY*, P. AMBAROVA**

***Garold Zborovsky** – DSc in Philosophy, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor-researcher, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Address: 19, Mira St., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

****Polina Ambarova** – DSc in Sociology, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Address: 19, Mira St., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation. E-mail: borges75@mail.ru

Citation: Zborovsky G., Ambarova P. (2021) The Transition of Educational Communities from Failure to Success in Human Capital Transfer. *Mir Rossii*, vol. 30, no 1, pp. 88–110 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110

Abstract

The article focuses on one of the most acute problems in Russian education—the rising underperformance among schoolchildren and students of vocational schools and universities. In particular, unlike most other studies, we pay particular attention to the negative vector of human capital transfer leading to educational failure, and explore how this can be remedied. Empirically we build on semi-formal expert interviews (N=30) with representatives of various educational institutions, 4 focus groups with students of Yekaterinburg universities and a sociological survey of students' parents (N=7,281) carried out in 2019–2020. Based on the findings of the study, we formulate directions to overcome educational failure of youth and improve their human capital. First, the normative model of educational success/failure among key actors of education (i.e., teachers, educational management and parents) must be changed. It should be more flexible and consider the variability of the subjective and objective criteria of educational failure. The second direction prompting change is the educational policy in relation to unsuccessful educational communities. It should include measures to support unsuccessful students and ensure equal attention to all educational communities — successful and unsuccessful. Third, the educational environment of educational institutions must be improved. In particular, the broken communication between students and teachers must be restored, programs to maintain tolerant relationships and educational motivation must be developed, and the pedagogical and psychological culture of teachers, management, and parents must be improved. The fourth direction is the development of social technologies for educational support and improving the quality of human capital of unsuccessful students. This direction requires the creation of interdisciplinary teams of specialists in schools, vocational colleges and universities that can effectively work with unsuccessful students using social, psychological and pedagogical methods.

¹² The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07016.

Keywords: educational communities, human capital of educational communities, transfer of human capital, educational success, educational failure, opportunities to overcome educational failure

References

- Alexandrov D.A., Tenisheva K.A., Savelyeva S.S. (2015) Mobil'nost' bez riskov: obrazovatel'nyj put' «v universitet cherez kolledzh» [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91.
- Anikin V.A. (2017) Chelovecheskij kapital: stanovlenie kontseptsii i osnovnye traktovki [Human Capital: Genesis of Basic Concepts and Interpretations]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 18, no 4, pp. 120–156.
- Artishcheva E.K., Bryzgalova S.I. (2012) Neuspevaemost' v vuze s tochki zreniya vypusknikov-diplomantov [Underachievement at the University from the Point of View of Graduate Students]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya*, no 11, pp. 19–28.
- Barro R.J. (1991) Economic Growth in a Cross Section of Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, no 2, pp. 407–443.
- Bernasconi M., Profeta P. (2012) Public Education and Redistribution When Talents Are Mismatched. *European Economic Review*, vol. 56, no 1, pp. 84–96.
- Bourdieu P. (2002) Formy kapitala [Forms of Capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 3, no 5, pp. 60–65.
- Carnoy M., Larina G.S., Markina V.M. (eds.) (2019) *(Ne)obychnye shkoly: raznoobrazie i neravenstvo* [(Non)mainstream Schools: Diversity and Inequality], Moscow: HSE.
- Cherednichenko G.A. (2014) *Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii rossijskoj molodezhi (na materialah sotsiologicheskikh issledovanij)* [Educational and Professional Trajectories of the Russian Youth (Based on Sociological Research)], Moscow: CSP i M.
- Choshanov M.A. (2013) Obrazovanie i natsional'naya bezopasnost': sistemnye oshibki v matematicheskom obrazovanii Rossii i SSHA [Education and National Security: System Deficiencies of Mathematical Education in Russia and the USA]. *Obrazovanie i nauka*, no 8, pp. 15–32.
- Cremer H., Pestieau P. (2006) Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy. *Journal of Public Economic Theory*, vol. 8, no 4, pp. 529–545.
- de Wit H. (2019) Evolyutsiya mirovykh kontseptsij, tendentsij i vyzovov v internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 8–34.
- Denisova-Schmidt E.V., Leontieva E.O. (2015) Kategoriya «neobuchaemykh» studentov kak sotsial'nyj fenomen universitetov (na primere dal'nevostochnyh vuzov) [The “Uneducated” Students as a Social Phenomenon in Universities (on the Case of the Far-Eastern Universities)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 9, pp. 86–93.
- Dobryakova M.S., Andrushchak G.V. (2010) Priem v rossijskie gosudarstvennyye vuzy v 2010 g.: uvidet', chtoby zadumat'sya [Admission to Russian State Universities in 2010: A Must-See to Think About]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 101–121.
- French E., Hood A., O'Dea C. (2017) *Transfers, Bequests, and Human Capital Investment in Children over the Lifecycle*. 19th Annual Joint Meeting of the Retirement Research Consortium (August 3–4, 2017), Washington, DC. Available at: https://crr.bc.edu/wp-content/uploads/2017/08/4c.-Full-paper_French.pdf, accessed 15.01.2021.
- Heckman J.J. (2011) Politika stimulirovaniya chelovecheskogo kapitala [Policies to Foster Human Capital]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 73–137.

