
Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ

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, Екатеринбург, Россия, garoldzborovsky@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>

****Полина Анатольевна Амбарова** – доктор социологических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, borges75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>

Цитирование: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2023) Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ // Мир России. Т. 32. № 2. С. 6–29. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29

Аннотация

Образовательная стигматизация – один из актуальных и вместе с тем недостаточно разработанных вопросов социологии образования. В статье предпринята попытка ее теоретического и эмпирического изучения в контексте современных проблем российского образования – усиления неравенства, образовательной неуспешности, дегуманизации образовательных отношений. Базируясь на ключевых идеях теории И. Гоффмана, авторы определяют образовательную стигму как отрицательное отношение к субъектам обучения (индивидам, группам, организациям), чья образовательная деятельность маркируется социальным окружением (или самим субъектом обучения) как несоответствующая его представлениям о «нормальности»; также авторы разрабатывают уровневый подход к ее изучению. Цель статьи заключается в социологическом анализе образовательной стигматизации как феномена современного российского образования. Эмпирическая база статьи – данные глубинных интервью с учителями, родителями школьников и студентов; материалы фокус-групп со школьниками и студентами университетов; анализ контента родительских социальных сетей. Авторы выделили принципы социологического подхода, обосновывающие необходимость рассмотрения социального контекста образова-

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

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

Статья поступила в редакцию в апреле 2022 г.

тельной стигматизации и применения уровневого подхода к ее исследованию. Реализация данных принципов позволила определить особенности и механизмы стигматизации образовательной неуспешности на индивидуально-личностном, организационном и институциональном уровнях. В статье показано, как у учащихся на индивидуально-личностном уровне формируются поведенческие стратегии, направленные как на преодоление стигматизирующей ситуации, так и на понижающую адаптацию к ней. Особое внимание уделяется раскрытию содержания множественных ролей учителей, психологов, родителей в ситуации образовательной стигматизации, выступающих в одних случаях в качестве стигматизирующих или соучастствующих агентов, в других ситуациях – выполняющих роли сочувствующих и поддерживающих субъектов. Важным результатом исследования является характеристика механизмов образовательной стигматизации, действующих на общностно-групповом уровне в отношении групп или классов неуспешных школьников. В связи с этим рассмотрены групповые стратегии поведения стигматизированных – получение «вторичной выгоды», имитация академической успешности, «уход». Подчеркивается острота проблемы институциональной стигмы, возникающей в отношении «неэффективных» образовательных организаций, включая школы и вузы.

Ключевые слова: стигма, образовательная стигматизация, психологический и социологический подходы к образовательной стигматизации, уровни образовательной стигматизации, теория стигмы И. Гоффмана, образовательная неуспешность

Введение

В настоящее время российское образование сталкивается с вызовами, среди которых особый размах приобретают процессы образовательной стигматизации. Наряду с новыми видами неравенства в образовании, на которые указывается как в академическом дискурсе [Капуза и др. 2017], так и в медиапространстве¹, изменяются формы и масштабы стигматизации, обусловленные различными критериями дифференциации нормы и аномалии. Одним из таких критериев (не новым, однако актуализированным в последнее время) выступает образовательная неуспешность [Клячко и др. 2019; Шуклина 2021; Heimdahl Mattson, Roll-Pettersson 2007; Thomas, Loxley 2022]. Она характеризует несоответствие результатов обучения учащихся институциональной модели образовательной успешности, заданной ключевыми акторами и агентами системы образования (министерствами, разработчиками образовательных стандартов, педагогическим сообществом, институтами развития образования). При этом отношение к образовательно неуспешным учащимся представляется весьма противоречивым. С одной стороны, профессиональное сообщество идентифицирует эту ситуацию как проблему, а не постыдное качество неуспешных школьников и студентов, а с другой, очевидными становятся признаки негативной социальной маркировки учащихся по критерию образовательной (не) успешности, включая номинации, приписывание неодобряемых социальных, моральных и психологических качеств, надделение статусами и ролями аутсайдеров («изгоев», «козлов отпущения», «виновников всех бед»). Исследование НИУ ВШЭ

¹ Ярдаева М. (2021) Новые Маугли. О растущем неравенстве в образовании // Gazeta.ru. 22 августа 2021 // <https://www.gazeta.ru/column/yardaeva/13901156.shtml>, дата обращения 22.06.2022.

показало, что среди родителей российских школьников высока доля (49,6%) согласных с тем, что установки современной школы в отношении неуспешных учащихся являются негативными. Почти каждый третий родитель (32,6%) отметил, что школа старается избавиться от детей, которые не справляются с программой и нарушают дисциплину [Косарецкий и др. 2022]. При этом процесс постепенно масштабируется и охватывает не только индивидуально-личностный, но и общностно-групповой, институциональный уровни. Исследователи, например, отмечают, что присвоение некоторым российским вузам статуса неэффективных имеет признаки стигматизации [Абрамов и др. 2016; Губа и др. 2020]. Можно предположить, что причины роста масштабов образовательной стигматизации связаны с усилением неравенства на всех уровнях образования, отсутствием конструктивного диалога и толерантности между образовательными общностями, внедрением государственной образовательной политики, основанной на принципе «выбора победителей» (*picking winners*).

Недостаточный интерес к данной проблеме в научной литературе и общественной дискуссии становится отражением недооценки рискогенности изучаемого феномена. Тем более что он вписан в широкий социальный контекст, сформированный общественными и образовательными процессами, среди которых рост академической неуспешности школьников и студентов, депрофессионализация высшего образования и девальвация ценности образования. В качестве возможных социальных последствий образовательной стигматизации учащихся можно назвать увеличение группы НЕЕТ-молодежи, молодежной безработицы, разрушение культуры толерантности.

В связи с обозначенной проблемой в статье рассматривается феномен образовательной стигматизации учащейся молодежи. Новизна исследования обусловлена не только фокусировкой внимания на новых аспектах стигматизации в образовании, но и расширением теоретико-методологической рамки ее изучения за счет развития положений социологической теории стигматизации в контексте современных исследований российского образования. Логика статьи разворачивается от анализа понятий образовательной стигмы и образовательной стигматизации к сравнительной характеристике социологического и психологического (социально-психологического) подходов к ее изучению. Далее она раскрывается в трактовке индивидуально-личностного, общностно-группового, институционального уровней образовательной стигматизации и в рассмотрении ее конкретных практик.

Эмпирической базой статьи являются данные междисциплинарного проекта «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности». В исследовании применена качественная методическая стратегия, интегрирующая потенциал опросных и неопросных методов. Информационная база образована материалами глубинных интервью с учителями (N=20), родителями школьников и студентов (N=15), а также фокус-групп со школьниками и студентами университетов (4 фокус-группы со школьниками и 4 фокус-группы со студентами), реализованных в Свердловской области (2020–2022 гг.). Мнение студентов университетов ретроспективно показало, с какими проблемами стигматизации они сталкивались в школе и как эта ситуация повлияла на их образовательную (не)успешность в университете. Дополнительным методом исследования стал анализ контента родительских форумов, посвященных проблемам детей, которые испытывают трудности в процессе обучения. По ключевым словам «ярлык двоечника», «неуспевающий школьник» были отобраны четыре тематических

форума, активность которых охватывает период 2014–2022 гг. Общее количество сообщений на форумах составило 27757.

Стратегия анализа материалов строилась на последовательном сравнении результатов, полученных методом глубинного интервью, фокус-групп и анализа документов (веб-контента родительских форумов). Такой подход позволил сопоставить и дополнить мнения ключевых субъектов рассматриваемых отношений (педагогов, родителей, школьников и студентов). В соответствии с теоретическими положениями были определены тематики, описывающие: (1) практики негативного маркирования образовательной неуспешности учащихся; (2) роль каждого участника в стигматизирующей ситуации и отношение к ней; (3) механизмы навешивания ярлыков; (4) поведенческие реакции (или их комплексы) стигматизированных неуспешных учащихся. Тексты интервью и фокус-групп были размечены в соответствии с тематическими кодами. Выделенные цитаты далее отмечались кодами, которые соответствовали: (1) разным ролям в стигматизирующей ситуации (субъект/объект стигматизации, «сочувствующий»); (2) разным типам механизмов навешивания ярлыков (номинативные, поведенческие, символические и т.д.); (3) разным вариантам поведенческих стратегий стигматизированных (имитационная, «ухода», преодоления и др.). Анализ контента родительских форумов осуществлялся на основе той же схемы тематического кодирования, однако в силу ограниченного объема высказываний полученные материалы имели характер дополнительных. Обращение к родительским форумам позволило выделить несколько практик образовательной стигматизации, которые не были упомянуты информантами в интервью и фокус-группах.

Следует отметить и ограничения методики: (1) использование качественных методов не позволило судить о количественных параметрах тех или иных практик образовательной стигматизации, их представленности в различных типах образовательных организаций; (2) образовательная стигматизация изучалась в контексте иных аспектов образовательной неуспешности школьников и студентов (через блок вопросов в гайдах), то есть исследование не было сфокусировано исключительно на проблеме образовательной стигматизации и может быть классифицировано как разведывательное с присущими ему ограничениями относительно системности и полноты полученного знания; (3) инструментарий в большинстве случаев не позволил выявить связь между практиками образовательной стигматизации и причинами образовательной неуспешности (фокусировка на причинах получения статуса «неуспешного» в процессе интервью не осуществлялась).

Концептуальные рамки исследования

Основополагающей для исследования стала теория И. Гоффмана [*Goffman 1963*], которая внесла значительный вклад в развитие традиции социально-психологического и социологического исследования стигматизации в различных сферах общественной жизни, в том числе в криминологии [*Schur 1969; Гилинский 2004*], сексуальной жизни [*Plummer 1975*], религии [*Czykwin 2000*], образовании [*Lunay 2004; Полякова 2016; Пашковский 2017; Duxbury, Haynie 2019; Gauthier 2020; Coleman, Cross 1988*] и политике [*Арсентьева 2021*].

Теория стигматизации тесно связана с теориями девиации, социальных стереотипов, что нередко приводит к отождествлению стигматизации и пересекающихся с ней социальных процессов. Разведение теории стигматизации и теории девиации носит принципиальный характер. Признавая связь между феноменами стигмы и девиации, обоснованную в классических теориях [Tannenbaum 1975; Bekker 1991], мы тем не менее полагаем, что теория стигматизации объясняет не только отклонение от нормы, но и то, каким образом общество вырабатывает негативное отношение к стигматизированным индивидам и сообществам, а также каковы последствия их «клеймения». Для исследования образовательной стигматизации такое различие теоретических подходов весьма важно, поскольку стигматизированные учащиеся часто являются «девиантами поневоле», иногда маркируются ярлыком «неуспешных», не являясь таковыми по сути. Их стигма становится ярким доказательством способности «сильных» субъектов образования навязывать стандарты успешности.

Точно так же необходимо разграничить теорию стигматизации и социальной дифференциации, что позволяет более точно настроить исследовательскую оптику на различение образовательной неуспешности как факта, неизбежно имеющего место в процессе оценивания учебных достижений, и стигмы «неудачника» в обучении, обладающего соответствующими признаками и последствиями. Безусловно, образовательная неуспешность не во всех случаях становится стигмой. В качестве дифференцирующего признака она может расцениваться как состояние учащегося, отличающее его в данный момент времени от более успешных в учебе одноклассников/одноподгруппников. В этом случае отношение к неуспешному со стороны окружающих не сопровождается негативной стереотипизацией (акцентированием отрицательных характеристик его личности и деятельности, переносом их на все виды его образовательной активности), а также дискриминирующими действиями. В нашем исследовании фокус внимания направлен на явление образовательной неуспешности, которое совпадает с тенденцией и процессами стигматизации.

Выступая фундаментальным основанием изучения образовательной стигматизации, теория И. Гоффмана имеет свои ограничения, которые можно снять, развивая ее положения с учетом современных теорий и концепций образования. Необходимость спецификации теории стигматизации применительно к образовательной деятельности определяет наше внимание к концепциям, в том числе междисциплинарным, раскрывающим природу образовательной неуспешности. Среди них – концепция трансфера человеческого капитала образовательных общностей [Зборовский 2021], теоретические модели эффективных и резильентных школ [Пинская и др. 2011; Harris, Chapman 2004], концепции образовательных траекторий [Чередниченко 2013], неравенства в образовании [Константиновский 2021], инклюзивного образования, включающие вопрос не только видимых ограничений возможностей здоровья, но и невидимых особенностей обучающихся (например, дислексии, СДГВ и др.) [Metzger, Hamilton 2020; Richardson 2021]. Образовательная неуспешность рассматривается большинством «ресурсных» субъектов образования как некое «постыдное» (в терминологии И. Гоффмана) качество или состояние, а не просто как проблема неэффективных образовательных организаций, неуспешных образовательных общностей и их отдельных представителей.

Маркирование образовательной неуспешности приобретает набор признаков, механизмов и последствий, присущих иным видам стигматизации. Такие при-

знаки включают в себя негативное отношение к неуспешным, идентификацию их поведения как отклонения от образовательных стандартов. Для маркирования образовательно неуспешных учащихся применяются номинативные, поведенческие, институциональные, экономические механизмы, а его последствия означают дискриминацию, изоляцию, применение негативных санкций. Маркеры образовательной неуспешности приобретают характер стигмы с того момента, когда несоответствие учащегося стандартам учебной деятельности начинает проявляться систематически, и это обстоятельство окружение расценивает как необратимый процесс, обусловленный наличием у неуспешного негативных качеств или глубоко усвоенных неправильных моделей учебного поведения. При этом неспособность соответствовать образовательным стандартам и нормативной модели успешного учащегося превращается в стереотипное мнение о неуспешном.

Социологический подход к рассматриваемому явлению отличается от других дисциплинарных подходов тем, что предполагает разработку позитивной перспективы решения проблемы. В связи с этим значимой выступает разработка положения о «сочувствующих» агентах, заинтересованных (лично или профессионально) в преодолении образовательной стигмы, к числу которых можно отнести часть преподавателей, родителей, узких специалистов (психологов, социальных и коррекционных педагогов), чья помощь стигматизированным обучающимся помогает гуманизации отношений в сфере образования.

Еще одним ограничением сложившихся теоретических подходов к изучению стигматизации является определенная степень их психологизации (фокусирования на внутриличностных переживаниях стигматизированных) или концентрация на межличностных и внутригрупповых отношениях (что характерно для социальной психологии), вследствие чего сужается объектно-предметное поле исследования образовательной стигматизации. Вероятно, авторитет классической теории стигматизации настолько велик, что заложенные ею методологические традиции сохраняются по сей день, хотя и требуют актуализации в ответ на вызовы современному образованию. Прежде всего, это вызов роста социального масштаба образовательной стигматизации – от межличностного и внутригруппового до организационного и институционального. Кроме того, это вызов, связанный с расширением механизмов образовательной стигматизации – от традиционного присвоения кличек учащимся до институционально закреплённых постыдных названий и статусов образовательных организаций («неэффективный вуз», «школа с низкими результатами обучения»), а также скрытых механизмов игнорирования стигматизированных субъектов образования.

Результаты: конструирование концепции образовательной стигмы

Понятие образовательной стигмы и образовательной стигматизации

Понятие образовательной стигмы и образовательной стигматизации целесообразно рассматривать, исходя из теории И. Гоффмана, разработанной на стыке психологии, социальной психологии и социологии. В центре ее внимания – индивид,

выступающий носителем качества, «выдающего какое-то постыдное свойство индивида; причем характер этого качества определяется не самим качеством, а отношением по поводу него» [Goffman 1963, p. 3].

Среди различных видов стигматизации одной из мало исследованных является образовательная стигматизация. Начало ее изучению было положено Л.Дж. Коулманом и Т.Л. Кроссом, применившим теорию И. Гоффмана к анализу талантливых детей и феномену их интеллектуальной одаренности [Coleman, Cross 1988; Cross et al. 2014]. Определяя интеллектуальную одаренность как стигматизирующее состояние, они указывали, что она может привести к восхищению или насмешкам в зависимости от окружения этих детей и обстоятельств их жизни. Л.Дж. Коулман и Т.Л. Кросс обнаружили, что одаренные дети видят, чувствуют, учатся тому, когда безопасно демонстрировать свою одаренность, а когда ее нужно скрывать. В связи с этим исследователи смоделировали поведение одаренных детей и управление их идентичностью, осуществив первые попытки выявить не только негативные, но и позитивные аспекты образовательной стигмы.

Если характеристика образовательной стигматизации с социально-психологических позиций предполагает ее рассмотрение в рамках межличностных или внутригрупповых отношений, то с социологической точки зрения процесс стигматизации является выражением мнения образовательной общности относительно других людей, в котором эти «другие» противопоставляются «нормальным» людям. В самом общем виде образовательная стигматизация выступает как приписывание характеристик (чаще всего негативной направленности), связанных с образовательной деятельностью, отдельным учащимся и педагогам или их группам и вызывающих неодобрение со стороны определенных социальных групп и общностей.

Наличие образовательной стигмы не всегда характеризует реальную ситуацию образовательной неуспешности. Отношения между субъектами образования нередко строятся на предвзятых оценочных суждениях по поводу способностей и достижений учащегося; также на них накладываются негативные эмоции или чувство неприязни. Нередки случаи, когда учащиеся с сохранным интеллектом и даже с его высоким уровнем, но имеющие психологические особенности, подвергаются образовательной стигматизации. Доказательством служит ситуация с дислексиками, долгое время не решавшаяся в России [Величенкова и др. 2019]: поскольку дислексия не признавалась в качестве заболевания, множество дислексиков, в том числе очень способных, оказывалось на окраине или за бортом образовательной системы. В этом случае образовательная стигма конструировалась сильными акторами образования на основании их представлений о норме, эмоционального и ценностного отношения к отклонениям от нее.

Социологический подход к образовательной стигматизации включает в себя (1) рассмотрение стигматизации в качестве феномена не только индивидуально-личностного, но и группового (общностного), институционального; (2) характеристику образовательной стигматизации как проявление неравенства в образовании; (3) изучение образовательной стигматизации учащихся как элемента отношений не только в сфере образования, но и более широко – в системе общественных отношений; (4) понимание образовательной стигматизации в рамках не только внутриобщностных, но и межобщностных отношений; (5) анализ образовательной стигматизации в тесной связи с феноменом образовательной неуспешности учащейся молодежи.

Акцент на социологическом подходе не означает его противопоставления иным дисциплинарным подходам. Не случайно И. Гоффман, характеризуя стигматизацию как целостный феномен, определял продуктивность ее исследования во взаимодействии психологии, социальной психологии и социологии. Но поскольку в данной статье осуществляется социологический анализ, то фокус внимания перенесен на социальный, общностный, институциональный срез образовательной стигматизации, не означающий нивелирования значения индивидуально-личностного опыта, психологизма, межличностного взаимодействия и других важных положений психологического и социально-психологического подходов.

Уровни и агенты образовательной стигматизации

Трактовка образовательной стигматизации на индивидуально-личностном уровне предполагает, что образовательно неуспешный учащийся самостигматизируется, принимая наличие у себя негативно оцениваемых признаков образовательной неуспешности. Негативная идентичность сопровождается не только конструированием негативного образа себя («неумехи», «неспособного», «тупицы»²), но и проявлением таких социальных эмоций, как стыд, чувство вины, неполноценности, злоба, негодование. Вследствие этого у учащихся складываются механизмы формирования поведенческих стратегий, направленных как на преодоление стигматизирующей ситуации, так и на понижающую адаптацию к ней. В первом случае учащийся стремится справиться с образовательной неуспешностью (научиться тому, что не умеет), причем условиями реализации такой конструктивной стратегии становятся сильная мотивация самого учащегося, наличие позитивного отношения и помощи от ближайшего окружения – родителей, педагогов, психологов, успешных сверстников.

«Когда моей дочери в школе стало совсем плохо, я обратилась к Л.И. – педагогу-логопеду из другой школы. Она работала с ней два года – заново учила читать, считать, научила учиться. И сказала нам: “Девочка будет звездой”. Так оно и получилось. Сейчас у нее вообще нет проблем с учебой, никто не тыкает носом в двойки. Я сейчас со страхом думаю, что было бы, если бы я не поверила в дочку, в Л.И., не привела ее к ней» (фрагмент интервью с родителем школьника).

Материалы студенческих фокус-групп показали, что мотивационный компонент преодолевающей стратегии является ее ядром, благодаря которому начинает действовать педагогическая и психологическая поддержка неуспешных. Ниже приведен фрагмент высказывания студентки, воспроизводящий типичную ситуацию преодоления стигматизирующего состояния за счет мобилизации мотивационных ресурсов.

² Ярлыки-наименования приводятся в статье в том виде, в каком они прозвучали в материалах интервью и фокус-групп. Заметим, что их использование в статье (здесь и далее) порождает вопрос об этичности их приведения в научном тексте. Однако в научной дискуссии необходимо называть вещи своими именами, чтобы показать недопустимость использования таких ярлыков в образовательной практике.

«В школе я была последней ученицей. Учитель математики вообще меня гнобила, говорила, что близко к ЕГЭ меня не подпустит, чтобы я ее не позорила. Я тогда разозлилась и пошла к репетитору. Родители отговаривали: “Что ты тратишь время, давай как-нибудь по-другому все устроим”. Я сказала “нет” и все равно подготовилась и сдала математику на четверку. Я была так горда собой. А когда поступила в университет, тем более: в школе меня затюкали, ни во что не ставили, а здесь у меня все получается, ребята-одногоруппники поддерживают. Я уже и забываю, что со мной было в школе. Со страхом думаю, что было бы, если бы я не поступила в университет» (фрагмент фокус-группы со студентами вуза).

В случае понижающей адаптации возникают образовательные имитации (включая академическое мошенничество) или маргинализация образовательного статуса («второгодник», «кандидат на выпуск со справкой»). Данная поведенческая стратегия характерна для малоресурсных учащихся, не обладающих потребностями в образовательном успехе и/или поддерживающими внешними условиями. Имитационные стратегии присущи как успешным, так и неуспешным школьникам, а также студентам [Шмелева, Семенова 2019; Селиверстова 2020], однако основания выбора этой стратегии у каждой группы свои: успешные учащиеся благодаря ей экономят время для более интересных учебных занятий; неуспешные же стремятся адаптироваться к травмирующей ситуации и смягчить осуждение со стороны социального окружения.

«В моем классе училась девочка из неполной семьи. Жила с очень строгим отцом, он наказывал ее за все ошибки, выговоры учителей, жалобы соседней. Числилась девочка в закоренелых двоечниках. Мы все думали, как бы ее дотянуть до 9-го класса и забыть о ней. Чтобы отец не наказывал ее (не запирали дома, не отбирал косметику), она подружилась с хорошей одноклассницей и приспособилась за счет нее хорошо учиться. И домашку делала, и контрольные неплохо писала. До поры до времени, пока та девочка не поняла, что ее используют. Но как-то после этого И. дотянула до выпуска благодаря своей предприимчивости, хотя все знали, что она – “ноль”» (фрагмент интервью с учителем школы).

«У моей подруги мальчик совсем не может учиться. Она это еще в началке поняла, сделали упор на спорт, сначала обычная спортшкола, потом результаты пошли, в итоге он ушел полностью в спорт, а школа для галочки осталась (ходит в школу для спортсменов во вторую смену пару часов в день). В спорте у него результаты ого-го!» (фрагмент высказывания на родительском форуме).

Одной из тактик понижающей стратегии представляется перевод школьника в другие школы, классы, для студента – переход в другой вуз или смена образовательной программы, характеризующиеся сниженными требованиями к учебным достижениям и/или более толерантным отношением к неуспешному. Иногда к такому приему прибегают учащиеся, не имеющие ярлыка «неуспешного», но испытывающие сильное давление со стороны социального окружения и, соответственно, риск негативной маркировки в будущем.

Образовательная стигматизация на индивидуально-личностном уровне, как и ее преодоление, зависит от характера коммуникаций со средой ближайшего окружения. Теория социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана объясняет, как искаженная идентичность стигматизированного человека конструируется в социальных взаимодействиях с субъектами, имеющими различные установки на взаимодействие с носителем стигмы [Бергер, Лукман 1995]. В диапазоне «враждебности-поддержки» формируются такие виды установок, как враждебное отношение, жалость и сочувствие, позитивное отношение, негативное восприятие их пассивности, интернальная или экстернальная атрибуция [Смирнова 2010, с. 47–48]. Соответственно, если ближайшее окружение (родители, одноклассники, одноклассники) относится к учебным недостаткам неуспешного учащегося толерантно, то самостигматизация может отсутствовать или легко преодолевается.

«Мы попали в новый класс, прошли через многое. Но мы ребенку просто объяснили: “Успокойся и не обращай внимания”. Мы ее научили не отвечать на обидные оскорбления: “Если тебя там обижают, ты учишься, ты пришла за знаниями. На них [обидчиков – прим. авторов] не обращай внимания. Есть подруги, на переменках с ними общайся, читай, но не лезь в конфликты”. Научили ребенка уходить от конфликта» (фрагмент интервью с родителем школьницы).

В психолого-педагогических исследованиях навешивание ярлыков неуспешным трактуется как педагогическая стигма, поскольку педагог является агентом, обладающим функцией формирования нормативной модели образовательной успешности и отчуждения тех или иных прав неуспешных учащихся. В социологии вполне применимо понятие «педагогическая стигма», но оно не учитывает возможности иных субъектов образования – прежде всего, родителей школьников – выступать агентами стигматизации. В современном школьном образовании как раз с их участием нередко выстраиваются коммуникативные цепочки, в которые включаются педагоги, родители успешных и неуспешных учеников, сами школьники. В некоторых случаях родители, иницируя процесс стигматизации неуспешных, являются лидерами общественного мнения: дискутируя на собраниях и в классных чатах по поводу «неудачников», они распространяют негативные установки, манипулируя через страх мнением и действиями других родителей. Последние, в свою очередь, могут транслировать своим детям не только представления о «плохих» одноклассниках, но и формировать у них предрасположенность к речевой агрессии или игнорированию неуспешных. В иных случаях родители могут стать соучастниками стигматизации, инициированной представителями школы: получая сведения о неудобном школьнике, они зачастую формируют поток негативной информации о нем не только в родительской среде и классе, но и в школьном сообществе.

Высказывания на форуме воспроизводят конфликтные взаимоотношения родителей успешных и неуспешных учеников. Представленное ниже высказывание принадлежит маме успешного ученика, недовольной присутствием в классе неуспевающего школьника.

«У вас своя ситуация, у нас своя. В предыдущей школе двоечники забирали очень много времени. Коля мог 35 минут из 45 отвечать тему по английскому. Это всех очень бесило, но все знали, что он учится за деньги, и его будут тянуть все равно. В новой школе дебилов нет априори, потому что все прошли строгий конкурсный отбор. <...> По поводу обсуждения детьми [оценок других детей – прим. авторов], на каждый роток не накинешь платок, дети видят все прекрасно. Вы не ждите какого-то отношения от других, это прежде всего ваша проблема, и ее вам надо решать, с репетиторами ли, с учителями ли, самостоятельно сесть и плотно контролировать ребенка, а не списывать с больной головы на здоровую» (фрагмент высказывания на родительском форуме).

В этом высказывании интенционально и содержательно (через номинацию и формулирование негативных оценок) отражена позиция родителя как агента стигматизации, при этом очевидны негативные установки по отношению к самому ученику и его родителям, нежелание вести себя толерантно, демонстрация права публично обсуждать учебные недостатки проблемного школьника.

На общностно-групповом уровне возникают различные механизмы стигматизации неуспешных учащихся – языковые (клички, дразнилки, молчание); стили общения (манипуляции, давление, угрозы, остракизм, буллинг); применение разных шкал оценивания учебных достижений (двойные стандарты, занижение оценок); депривация (ограничение прав, возможностей, ресурсов, отказ в доверии, делегировании полномочий); физическое насилие (со стороны родителей). В ответ на давление образовательной стигмы вырабатываются групповые стратегии поведения, и одна из них – стратегия получения «вторичной выгоды» от образовательной стигмы. К сожалению, групповой характер приобретает также стратегия имитации академической успешности как способа демонстрации учебных достижений. Среди многочисленных исследований, указывающих на данный факт, привлекают внимание те, которые указывают на контекстуальные факторы – особенности академической среды (установки и действия преподавателей, поведение одноклассников) [Шмелева, Семенова 2019], национальной культуры (отношение к коррупции, терпимость к нарушению авторского права) [Голунов 2010]. Весьма разнообразны практики групповой стратегии «ухода», среди которых следует отметить добровольное отчисление из школы или вуза с различными исходами (в трудовую занятость, пополнение рядов НЕТ-молодежи, перевод в иное учебное заведение с более низкими академическими требованиями или более толерантной к образовательной неуспешности нормативной средой, выбор «понижающих возможностей» (уход в траекторию «школа – СПО», «школа – рынок труда», «отчисление из вуза – СПО»). О распространенности стратегии «ухода» говорят как данные нашего исследования, так и результаты некоторых исследований образовательных траекторий российских школьников и студентов [Константиновский, Попова 2020; Клячко и др. 2019].

В объекты навешивания ярлыков образовательной неуспешности превращаются также образовательные организации, при этом стигма может приобретать территориальный характер («школа в рабочем поселке», «школа с городской окраины»). Ярлыки текстуально могут и не иметь критического содержания, но произнесенные в определенном контексте и с определенной интонацией приобретают негативную интенциональность. На институциональном уровне имеются право-

вые, символические (властные), финансовые ресурсы для реализации таких способов стигматизации, как категоризация школ, а именно выделение тех, в которых учатся неуспешные школьники («плохие» школы с неуспешными учениками); мобилизуются также механизмы их латентной селекции и изоляции от образовательных благ (конкурсы «только для талантливых школьников», отбор в «хорошие» школы «только хороших учеников»).

Теория символической власти П. Бурдьё определяет институциональный контекст стигматизации в образовании через понятие «номинация» [Бурдьё 2007]. Процессы негативной номинации инициируются управленческими структурами, закрепляются документально³: так, появились статусы «школа с неуспешными учениками», «школа с низкими результатами обучения» (ШНОР). За формальным и неформальным закреплением этих ярлыков следует применение депривированных санкций, подкрепленных властными ресурсами управления образованием, – вызовы директоров школ «на ковер» в управление образования, требование предоставить унижительные объяснительные по поводу выявленной ситуации, снижение стимулирующих выплат учителям, получившим низкую оценку своей деятельности, усиление административного контроля.

Подобная ситуация складывается не только в школах, но и в вузах, испытывающих с 2012 г. прессинг мониторинга эффективности. Это нововведение было заявлено в качестве институциональной структуры, маркирующей эрзац-образование и определяющей отношение к нему как к аномалии высшей школы. В то же время релятивность стигматизирующего отношения проявилась в наличии двойных целей и неадекватной системы маркеров «неэффективности». По мнению исследователей, «основанная на мониторинге отбраковка “неэффективных” практически оказалась политикой наказания неудачников, которым не повезло обладать нужными “врожденными” свойствами» [Губа и др. 2020, с. 98].

Влиятельными агентами стигматизации на институциональном уровне становятся стейкхолдеры – родители, работодатели, СМИ, использующие собственный набор средств навешивания ярлыков неуспешным образовательным организациям. Влияние родителей распространяется в неформальных социальных сетях, в которых легко обнаруживается образ «плохой школы», «учебной шарашки», «плохого колледжа», «плохого вуза». У работодателей стигма «плохого вуза» вырабатывается в неформальных коммуникациях на основе распространения негативных стереотипов о его репутации. По мнению студентов-участников фокус-групп, при собеседовании работодатель нередко зачисляет кандидатов в «черный список», отмечая их альма-матер меткой «коррупционных вузов» или «фабрик дипломов».

Образовательная стигматизация в современном российском образовании: причины, проявления, механизмы

Исследование показало, что первичной средой возникновения образовательной стигматизации становится школа, поскольку учителя являются первыми

³ Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся // ФИОКО // https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Methodica_500.pdf, дата обращения 11.08.2022.

«инженерами» институциональной модели образовательной успешности. Клички как номинативные средства навешивания ярлыков используются педагогами либо в публичном, либо в приватном общении с коллегами или родителями. Помимо языковых способов, применяются скрытые механизмы давления, направленные на «очищение» класса или школы от носителей постыдных ярлыков: так, в статусных школах учителя «создают условия» для неуспевающих учеников, заставляя их переходить в другие школы, о чем свидетельствует комментарий родителя неуспешного ученика на одном из форумов. В нем отражены не только виды стигматизирующих действий администрации и учителей, но и склонность к выбору для своего ребенка стратегии «ухода»:

«Выгнать из школы двоечника нельзя по закону, но учителя создадут такие условия, что родители сами “решают” [перевести ребенка в другую школу – прим. авторов]. А если они не переведут, то ребенка загнобят, самооценку опустят ниже плинтуса, все равно вынудят уйти. Если уж родители не желают [этого – прим. авторов], пусть лучше переводят, иначе станет сынок дурачком класса» (фрагмент высказывания на родительском форуме).

Приведенный фрагмент репрезентирует группу мнений родителей неуспешных школьников, указывающих на противоречие между стигматизирующими действиями и правом ребенка на обучение в данной образовательной организации и принципам гуманистической педагогики (равной поддержки, развития, индивидуализации обучения). Понимание неправового и негуманистического характера подобных санкций обуславливает их латентность, когда администрация использует намеки на несоответствие интеллектуальных качеств ребенка требованиям школы и необходимость добровольной подачи заявления об отчислении.

Основные причины навешивания ярлыка школьной неуспешности, а также ее механизмы и последствия отражены в одном из высказываний на форуме.

«Это я вам говорю как мать двоечника. Половина двоек стоит из-за отсутствия учебника или поведения на уроке. Вторая половина – из-за непонимания материала, которое копится как снежный ком. Учителя нынче не обращают внимания на тех, кто слаб, они не на них делают ставки. Я ребенка спросила сегодня, что у него с одним из предметов. Он пожал плечами: “Я не знаю, меня не спрашивают”. То есть он приходит на урок и сидит в полном игноре, он учителю не интересен. Я не хотела бы, чтобы оценки моего сына обсуждали другие дети. Клеймо “двоечник-дебил” повесить легко, а избавиться от него сложно. Гораздо проще сказать: “Да, я дебил”, – и забыть на все, а еще лучше начать всех шпынять. Это очень скользкая тема про эти оценки. Вместо стимуляции и помощи в школе могут серьезно ребенку подорвать голову» (фрагмент высказывания родителей в социальной сети).

Приведенное высказывание типично для родителей стигматизированных школьников, рефлексирующих проблемную ситуацию, неприятие которой в соче-

тании с анализом причин и следствий характеризует данный тип родителей как «компетентных», выполняющих «поддерживающую» роль. Этот комментарий, помимо репрезентации функциональной роли «поддерживающего» агента, позволяет классифицировать непонимание (ключевую проблему педагогической коммуникации) и плохое поведение учеников в качестве предпосылок образовательной неуспешности; типично в этом высказывании и указание на интерес учителей к успешным школьникам как принцип политики «выбора победителей».

В настоящее время весьма актуален и такой источник стигматизации, как негативное отношение семьи к образовательной неуспешности ребенка. Общественное мнение по поводу учебных неудач невротизирует родителей, особенно если семья ориентирована на соответствие социальному стандарту «нормальной» семьи. Образовательная неуспешность указывает на «инаковость» ребенка и стимулирует активность родителей: они начинают обсуждать с учителями и между собой учебные проблемы ребенка, пытаются воспитывать его наставлениями и положительными примерами. Затем родители, если не могут справиться с трудной ситуацией, начинают третировать детей, прибегая к словесному и психологическому давлению за плохие оценки, вербальной и поведенческой демонстрации нелюбви и неуважения, физическим наказаниям, запретам прогулок и встреч с друзьями, лишению любимых видов досуга, гаджетов, обещанных подарков.

«Ремень теперь – не наша история, но когда-то мы пытались использовать такой метод воспитания в детстве. Ничего не вышло: он быстро дал обратный эффект. С отжиманиями и кроссом тоже было дело: ребенок садился на попу ровно и говорил, что никуда не побежит и не будет отжиматься. Когда отец отвешивал ему оплеуху, он орал страшно и бил в ответ. Ужас у нас что было! Но для кого-то более весомым является лишение планшета или телефона» (фрагмент высказывания на родительском форуме).

По сути, в этом комментарии отражается превращение родителя из «наказывающего» в «поддерживающего». Причем отметим, что тип родителей, выполняющих роль агентов стигматизации, практически не представлен в материалах исследования. Примерную характеристику ему мы можем дать лишь по пересказам информантов или посредством анализа высказываний родителей, пришедших к необходимости смены ролей, поскольку родители, поддерживающие образовательную стигматизацию своих детей, по-видимому, не имеют оснований инициировать тематические форумы на эту тему или участвовать в них.

В то же время помощь «сочувствующих» агентов является значимой для преодоления стигмы: некоторые родители, прошедшие «школу» навешивания ярлыков, делились типичным опытом преодоления стигмы своих неуспешных детей.

«Я ходила к психологам, много читала, общалась с родителями таких же двоечников. Спасибо им. Теперь я знаю, что можно себя не казнить и ребенка не выкидывать из окна как неудачный генетический экземпляр:) Сейчас я бы порекомендовала

таким родителям купить «Афобазол», набраться терпения. Нужно поддерживать своих детей, мотивировать их. “Два” балла в четверти – это “2” балла учителю, а не ученику. Выгнать из школы не имеют права, просто могут применить психологическую атаку, чтобы ребенок ушел. Говорите детям, что они умные, и они все осилят. Говорите им, что вы любите их, и не теряйте их» (фрагмент высказывания на родительском форуме).

Как видно из приведенного высказывания, «поддерживающий» родитель применял номинативные приемы («говорите, что они умные», «говорите им, что вы любите их»), обращение за помощью к единомышленникам. В противовес осуждению неуспешного ученика в представленной позиции звучит осуждение непрофессионального и аморального действия стигматизирующих агентов и готовность активно противостоять им.

Школьная стигма неуспешности на последующих уровнях образовательной системы изживается по-разному. Некоторые студенты университетов отмечали, что для преодоления стигмы в школе им не хватало свободы выбора и действий, но такую возможность они получили после поступления в университет.

«Бывает, что учителя дают морально на учеников, и класс давит, и родители давят. Из-за этого давления ученик думает: “Как бы так сделать, чтобы мне никто ничего не сказал [плохого – прим. авторов]”. А потом, когда он уходит в колледж или вуз, он становится свободнее и взрослее. Он думает: “А что для меня значит чужое мнение?” – и начинает себя менять. Здесь [в университете – прим. авторов] с тобой никто не сюсюкается, за тобой никто не следит, и ты сам понимаешь, что нельзя списывать, если ты себя уважаешь. И поэтому человек начинает хорошо учиться. Да, это происходит не всегда: бывает, каким ты был в школе, такой ты остался и в университете» (фрагмент фокус-группы со студентами университета, 1-й курс).

Представленный фрагмент фокус-группы свидетельствует о том, что снижение социального контроля и повышение уровня толерантности к инаковости нивелирует давление на учащегося и при его готовности к преодолевающему поведению снимает риск воспроизводства образовательной стигмы.

Устойчивые практики образовательной стигматизации сложились в школах на организационном уровне. Распределение учеников по классам по критерию образовательной неуспешности можно идентифицировать как способ маркирующей дифференциации, которая закрепляется посредством наименований «“сильный” класс», «“слабый” класс». Как правило, «сильные» классы обозначают первыми буквами алфавита (например, «10А», «6А» или «7Б»), слабые классы маркируют буквами «В», «Г», и родители прекрасно понимают смысл такой маркировки. Фрагмент интервью со школьным психологом, занимающим позицию «сочувствующего» агента, свидетельствует о распространенности такого способа негативного маркирования, а также типичных поведенческих реакций родителей на него.

«В школах часто я вижу одну и ту же картину, когда в каждой параллели есть классы избранные, “хорошие” и слабые, “плохие”. Конечно, родители стараются, чтобы их ребенок попал в сильный класс. Кто-то понимает, что для этого ученик должен быть очень хорошо подготовленным к школе. Если речь идет о старшеклассниках, то нужно показать себя прилежным учеником. Как правило, сильные классы – это классы “А” и “Б”. Чем дальше по алфавиту, тем чаще класс оказывается более слабым, проблемным» (фрагмент интервью с педагогом-психологом).

Дискриминирующим механизмом выступает перераспределение кадровых ресурсов между «нормальными» и стигматизированными классами: администрация школы направляет хороших педагогов в сильные классы, да и сами ресурсные учителя не хотят опускаться на уровень неуспешности. Показательно, что сами преподаватели сопротивляются перераспределению и смешиванию успешных и неуспешных учеников.

«Полагаю правильным решение делить классы по успеваемости учеников, потому что в классе, где все ребята “ровные”, легче достигать результатов. Проблема в том, что некоторые коллеги не хотят работать с “трудными” классами. Часто к ним определяют новеньких или молодых педагогов, которые сами еще адаптируются. Иногда звучат предложения смешать классы, чтобы подтянуть отстающих, но они быстро гаснут. Родители учащихся “хороших” классов сильно возмущаются, да и для администрации школы невыгодно, когда показатели снижаются» (фрагмент интервью с учителем школы).

Обобщение материалов интервью с учителями позволяет утверждать, что данное высказывание, принадлежащее представителю группы стигматизирующих агентов, демонстрирует мнение о легитимности используемых сегрегационных методов. С одной стороны, ситуация, о которой идет речь, повышает эффективность школы, и в этом смысле интересы и действия стигматизирующих агентов кажутся вполне оправданными. Однако с другой стороны, она вызывает сопротивление (хоть и слабое) группы «сочувствующих» педагогов, ощущающих несправедливость и образовательные шансы стигматизированных учеников. Ярлыки «двоечника», «тихого троечника» служат своего рода аттрактором, притягивающим неуспешных школьников к тем образовательным траекториям, которые соответствуют понижающей адаптации.

«Нам многие учителя говорили, что мы “не тянем” и что в колледже нам будет легче учиться. Мой учитель математики никак не хотела допускать меня до экзамена по профильной математике. Она считала, что я тупая, и откровенно мне давала понять это. Она только тогда снизошла до меня, когда узнала, что я занимаюсь с репетитором, ее подругой. А так мне все время давали понять, что в 10–11-м классе мне делать нечего, лучше бы шла в колледж. Но я неплохо

сдала ЕГЭ, даже поступила в университет, а сейчас меня постоянно хвалят»
(фрагмент из фокус-группы со студентами 2-го курса).

На институциональном уровне стигматизации подвергаются школы, в которых большая часть учеников являются неуспешными; сюда можно отнести школы окраин крупных городов, рабочих поселков, отдаленных сельских местностей. Феномен «школы на Вторчике» (Екатеринбург) – типичный кейс такого стигматизированного учреждения, в котором подавляющее большинство учащихся – дети рабочих, проживающих в общежитиях, мигрантов, цыган, неблагополучных семей.

«Когда я слушаю чиновников от образования с их риторикой достижений, то так хочется крикнуть: “Да вы не работали в школе на Вторчике! Поработайте хотя бы год, и поймете, что это такое. Сильные учителя здесь не держатся. Более или менее благополучные семьи уезжают в другие районы. Это как клеймо”» (фрагмент интервью с учителем).

Многие основания социальной стигматизации в школе продуцируются институциональным контекстом. В связи с увеличением количества «неэффективных» школ были инициированы проекты по идентификации таких школ и программы помощи им, в частности, проекты «Современная школа» (2018 г.) и «500+» (2020 г.). Казалось бы, такие решения направлены на ликвидацию проблемы образовательной неуспешности, однако не до конца продуманные, они производят обратный эффект: проблема заключается в том, что программа по идентификации «неэффективных» школ реализуется полностью, при этом помощь оказывается не всем идентифицированным школам. Следовательно, стигма «неэффективная школа» закрепляется, формируя негативную репутацию такой школы и территории, на которой она находится. Администрации этих школ маскируют проблему образовательной неуспешности, поскольку не надеются получить поддержку от региональных и муниципальных структур управления образованием. Этот вывод мы основываем на данных одного из муниципальных районов Свердловской области. С 2017 г. школы этого района участвуют в программе Свердловской области «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», однако в 2020 г. в ней приняли участие только 4 школы из 16, а в 2021 г. – лишь 7. Ниже аргументы, которые озвучил в своем интервью директор одной из этих школ.

«Я порадовался бы за тех, кому наконец-то оказывают реальную помощь, <...> если бы моя школа тоже не попала в этот самый ШНОР. Так что могу говорить об этом не по слухам, а, что называется, изнутри. Нас – директоров и завучей – тогда собрали, провели вебинар с московскими организаторами этой программы, они много и красиво говорили. В основном о том, как, куда и зачем заходить и к какому сроку все нужно выложить. Упомянули еще про финансовую помощь, но как-то неуверенно. Во-вторых, нам назначили куратора из соседней, тоже сельской, школы, у которой

показатели были, мягко скажем, похуже наших. Мое мнение: это абсолютно формальный подход. Никакой помощи мы не получили, время потратили (а я еще и нервы). Все курсы в рамках этой программы были тоже формальными. Никакой полноценной методической работы при нынешней нагрузке учителей мы тоже организовать не смогли» (фрагмент интервью с директором школы).

Ситуация сложилась, как в поговорке «благими намерениями вымощена дорога в ад». Кроме негативной идентификации «неэффективных» школ, ярлыков «школа с низкими результатами обучения» и «школа, функционирующая в сложных социальных условиях», большая часть школ от государственных программ ничего не получила.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно сделать отдельные выводы о развитии феномена образовательной стигматизации в современных условиях. Прежде всего отметим тенденцию появления практик образовательной стигматизации на разных уровнях российского образования. Данный процесс разворачивается не только на индивидуально-личностном и групповом, но и на организационном и институциональном уровнях. Поскольку большинство проявлений и последствий образовательной стигматизации имеют деструктивный характер, постольку выявленную тенденцию можно идентифицировать как кризисный процесс. Системный характер этому явлению, помимо внутренних факторов образовательного пространства, придает его взаимосвязь с негативизирующим социальным контекстом. В свою очередь, распространение практик образовательной стигматизации не способствует повышению качества отечественного образования, гармонизации и гуманизации социальных отношений внутри него, а также в российском социуме.

Кроме того, в исследовании выявлены два важных аспекта функционирования образовательной стигмы. Первый – процесс и механизмы навешивания ярлыков неуспешным субъектам образования, в которые включены сильные ресурсные акторы. Важным результатом исследования можно считать характеристику институциональной образовательной стигмы и механизмов ее конструирования субъектами управления. В связи с этим требует продолжения изучение влияния институциональной стигмы на качество обучения и управления системой образования. Второй аспект – управление «испорченной идентичностью», выраженное в индивидуальных и групповых стратегиях поведения стигматизированных. Эти стратегии в зависимости от контекста и ресурсности стигматизированных субъектов могут иметь продуктивный или деструктивный характер.

Особо отметим результаты исследования, которые раскрывают типологию агентов образовательной стигматизации, значение тех ролей, которые они играют, исходя из собственного опыта и установок. Стигматизирующие, «сочувствующие» и «наблюдающие» агенты формируют сложное коммуникативное пространство, в котором способны как конструировать образовательную стигму, так и создавать возможности для ее преодоления. При этом образовательная стигма в современной

системе образования переросла педагогическую, что означает вовлечение в пространство ее функционирования практически всех субъектов образования – учащихся, педагогов, администрации образовательных учреждений, родителей, институциональных структур управления образованием, стейкхолдеров.

Результаты исследования, помимо вклада в эмпирическое знание о кризисных явлениях и процессах в образовании, обосновывают необходимость развития теории стигматизации. Вслед за изменением образовательной реальности происходит трансформация трактовки стигмы как социального явления, в целом, так и образовательной стигмы, в частности. С момента появления теории стигматизации И. Гоффмана было проведено немало исследований различных аспектов стигматизации в образовании. Большой пласт эмпирических знаний стимулировал не только концептуализацию уровневого подхода к изучению образовательной стигмы, но и расширил спектр явлений, подвергающихся стигме, в который были включены проявления образовательной неуспешности как объективного и субъективного феномена, неуспешность одаренных детей, учащихся с особенностями развития.

Усиление социального звучания проблемы образовательной стигматизации определяет перспективы ее социологического исследования, одна из которых изучение взаимосвязи образовательной институциональной стигмы и неравенства в образовании, сокращения жизненных шансов неуспешной учащейся молодежи. Вторая состоит во включении образовательной стигматизации школьников и студентов в более широкий социальный контекст и диагностику социальных отношений в обществе. Это направление актуализировано необходимостью поиска путей системного преодоления образовательной стигматизации.

Список источников

- Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. (2016) Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое литературное обозрение. № 138. С. 16–32 // <http://intelros.ru/readroom/nlo/138-2016/30001-trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyy-i-rossiyskiy-konteksty.html>, дата обращения 10.02.2023.
- Арсентьева И.И. (2021) Политический дискурс стигматизации Китая в контексте пандемии COVID-19 // Вестник МГИМО-Университета. Т. 14. № 2. С. 22–46. DOI: 10.24833/2071-8160-2021-2-77-22-46
- Бергер П., Лукман Т. (1995) Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум.
- Бурдые П. (2007) Социальное пространство и символическая власть // Социология социального пространства. СПб.: Алетейя. С. 64–86.
- Величенкова О.А., Ахутина Т.В., Русецкая М.Н., Гусарова З.В. (2019) Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // Специальное образование. № 3. С. 36–49. DOI: 10.26170/sp19-03-03
- Гишинский Я.И. (2004) Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс.
- Голунов С.В. (2010) Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. № 3. С. 243–257.
- Губа К.С., Соколов М.М., Цивинская А.О. (2020) Фиктивная эффективность: что на самом деле оценивал мониторинг эффективности образовательных организаций // Вопросы образования. № 1. С. 97–125. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-97-125

- Зборовский Г.Е. (ред.) (2021) Учащаяся молодежь: от образовательной неуспешности к образовательной успешности. Екатеринбург: Гуманитарный университет.
- 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. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
- Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. (2019) Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопросы образования. № 4. С. 71–92. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
- Константиновский Д.Л. (2021) В поисках источника образовательного неравенства // Социологическая наука и социальная практика. Т. 9. № 4. С. 98–111. DOI: 10.19181/snsr.2021.9.4.8609
- Константиновский Д.Л., Попова Е.С. (2020) Среднее vs высшее // Мир России. Социология. Этнология. Т. 29. № 2. С. 6–26. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26
- Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. (2022) Возможности российских школ для поддержки и развития детей, имеющих трудности в обучении: информационный бюллетень. М.: ВШЭ.
- Липай Т.П. (2004) О проявлении стигматизация в процессе образования // Социологические исследования. № 10. С. 140–141 // <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2004-10/lipay.pdf>, дата обращения 10.10.2022.
- Пашковский Е.А. (2017) Социальная стигматизация в современном образовании // Дискурс. № 3. С. 111–118 // [https://discourse.etu.ru/assets/files/pashkovskij-e.a\(2\).pdf](https://discourse.etu.ru/assets/files/pashkovskij-e.a(2).pdf), дата обращения 10.10.2022.
- Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фруммин И.Д. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. № 4. С. 148–177. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177
- Полякова М.В. (2016) Проект «Педагогическая стигма»: происхождение, влияние, управление // Вестник науки и творчества. № 8. С. 211–220 // <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-pedagogicheskaya-stigma-proishozhdenie-vliyaniye-upravlenie/viewer>, дата обращения 10.10.2022.
- Селиверстова Н.А. (2020) Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. № 3. С. 71–77. DOI: 10.31857/S013216250008802-5
- Смирнова Ю.С. (2010) Типы стигматизирующих установок // Философия и социальные науки. № 3. С. 45–50 // <https://core.ac.uk/download/pdf/290217128.pdf>, дата обращения 10.10.2022.
- Чердниченко Г.А. (2013) Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социологический журнал. № 3. С. 53–74. DOI: 10.19181/socjour.2013.3.420
- Шмелева Е.Д., Семенова Т.В. (2019) Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. № 3. С. 101–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
- Шуклина Е.А. (2021) Самооценка образовательной успешности как институциональный феномен: социологический анализ эффективности и внутрисистемных противоречий // Вестник Института социологии. Т. 12. № 3. С. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739
- Bekker H.S. (1991) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: Free Press.
- Coleman L., Cross T. (1988) Is Being Gifted a Social Handicap? // *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 11, no 4, pp. 41–56. DOI: 10.1177/016235328801100406
- Cross T., Coleman L., Terhaar-Yonkers M. (2014) The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness // *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 15, no 1, pp. 44–55. DOI: 10.1177/016235329101500106
- Czykwin E. (2000) *Bialoruska Miniejscosc Narodowa jako crupa stygmatyzowana*, Bialystok: Trans Humana.
- Duxbury S.W., Haynie D.L. (2019) School Suspension and Social Selection: Labeling, Network Change, and Adolescent, Academic Achievement // *Social Science Research*, vol. 85, paper no. 102365. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2019.102365

- Gauthier T. (2020) A Renewed Examination of the Stigma Associated with Community College Career and Technical Education // *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 44, no 10–12, pp. 870–884. DOI: 10.1080/10668926.2020.1758835
- Goffman E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York: Prentice-Hall.
- Harris A., Chapman C. (2004) Towards Differentiated Improvement for Schools in Challenging Circumstances // *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, no 4, pp. 417–431.
- Heimdahl Mattson E., Roll-Pettersson L. (2007) Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing // *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, no 3, pp. 239–252. DOI: 10.1080/00313830701356109
- Metzger A.N., Hamilton L.T. (2020) The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students // *Sociological Perspectives*, vol. 64, no 2, pp. 258–279. DOI: 10.1177/0731121420937739
- Plummer K. (1975) *Sexual Stigma: An Interactionist Approach*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Richardson G. (2021) Dyslexia in Higher Education // *Educational Research and Reviews*, vol. 16, no 4, pp. 125–135. DOI: 10.5897/ERR2021.4128
- Schur Ed. (1969) *Our Criminal Society*, New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Tannenbaum F. (1975) The Dramatization of Evil // *Perception in Criminology* (eds. Henshel R.L., Silverman R.A.), Toronto: Methuen, Cop., pp. 348–355.
- Thomas G., Loxley A. (2022) Groundhog Day for Inclusive Education // *Support for Learning*, vol. 37, no 2, pp. 225–243. DOI: 10.1111/1467-9604.12406

Educational Stigmatization as a Social Phenomenon: A Sociological Analysis

G.E. ZBOROVSKY*, P.A. AMBAROVA**

***Garold E. Zborovsky** – DSc in Philosophy, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor-Researcher, Yeltsin Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation, garoldzborovsky@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>

****Polina A. Ambarova** – DSc in Sociology, Professor, Yeltsin Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation, borges75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>

Citation: Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (2023) Educational Stigmatization as a Social Phenomenon: A Sociological Analysis. *Mir Rossii*, vol. 32, no 2, pp. 6–29 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29

Abstract

Educational stigmatization is an under-researched topic in the sociology of education. In this paper, we address educational stigmatization in the context of current problems affecting Russian education—expanding educational inequalities, educational underperformance, and the dehumanization of educational relations. Drawing on Goffman’s theory of stigma, we define an

This work was supported by Russian Foundation for Basic Research, project number 19-29-07016.

The article was published as part of the HSE University project “University Partnership”, to support publications by authors of Russian educational and scientific organizations.

The article was received in April 2022.

educational stigma as a negative attitude towards individuals, groups, or organizations whose educational activity and progress do not fit “normality”, and we develop a level approach to study it. Empirically, we draw on in-depth interviews with teachers, the parents of school and university students, focus groups of school and university students, and the content of parents’ social media. We used the sociological approach, considering the social context of educational stigmatization and applied a level approach to its study. These principles made it possible to identify the features and mechanisms of the stigmatization of educational failure at the individual, organizational, and institutional levels. The article shows how, at the individual level, students form behavioral strategies aimed at overcoming a stigmatizing situation and at reducing adaptation to it. Special attention is paid to the multiple roles of teachers, psychologists, and parents in a situation of educational stigmatization, acting in some cases as stigmatizing or co-participating agents; in other situations acting as sympathetic and supportive agents. An important result of the study is the characteristic of the mechanisms of educational stigmatization at the community level in relation to groups or classes of unsuccessful schoolchildren. In this regard, group strategies of stigmatized behavior are considered—the strategy of obtaining secondary benefits, the strategy of the imitation of academic success, and the strategy of leaving. The severity of the problem of institutional stigmatization arising in relation to inefficient educational organizations, including schools and universities, is emphasized.

Keywords: *stigma, educational stigmatization, psychological and sociological approaches to educational stigmatization, levels of educational stigmatization, Goffman’s theory of stigma, educational underperformance*

References

- Abramov R., Gruzdev I., Terentyev E. (2016) Anxiety and Enthusiasm in Discourses about the Academic World: International and Russian Contexts. *New Literary Review*, no 138, pp. 16–32. Available at: <http://intelros.ru/readroom/nlo/138-2016/30001-trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskome-mire-mezhdunarodnyy-i-rossiyskiy-konteksty.html>, accessed 10.02.2023 (in Russian).
- Arsentyeva I.I. (2021) Political Discourse on China’s Stigmatization in the Context of COVID-19 Pandemic. *MGIMO Review of International Relations*, vol. 14, no 2, pp. 22–46 (in Russian). DOI: 10.24833/2071-8160-2021-2-77-22-46
- Bekker H.S. (1991) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: Free Press.
- Berger P., Lukman T. (1995) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Moscow: Medium (in Russian).
- Bourdieu P. (2007) Social Space and Symbolic Power. *Sociology of Social Space*, Saint Petersburg: Aletya, pp. 64–86 (in Russian).
- Cherednichenko G.A. (2013) Educational and Professional Trajectories of the Youth: Research Concepts. *Sociological Journal*, no 3, pp. 53–74 (in Russian). DOI: 10.19181/socjour.2013.3.420
- Coleman L., Cross T. (1988) Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 11, no 4, pp. 41–56. DOI: 10.1177/016235328801100406
- Cross T., Coleman L., Terhaar-Yonkers M. (2014) The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 15, no 1, pp. 44–55. DOI: 10.1177/016235329101500106
- Czykwin E. (2000) *Białoruska Miniejszosc Narodowa jako crupa stygmatyzowana*, Bialystok: Trans Humana.

- Duxbury S.W., Haynie D.L. (2019) School Suspension and Social Selection: Labeling, Network Change, and Adolescent Academic Achievement. *Social Science Research*, vol. 85, paper no. 102365. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2019.102365
- Gauthier T. (2020) A Renewed Examination of the Stigma Associated with Community College Career and Technical Education. *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 44, no 10–12, pp. 870–884. DOI: 10.1080/10668926.2020.1758835
- Gilinsky Ya.I. (2004) *Deviantology: Sociology of Crime, Drug Addiction, Prostitution, Suicide and Other "Deviations"*, Saint Petersburg: Law Center Press (in Russian).
- Goffman E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York: Prentice-Hall.
- Golunov S.V. (2010) Student Plagiarism as a Challenge to the Higher Education System in Russia and Abroad. *Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 243–257 (in Russian).
- Guba K., Sokolov M., Tsvinskaya V. (2020) Fictitious Efficiency: What the Russian Survey of Performance of Higher Education Institutions Actually Assessed. *Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 97–125 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-97-125
- Harris A., Chapman C. (2004) Towards Differentiated Improvement for Schools in Challenging Circumstances. *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, no 4, pp. 417–431.
- Heimdahl Mattson E., Roll-Pettersson L. (2007) Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, no 3, pp. 239–252. DOI: 10.1080/00313830701356109
- Kapuz A.V., Kersha Yu.D., Zakharov A.B., Havenson T.E. (2017) Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies. *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
- Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. (2019) Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions. *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 71–92 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
- Konstantinovskiy D.L. (2021) Searching of the Source of Educational Inequality. *Sociological Science and Social Practice*, vol. 9, no 4, pp. 98–111 (in Russian). DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609
- Konstantinovskiy D., Popova E. (2020) Vocational vs Higher Education. *Mir Rossii*, vol. 29, no 2, pp. 6–26 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26
- Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. (2022) *The Possibilities of Russian Schools for the Support and Development of Children with Learning Difficulties: Information Bulletin*, Moscow: HSE (in Russian).
- Lipai T.P. (2004) On the Manifestation of Stigmatization in the Process of Education. *Sociological Studies*, no 10, pp. 140–141. Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2004-10/lipay.pdf>, accessed 10.10.2022 (in Russian).
- Metzger A.N., Hamilton L.T. (2020) The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students. *Sociological Perspectives*, vol. 64, no 2, pp. 258–279. DOI: 10.1177/0731121420937739
- Pashkovsky E.A. (2017) Social Stigmatization in Modern Education. *Diskurs*, no 3, pp. 111–118. Available at: [https://discourse.etu.ru/assets/files/pashkovskij-e.a\(2\).pdf](https://discourse.etu.ru/assets/files/pashkovskij-e.a(2).pdf), accessed 10.10.2022 (in Russian).
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) Effective Schools in Complex Social Contexts. *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 148–177 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177
- Plummer K. (1975) *Sexual Stigma: An Interactionist Approach*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Polyakova M.V. (2016) The Project “Pedagogical Stigma”: Origin, Influence, Management. *Bulletin of Science and Creativity*, no 8, pp. 211–220. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-pedagogicheskaya-stigma-proishozhdenie-vliyanie-upravlenie/viewer>, accessed 10.10.2022 (in Russian).
- Richardson G. (2021) Dyslexia in Higher Education. *Educational Research and Reviews*, vol. 16, no 4, pp. 125–135. DOI: 10.5897/ERR2021.4128
- Schur Ed. (1969) *Our Criminal Society*, New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Seliverstova N.A. (2020) Simulation of Educational Practices in the System of Higher Education. *Sociological Studies*, no 3, pp. 71–77 (in Russian). DOI: 10.31857/S013216250008802-5

- Shmeleva E., Semenova T. (2019) Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 101–129 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
- Shuklina E.A. (2021) Self-evaluation of Educational Success as an Institutional Phenomenon: Sociological Analysis of Efficiency and Intrasystem Contradictions. *Bulletin of the Institute of Sociology*, vol. 12, no 3, pp. 99–119 (in Russian). DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739
- Smirnova Yu.S. (2010) Types of Stigmatizing Attitudes. *Philosophy and Social Sciences*, no 3, pp. 45–50. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/290217128.pdf>, accessed 10.10.2022 (in Russian).
- Tannenbaum F. (1975) The Dramatization of Evil. *Perception in Criminology* (eds. Henshel R.L., Silverman R.A.), Toronto: Methuen, Cop., pp. 348–355.
- Thomas G., Loxley A. (2022) Groundhog Day for Inclusive Education. *Support for Learning*, vol. 37, no 2, pp. 225–243. DOI: 10.1111/1467-9604.12406
- Velichenkova O.A., Akhutina T.V., Rusetskaya M.N., Gusarova Z.V. (2019) The Problem of Disorders of Spelling and Reading in Children: Data of the all-Russian Poll. *Special Education*, no 3, pp. 36–49 (in Russian). DOI: 10.26170/sp19-03-03
- Zborovskiy G.E. (ed.) (2021) *Young Students: From Educational Failure to Educational Success*, Ekaterinburg: University for Humanities (in Russian).