- Heckman J.J., Rubinstein Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the Ged Testing Program. *The American Economic Review*, vol. 91, no 2, pp. 145–149.
- Ivaniushina V.A., Williams E.P. (2019) Treking, shkol'naya mobil'nost' i obrazovatel'noe neravenstvo [Tracking, School Mobility, and Educational Inequality]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 47–70.
- Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. (2019) Uspeshnost' i neuspeshnost' shkol'nikov: ozhidaniya roditel'ev, otsenka uchitelej [Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 71–92.
- Klyucharev G.A. (2013) «Problema melyuzgi», obrazovatel'nye neravenstva i effektivnost' vuzov kak sotsial'no-ekonomicheskie indikatory [The Problem of “Small-fry”, Education Inequalities and Efficiency of Universities as Indicators of Social-Economic Development]. *Vestnik instituta sotziologii*, vol. 4, no 1, pp. 234–251.
- Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. (2018) Rossijskoe srednee professional'noe obrazovanie: vostrebovanost' i spetsifika vybora [Russian Secondary Professional Education: Demand and Specificity of Choice]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 3, pp. 34–44.
- Lee D.W., Lee T.H. (1995) Human Capital and Economic Growth Tests Based on the International Evaluation of Educational Achievement. *Economics Letters*, vol. 47, no 2, pp. 219–225.
- Petrova R.G., Ryabova T.V. (2019) Nizkaya uspevaemost' studentov mladshikh kursov: mera sotsial'noj otvetstvennosti universiteta [Poor Academic Performance of Junior Students: Measure of University Social Responsibility]. *Upravlenie ustojchivym razvitiem*, no 1, pp. 62–67.
- Plyusnin Yu.M. (2007) Prisutstvovat', a ne učit'sya. Trochniki i otlichniki v nashikh universitetakh [To Attend, not to Learn. C Grades and Honors in Our Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 276–292.
- Romer P.M. (1990) Human Capital and Growth: Theory and Evidence. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, no 32, pp. 251–286.
- Smyk A.F., Prusova V.I., Zimanov L.L., Solncev A.A. (2019) Analiz masshtaba i prichin otseva studentov v tekhnicheskoy universitete [Analysis of the Scale and Causes of Student Dropout at a Technical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, vol. 28, no 6, pp. 52–62.
- Shafranov-Kutsev G.F., Tolstoguzov S.N. (2015) Edinyj ekzamen i drugie instrumenty otsenki kachestva priema v vuzy [Unified Examination and Other Tools for Assessing the Quality of Admission to Universities]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, no 2, pp. 42–45.
- Soboleva I.V. (2007) *Chelovecheskij potentsial rossijskoj ekonomiki: problema sokhraneniya i razvitiya* [The Human Potential of the Russian Economy: The Problem of Preservation and Development], Moscow: Nauka.
- Zarickij T. (2006) Kul'turnyj kapital i dostupnost' vysshego obrazovaniya [Cultural Capital and Accessibility of Higher Education]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya*, vol. 2, pp. 47–61.
- Zavadskaya M.A. (2011) Akademicheskaya neuspevaemost' kak sotsiologicheskij fenomen: perspektivy mikrosotsiologicheskogo analiza [Academic Failure as a Sociological Phenomenon: Prospects for Microsociological Analysis]. *Zhurnal Sotsiologii i Sotsial'noj Antropologii*, vol. 14, no 2, pp. 102–118.
- Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (1) (2019) Doverie v vuzе kak faktor preodoleniya obrazovatel'noj neuspeshnosti studenchestva [Trust in Universities as a Factor for Overcoming Educational Inefficiency]. *Vestnik instituta sotziologii*, vol. 10, no 4, pp. 126–149.
- Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (2) (2019) *Sotsiologiya vysshego obrazovaniya* [Sociology of Higher Education], Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet.