
Д. А. Шпилев, А. А. Иудин

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ: ПРОБЛЕМА НЕРАВЕНСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2010 г.

Аннотация

На основе анализа публикаций немецких социологов, посвященных проблемам развития образования в условиях современной трансформирующейся Германии, рассматривается положение трех проблемных социальных групп: иммигрантов и детей из их семей; представителей социально уязвимых слоев (лиц с ограниченными возможностями, а также заключенных и тех, кто освобожден из мест заключения); различных категорий женщин. Гендерная проблематика в системе образования касается вопросов профессионального обучения и повышения квалификации одиноких матерей, равных возможностей в построении научной карьеры. Основной вывод, сделанный немецкими социологами: система образования объединенной Германии перестала выполнять свою основную функцию — создавать предпосылки для того, чтобы социальный успех человека определялся его способностями, настойчивостью и энергией. Вместо этого уже на этапе общеобразовательной школы действуют механизмы скорее нисходящей, чем восходящей социальной мобильности.

Ключевые слова: система образования, иммигранты, лица с ограниченными возможностями, социальное неравенство, социальная мобильность.

Многие годы правительство ФРГ с гордостью утверждало, что немцам удалось построить одно из самых совершенных социальных государств в Европе. Однако после объединения Германии и финансовых преобразований, связанных с развитием ЕС, и в частности с его продвижением на восток, отлаженная система государственной социальной защиты начала давать сбои. В первую очередь это отразилось на пенсионном обеспечении, здравоохранении и образовании. Особенно активно немецкая социология исследует систему образования, поскольку она вносит решающий вклад в реализацию концепции равенства шансов, лежащей в основе социального государства.

Система образования современной Германии существует и развивается в контексте острых социальных проблем. Если в XIX в. и особенно в XX в. образование в немецкой социологии рассматривалось в основном с позиций его воздействия на национальную культуру и на процессы формирования социального государства, то в начале XXI в., в период экономического кризиса и дефицитного финансирования системы социального обеспечения, подход к этой проблематике существенно изменился¹. Преимущественное внимание уделяется теперь зависимости места работы, дохода и социального положения от полученного образования, приобретенной профессии, социального происхождения и пола. Эти темы активно исследуются с помощью эмпирических замеров, однако специалисты признают, что до сих пор не удалось провести достаточного количества исследований по всем социальным слоям и стратам [Schluter, 2004]. Анализ работ немецких социологов позволяет сделать вывод о том, что в отношении гарантируемого социальным государством всем своим гражданам равенства шансов, в том числе в сфере доступа к образовательным услугам, выделяются следующие три наиболее проблемные группы:

- иммигранты, а также дети из семей иммигрантов;
- инвалиды и иные представители социально уязвимых слоев;
- различные категории женщин.

Иммигранты и немецкая система образования

В последние годы при обсуждении проблем системы образования специалисты и широкая общественность в Германии активно апеллируют к результатам, полученным в международных сравнительных исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment)² и IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)³. Основной вывод, к которому пришли немецкие исследователи, заключается в том, что ни в одной другой стране из принимавших участие в исследованиях шансы на получение образования у детей и подростков не зависят в такой значительной степени от социального статуса и происхождения их родителей, как в Германии. Подобного мнения придерживается, в частности, Райнер Гейсслер, видный авторитет в исследовании социальной структуры Германии [Geissler, 2005]. Ни общественные, ни образовательные институты в настоящее время не в состоянии компенсировать существующее

¹ Die Halbtagsschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? Bundeszentrale für politische Bildung http://www.bpb.de/publikationen/KIVFT8,1,0,Die_Halbtagsschule_in_Deutschland%3A_Ein_Sonderfall_in_Europa.html

² Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. Центр оценки качества образования http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm

³ Международное исследование чтения в начальной школе (более привычная читателям английская аббревиатура — PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study) Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 <http://iglu2006.ifs-dortmund.de>

социальное неравенство, и ни о каком равенстве шансов просто не может идти речь.

В первую очередь это касается детей из семей иммигрантов, которые заведомо проигрывают детям из немецких семей в конкурентной борьбе за места в учебных заведениях. Данные исследований, на которые опираются немецкие социологи (PISA и IGLU), свидетельствуют о высокой образовательной мотивации у детей и подростков из иммигрантской среды. Однако значительная часть молодых иммигрантов не получает достойной профессиональной квалификации и поэтому имеет низкие шансы на рынке труда, соответственно в данной группе населения отмечается высокий уровень безработицы и зависимости от социальных выплат. Это означает, что происхождение человека, особенно факт рождения в семье иммигрантов, во многом обуславливает последующую социальную сегрегацию уже не столько по национальному, сколько по образовательному и по профессиональному признаку⁴. Кроме того, в целом ряде исследований выявлена прямая связь отсутствия профессионального и (или) высшего образования у детей с низким образовательным уровнем и низкой профессиональной квалификацией их родителей. В первую очередь это относится к потомкам итальянских и турецких иммигрантов, т. е. уже ко второму поколению иностранцев, проживающих в Германии. При этом сильную тревогу исследователей вызывают два обстоятельства: во-первых, бедность становится наследуемой, во-вторых, различия в условиях социализации в немецких семьях и семьях иммигрантов оказывают решающее влияние на результаты школьного и профессионального обучения. Явный недостаток культурного капитала снижает темпы ассимиляции в семьях иммигрантов, в том числе и на межпоколенческом уровне. Большими возможностями в преодолении трудностей ассимиляции иммигрантов в немецкой культурной среде обладает школа, и она должна играть решающую роль в обеспечении равных стартовых условий для всех слоев населения [Below, 2004; Brandenburg, 2005]. Однако Р. Гейсслер на основании результатов исследования, проведенного с использованием значительного количества разнообразных индикаторов, утверждает, что, несмотря на экспансию образования, неравенство, обусловленное социальным происхождением, приобрело впечатляющую стабильность. При этом школа не только не компенсирует не зависящее от успеваемости неравенство шансов разных групп учащихся, обусловленное семейными причинами, но и усиливает его. По мнению Р. Гейсслера, этническая принадлежность уже с 1960-х годов

⁴ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Berufsausbildung — eine Zukunftschance für Zugewanderte: berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund für den — Unternehmer mit Migrationshintergrund für die Ausbildung gewinnen; Fachtagung am 15. Juni 2004 in Berlin; Dokumentation, Berlin, 2005.

становилась все более значимым фактором среди причин, обуславливающих неравенство шансов получить хорошее образование [Geissler, 2005].

Корнелия Кристен пишет, что дети иммигрантов по окончании начальной школы часто оказываются перед дилеммой: остаться в предсказуемом этническом контексте и получить профессию, традиционную для иммигрантов, или осуществить долгосрочные инвестиции в собственное образование, открывающее широкие перспективы карьерного роста. К. Кристен сравнивает модели решений относительно дальнейшего образования, принимаемых детьми из семей турецких иммигрантов и детьми из немецких семей, относящихся к разным социальным слоям немецкого общества. В дальнейшем планируется сопоставить полученные данные с результатами замеров школьной успеваемости и опросов, проведенных в социальном окружении обследованных детей и подростков⁵.

В настоящее время в Германии действует целый ряд программ, инициированных для преодоления социального неравенства в доступе к образовательным услугам, например стипендиальные программы Фонда Роберта Боша и Фонда Карла Маркеля. Их цель состоит в поддержке одаренных школьников из иммигрантской среды во время их учебы в школе, а также в оказании содействия в продолжении обучения. Особое внимание уделяется развитию специфических способностей и талантов, необходимых для успешной межкультурной коммуникации в объединенной Европе. Фонд Роберта Боша был основан в 1964 г. и является одним из самых крупных предпринимательских фондов в Германии. Фонд спонсирует инновационные программы и проекты в таких сферах, как здравоохранение, взаимопонимание между народами, благотворительная помощь, образование и воспитание, культура и искусство, а также исследования в сфере психологии, социальных и естественных наук. С первых дней своего существования фонд стал активно заниматься оказанием помощи детям и подросткам иностранного происхождения при получении школьного, профессионального и высшего образования. Совместно со штутгартским Фондом Маркеля Фонд Роберта Боша еще в 1985 г. привлек внимание немецкого общества к необходимости помогать детям иммигрантов получить образование и профессию и разработал специальную стипендиальную программу для одаренных подростков иностранного происхождения, проживающих в федеральной земле Баден-Вюртемберг⁶. Фонд Маркеля был основан в 1920 г. немецко-английским промышленником Карлом Е. Маркелем. Основной целью Фонда Маркеля является персональное

⁵ Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>.

⁶ Talent im Land Baden-Württemberg. Robert Bosch Stiftung <http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>

консультирование и попечение, а также финансовая поддержка детей и подростков при получении школьного, профессионального и высшего образования.

В Германии действуют также многочисленные программы по работе с дошкольниками. В частности, общенациональный проект «Культура взросления» направлен на содействие дневным детским учреждениям, в основном детским садам: детям прививают уважительное отношение к многообразию национальных семейных культур, решительное неприятие социального обособления и дискриминации. В эту работу активно вовлекают родителей. Особое внимание уделяется формированию у участников проекта навыков коммуникации: в команде, между детьми и родителями, родителей между собой и т. д. [Preissing, Wagner, 2007]

В немецкой социологической литературе, посвященной проблемам образования и трудоустройства инвалидов, проводится четкое разграничение между лицами с легкой и средней степенью ограниченности физических и психических возможностей и людьми, страдающими тяжелыми физическими и психическими расстройствами и нуждающимися в особом уходе и поддержке. Особое внимание уделяется этапу перехода от школьного образования к профессиональной деятельности у подростков с легкими физическими и психическими расстройствами, т. е. у молодежи, потенциально способной к активной трудовой деятельности, к карьерному росту, экономическому самообеспечению и социальной самореализации. В условиях современной наукоемкой экономики, в которой работник должен быть готов к постоянному обучению и повышению своей квалификации, особенно остро встает вопрос о соответствии молодых людей с легкой степенью ограничения физических и психических возможностей требованиям рынка труда. Как с экономической, так и с социальной точки зрения важно обеспечить для них возможность построения профессионального будущего, интеграции в сферу производства и в общество [Schlag, 2004].

Для решения этой задачи в ФРГ в настоящее время создано большое количество самых разнообразных программ. Среди них стоит особо выделить общенациональную программу «Школа — экономика/трудовая деятельность» (Schule — Wirtschaft/Arbeitsleben), научное сопровождение которой осуществляют университеты городов Билефельд и Фленсбург. Финансовую основу программы составляют средства федерального Министерства образования и научных исследований. Дополнительное финансирование проекта проводит целый ряд европейских социальных фондов. Главная цель программы состоит в облегчении подросткам процесса перехода от обучения в школе к профессиональному обучению. Наряду со школами, вузами, научно-исследовательскими институтами, учреждениями по усовершенствованию учителей партнерами

**Образование
для людей
с ограничен-
ными воз-
можностями
и пред-
ставителей
иных соци-
ально уязви-
мых слоев**

программы являются предприятия, торгово-промышленные палаты, объединения рабочих и служащих и благотворительные учреждения. В рамках программы решаются реальные производственные задачи, организуется индивидуальная практика на предприятиях, развивается дистанционное обучение через Интернет, вводится менеджмент качества в школах, создаются службы содействия молодежи в выборе профессии. Сюда же следует отнести и создание региональных и федеральных социальных сетей, объединяющих школы, предприятия и организации, облегчающие профессиональную ориентацию молодежи⁷.

Интересной формой повышения шансов подростков-инвалидов на получение рабочего места являются так называемые квалификационные модули (QB, Qualifikationsbausteine), которые отличаются от обучающих модулей, используемых, например, в дистанционном образовании. В квалификационном модуле описывается ожидаемый результат получения квалификации, необходимой для работы по профессии в соответствующей области. Содержание и структура модуля зависят от порядка прохождения и плана обучения профессии. Время, предусмотренное на получение определенной квалификации, составляет от 140 до 420 часов. Результаты обучения записываются во внутренний аттестат. Квалификационные модули могут использоваться в самых различных образовательных процессах, например в профессионально-технических училищах, а также при прохождении практики всех видов, при получении дополнительной квалификации в течение длительного времени⁸.

Для использования квалификационных модулей в подготовке подростков-инвалидов к будущей профессиональной жизни в рамках школы, в основном в последний год обучения, разработчики данного проекта считают необходимым как создавать совершенно новые квалификационные модули, так и апробировать уже существующие, хорошо зарекомендовавшие себя в других образовательных учреждениях.

В самом начале процесса освоения квалификационных модулей каждый подросток-инвалид получает так называемый паспорт профессиональной подготовки, в котором непрерывно фиксируется весь путь профессионального становления: приобретенные навыки (формальные и неформальные), прослушанные теоретические курсы, производственная практика и т. д. Паспорт профессиональной подготовки служит документальным подтверждением профессиональной квалификации молодого человека, имеющегося у него профессионального образования и практических навыков. Это особенно важно для

⁷ Das Programm «Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben» http://www.swa-programm.de/swa_programm.html

⁸ Qualifizierungsbaustein <http://www.qualifizierungsbaustein.de>

трудоустройства подростков-инвалидов, в том числе с тяжелыми физическими и психическими расстройствами⁹.

В связи с этим несомненный интерес представляет проект, осуществленный в двух городах земли Баден-Вюртемберг, — в Карлсруэ и Штутгарте. По статистике, в современной Германии 15% труднообучаемых подростков и подростков-инвалидов не могут получить вообще никакой профессии: современный рынок труда предъявляет к наемным работникам высокие требования в отношении квалификации, а также ее регулярного совершенствования. Предприятия вынуждены постоянно повышать профессиональный уровень не только квалифицированного (прежде всего высокообразованного), но и неквалифицированного персонала. При этом в юго-западной части Германии оставалось незанятым большое количество мест в учреждениях профессиональной подготовки работников металлообрабатывающей промышленности в связи с отсутствием подходящего контингента, а руководители предприятий металлообрабатывающей промышленности долгое время жаловались на возрастание дефицита рабочей силы.

На помощь владельцам предприятий металлообрабатывающей промышленности пришли социальные работники, которые предложили предпринимателям осуществить совместный проект, результатом которого будет полное устранение дефицита рабочей силы на предприятиях. Суть проекта заключалась в поддержке труднообучаемых подростков и подростков-инвалидов во время их обучения, по завершении которого они должны были стать полностью профессионально пригодными, т. е. получить законченное специальное образование в профессионально-технических училищах металлообрабатывающей промышленности. Подростки, которые не смогут добиться необходимого результата, получают сертификат о частичной квалификации. Подростки должны были проходить практику непосредственно на предприятиях, фактически на будущем рабочем месте. В рамках этого проекта подростки смогли получить широкий набор специальностей, в том числе цеховой механик, механик-инструментальщик, механик металлорежущих станков, механик-конструктор [Lipsmeier, 2009].

В результате обобщения опыта различных успешно осуществленных проектов (в том числе и вышеназванного) немецкие социологи сделали вывод, что в целях трудоустройства подростков с легкой и средней степенью ограничения физических и психических возможностей наиболее эффективной является так называемая модель профессиональной конкурентоспособности. Ее называют также дуальной, так как идея профессиональной конкурентоспособности людей с ограниченными возможностями сочетается в ней с мерами по их профессиональной поддержке на рабочем месте [Baranauskiene, Gerulaitiene, 2005].

⁹ Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung (QUAV). Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH http://www.inbas.com/projekte/projekte_deutschland/html/d_pro077_quav.html

В городе Людвигсбург центр поддержки подростков с ограниченными возможностями осуществляет работу в следующих направлениях:

- проведение консультаций и оказание подросткам с легкой и средней степенью ограниченности возможностей разносторонней поддержки при выборе будущей профессии, профессиональном обучении и индивидуальном планировании карьеры;
- анализ, разработка и реализация предложений в сфере профессиональной подготовки молодых людей с тяжелыми физическими и психическими расстройствами, которым требуется особый уход и поддержка;
- расширение спектра вариантов профессиональной подготовки подростков с ограниченными возможностями с учетом требований рынка труда совместно с предприятиями и образовательными учреждениями региона;
- создание в регионе учебного центра для профессиональной подготовки лиц с различными формами психических отклонений.

Такого рода центры может являться как дополнением, так и альтернативой традиционных учреждений повышения квалификации. В них ученики могут познакомиться с реальными условиями труда на предприятиях, осознать свои профессиональные перспективы и возможности, а также научиться оценивать приобретенные навыки и собственные ограничения, которые неизбежно проявятся при выполнении ими своих должностных обязанностей¹⁰.

Что касается инвалидов с тяжелыми физическими и психическими расстройствами, которым требуется особый уход и поддержка, то до последнего времени практически не существовало подходов, реализация которых была бы реально возможна в повседневной практике социальной работы с данным контингентом. Среди недавних разработок немецкие социологи обращают внимание на концепцию, направленную на закрепление у людей с тяжелыми психическими расстройствами навыков самоопределения и личной автономии. Она основана на принципах, предложенных Мартином Т. Ханом: предоставление людям с ограниченными возможностями права принимать самостоятельные решения, обучение их осознанию своих действий и проявлению личной инициативы. На основе данного подхода социальным работникам удалось решить, например, следующие задачи:

- молодой мужчина с тяжелым психическим расстройством научился самостоятельно принимать пищу;
- девушка с тяжелым психическим расстройством в течение полугода научилась самостоятельно добираться до школы;

¹⁰ Übergang Schule — Beruf und Behinderung <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2360>

- школьник с тяжелым психическим расстройством осмелился принять участие в общественном мероприятии [Weingärtner, 2005].

В последнее время в странах ЕС созданы многочисленные образовательные программы для молодых заключенных. Цель — способствовать их трудовому и бытовому обустройству после освобождения, т. е. успешной ресоциализации молодых людей с криминальным прошлым. На возможность получения образования в местах лишения свободы негативно влияет целый ряд факторов, в том числе изоляция от мира труда, отсутствие необходимости в развитии навыков социального взаимодействия, а также невос требованность профессиональных знаний. С помощью новых технологий, в частности Интернета, молодые заключенные могут виртуально покидать территорию тюрьмы и знакомиться с требованиями быстро изменяющегося рынка труда, ожидающего их за ее стенами. Для заключенных очень важно получить возможность индивидуального обучения: большинство из них не окончили школу и поэтому не могут поступить в учреждения профессионального образования. Кроме того, негативный опыт обучения в общеобразовательной школе вызывает у многих заключенных отторжение традиционных форм обучения. Поэтому учебный процесс в местах отбывания наказания нацелен на использование новых методик, предусматривающих возможность индивидуального обучения при помощи защищенного интернет-соединения. Дополнительно к общеобразовательным и профессиональным знаниям заключенные приобретают навыки использования современных информационных и коммуникационных технологий¹¹. После отбывания наказания эти навыки помогут им приспособиться к технологической культуре современного общества, ведь умение пользоваться компьютером и другими техническими средствами является сегодня решающим фактором успешной профессиональной карьеры.

По статистике, в школе девочки значительно превосходят мальчиков по успеваемости. В институты и университеты Германии также поступает больше девушек, чем юношей. Однако в дальнейшей профессиональной карьере женщины менее успешны, чем мужчины. Немецкие ученые считают, что переломным моментом, после которого лидерство мужчин становится неоспоримым, является переход от школьного к профессиональному или высшему образованию. Возникает вопрос: принимают ли девушки в это время неправильные решения или их карьерные притязания ограничены из-за традиционных взглядов на роль женщины в семье и обществе? [Körner, 2004]

Несмотря на большое количество эмпирического материала и теоретических построений, вопрос о влиянии половой принадлежности и социального происхождения на профессиональную

**Гендерное
неравенство
в немецкой
системе об-
разования**

¹¹ EPEA — European Prison Education Association <http://www.epea.org>

карьеру в немецкой социологии образования по-прежнему остается открытым. Швейцарские социологи установили, что в 1990-е годы большинство профессоров, работавших в высших учебных заведениях Швейцарии, были мужчинами и происходили из привилегированных слоев общества. Подобные исследования, проведенные ранее в других европейских странах, показали, что равенство шансов мужчин и женщин в академической карьере наиболее часто нарушается в следующих ситуациях:

- переход на следующий, более высокий уровень квалификации, например поступление в магистратуру или аспирантуру;
- привлечение студентов к научным исследованиям;
- предоставление молодым научным кадрам возможностей по раскрытию своего исследовательского потенциала.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что гендерное равноправие нарушается во время первого важного шага в академической карьере: при защите кандидатской диссертации или при привлечении к научным исследованиям непосредственно сразу после окончания вуза. Очевидно, что для большинства женщин наиболее сложным этапом является защита кандидатской диссертации, так как мужчины становятся кандидатами наук примерно в два раза чаще. Анализ первых нескольких лет профессиональной карьеры наглядно демонстрирует очевидную разницу в моделях мужского и женского поведения: женщины чаще мужчин прерывают работу над кандидатской диссертацией, а мужчины приступают к ее написанию значительно позже женщин. Женщины часто теряют интерес к научной работе в первый же год после окончания института, хотя с формальной точки зрения женщины и мужчины находятся в это время в одинаковом положении. Аспирантки, не прерывающие работу над диссертацией, продвигаются в ее написании с той же скоростью, что и мужчины, и так же выходят на защиту в среднем через пять лет после получения диплома о высшем образовании. Таким образом, нельзя говорить о меньшей одаренности или о более низких исследовательских способностях у молодых женщин-ученых [Leemann, 2002]. При этом за последние 25–30 лет численность женщин, принимаемых в швейцарские университеты, удвоилась, т. е. их доля выросла с 25 до 50%. Тем не менее гендерное неравенство в науке сохраняется. В настоящее время швейцарские социологи пытаются найти объяснение этому в значительной мере парадоксальному явлению [Franzen, Necken, Корр, 2004].

За последние десятилетия в Германии доля женщин, получающих высшее образование, также значительно возросла. При этом сохраняется очень характерная специфика преимущественного распределения студентов мужского и женского пола по специальностям и вузам. Если на технических и естественнонаучных специальностях (биология, медицина, фармацевтика и другие междисциплинарные специальности) девушек достаточно много, то присутствие их в физике, информатике, в традиционных инженерных

направлениях, электротехнике и машиностроении остается незначительным. Результаты исследований показывают, что юноши и девушки руководствуются разными мотивами при выборе учебных предметов на первом курсе. Если молодые люди главным образом обосновывали свой выбор карьерными перспективами, то девушки в большей степени связывали его с возможностью участия в социально-политических программах. К математике девушки настроены довольно критично, а молодые люди проявляют скорее инструментальное отношение. Такие факторы, как различия в школьном образовании, социальное происхождение и планы обучающихся на будущее не оказывали значительного влияния на выбор учебных дисциплин. Более значимыми в этом отношении являются тип мотивации и отношение к математике. Во второй части данного исследования рассматривался ход интеграции первокурсников в учебный процесс. У учащихся обоих полов наибольшие трудности вызвала адаптация к высокому темпу подачи учебного материала, они опасались не понять или упустить что-то важное, испытывали тревогу в связи с предстоящими экзаменами. Девушки быстрее юношей привыкали к новым условиям, и у них легче протекал процесс социальной интеграции, тем не менее они больше нуждались в неформальной поддержке [Levy et al., 2003].

В системе образования Германии отсутствует гендерная дифференциация в содержании и формах подачи различных учебных материалов. При составлении учебных программ как в рамках базового образования, так и при повышении квалификации не учитываются особенности профессионального выбора мужчин и женщин и их менталитета¹². Ряд исследователей считает необходимой разработку новых образовательных концепций, методики и дидактики с учетом гендерных различий в мотивационной и познавательной сфере [Kaschuba, 2001].

Равноправие мужчин и женщин уже несколько десятилетий является в Германии неотъемлемой частью официальной политики в самых разных областях, в том числе и в сфере высшего образования. Ряд авторов видит за этим политическую подоплеку: обсуждение проблем гендерного неравенства воспринимается немецкой общественностью гораздо легче, чем феномен роста социального неравенства в образовательной системе [König, Kreckel, 2005].

Политика в области образования является составной частью общей концепции социальной политики государства. В англо-американском мире данный тезис уже давно не оспаривается. Немецкие социологи вынуждены были принять его после ознакомления с результатами международных сравнительных исследований PISA. Реакция немецкой общественности на полученные данные

Рост социального неравенства в образовательной системе Германии

¹² Forschungsprojekte zum Gender Mainstreaming. Das Kompetenzzentrum für Gender Mainstreaming http://www.g-i-s-a.de/content/artikel/125.html/gisa_m/zp/gisa_p/578

заслужила в прессе выразительное название PISA-шок. Как отмечают немецкие социологи, ни в одном другом государстве, входящем в Организацию экономического сотрудничества и развития, система образования не вносит столь существенный вклад в закрепление социального неравенства, как в Германии. И это вместо того чтобы обеспечивать ученикам и студентам реальное равенство стартовых условий [Oriolka, 2005]. Немецкие ученые вынуждены были признать:

- иллюзия равенства шансов в системе образования прочно вошла в сознание немецкого общества;
- распространение данной иллюзии отчасти объясняется популярностью представлений о существовании бесклассового общества;
- парадокс заключается в следующем: шансы на получение образования достаточно высоки у представителей практически всех социальных слоев, но недостаточно справедлива сама система образования;
- принцип равенства шансов и принцип оценки человека по способностям не находятся в строгом соответствии друг другу;
- после объединения Германии в «новых» федеральных землях существует большее равенство шансов, чем в «старых».

Сегодня, конечно, никто не сможет сказать, окажутся ли стойкими изменения в общественном мнении Германии, которые произошли после обнародования данных международных сравнительных исследований, или PISA-шок быстро и бесследно пройдет [Geissler, 2004].

Практически до конца 1970-х годов в Германии, как и во многих других западных индустриальных обществах, считалось, что детская и подростковая бедность является исключительно феноменом так называемых развивающихся стран. Сегодня ученые ищут ответы на вопросы о том, насколько сильное влияние оказывает детская и подростковая бедность на процесс школьного, профессионального и высшего образования и почему, невзирая на многочисленные инициативы со стороны политиков и педагогов, в ФРГ так и не удалось существенно улучшить шансы детей из семей, принадлежащих к социально уязвимым слоям, получить качественное образование [Palentien, 2005].

Наличие в немецкой системе образования дискриминации по половому признаку и в связи с социальным происхождением подтверждено многочисленными исследованиями, однако не доказано, что ответственность за нее несет непосредственно школа [Bacher, 2005]. Результатом PISA-шока стали серьезные исследования по двум направлениям:

— оценка значимости социальной дискриминации, учебной перегрузки школьников, непосещения школы, прерывания обучения как факторов риска последующей неудовлетворительной профессиональной и социальной интеграции;

— поиск стратегий и методов поддержки подростков из социально уязвимых семей при переходе от школьного к профессиональному образованию в сотрудничестве с представителями органов социальной защиты (социальными работниками).

Как показывают исследования, основы будущей удачной профессиональной карьеры закладываются в дошкольном возрасте. Стратегии поведения родителей в социально уязвимых семьях — то, как они справляются со своим бедственным положением и как они поддерживают своих детей, — оказывают непосредственное влияние на социальное самочувствие дошкольников. Поступление в школу является первой ступенью отбора и во многом определяет дальнейшее отношение ребенка к учебе и его успеваемость. Именно на этом этапе превентивное и компенсаторное вмешательство со стороны соответствующих учреждений, например органов социального обеспечения, может повысить шансы детей из социально уязвимых семей на получение качественного образования. Большинство немецких социологов считают, что не в системе образования зарождается социальное неравенство, однако в современном мире ей приписывается важная роль в распределении социальных статусов и воспроизводстве социального неравенства в обществе [Baethge, Kurka, 2005]. Именно полученное образование во многом определяет успех или неудачу в последующей профессиональной карьере и имеет решающее значение для реализации жизненных шансов в будущем [Metzler, 2005].

Во всех без исключения национальных и международных исследованиях социальное происхождение школьников оказывалось самым значимым среди факторов, влияющих на их успеваемость. Однако разница в успеваемости детей высокообразованных родителей и детей, чьи родители не имеют достаточного образования, не проявляется столь явно в странах, имеющих отлаженную систему раннего дошкольного образования. Социальная селекция учеников в школах различного типа также происходит в таких странах значительно позже [Schutz, Womann, 2005]. Хорошим примером в данном случае является Финляндия, в которой произошли серьезные изменения в сознании всего общества, и как следствие, в системе образования. Финское общество осознало, что доступность образования для всех слоев населения является предпосылкой для роста благосостояния всех граждан страны. Данные международных исследований показывают, что Финляндия в большей степени соответствует требованиям информационного общества, чем другие страны [Siljander, 2005].

В современном глобальном и демократичном мире образовательная политика всех стран направлена на подготовку элит. При этом в соответствии с принципом равенства шансов поддержка одаренных и работоспособных учеников должна сочетаться с заботой о выходцах из социально уязвимых слоев. Однако в реальности данные социологических исследований свидетельствуют о наличии в системе школьного и высшего образования, а также

во внутрисемейном воспитании механизма воспроизводства элит и социального неравенства [Ecarius, Wigger, 2006].

Напряженная дискуссия о социальном отборе, происходящем в немецкой системе образования, ведется с 1950-х годов. Тот факт, что социальное происхождение во многом определяет шансы на получение хорошего образования, немецкое общество усвоило из книг Г. Пихта «Катастрофа образования» и Р. Дарендорфа «Девушка-католичка из деревни». В период с 1950-х по 1970-е годы в результате быстрого роста благосостояния большинства населения неравенство шансов в системе образования существенно сгладилось. Тем не менее нарушения социальной справедливости в немецкой системе образования выражено значительно сильнее, чем в других странах, прежде всего в процессе принятия решения о продолжении обучения после окончания школы [Kiel, 2005].

На итоговый уровень образования ребенка наиболее значительное влияние оказывают три фактора: уровень образования родителей, их финансовое положение и социальный статус. После окончания начальной школы ребенок выбирает учебное заведение, в котором будет продолжать образование: неполную среднюю школу, реальное училище или гимназию. Чем выше уровень образования родителей или их социальный престиж, тем выше вероятность того, что ребенок продолжит обучение в гимназии, а не в неполной средней школе. В отношении выбора в пользу реального училища зависимость не столь однозначна: доход семьи играет в данном случае менее существенную роль по сравнению с уровнем образования родителей [Schneider, 2004].

Тем не менее образование, прежде всего высшее, остается привилегией наиболее обеспеченных и статусных слоев немецкого общества. Несмотря на экспансию образования и увеличение численности студентов во всех социальных слоях, в системе образования так и не реализован принцип равенства шансов. Причины и социальные механизмы, отвечающие за происхождение и долговечность социального неравенства в системе образования, все еще не вполне ясны [Vester, 2005]. В общественном мнении и в политической сфере доминирует так называемая меритократическая рыночная модель, согласно которой в результате свободной конкуренции каждый занимает в образовательной и профессиональной иерархии то место, которого заслуживает. Считается, что место унаследованного богатства и могущества заняла система, в которой социальных преимуществ каждый человек добывается личными заслугами, и потому социальное неравенство справедливо.

Однако социологические исследования полностью опровергают такую модель. Они свидетельствуют о том, что дети приходят в систему образования с разным стартовым социально-культурным капиталом. В соответствии со своим социальным происхождением они поэтапно сортируются в этой системе таким образом, что впоследствии у них не остается другого выхода, кроме как занять в профессиональной иерархии заранее отведенные им места.

Именно это неравенство шансов и является, по мнению социологов, причиной отставания немецкой системы образования от международных стандартов, выявленного международными сравнительными исследованиями PISA. Они считают, ни в одной другой стране неравенство шансов в системе образования не выражено так ярко, как в немецкой модели школьного обучения, состоящей из трех частей: начальной школы, неполной средней школы и гимназии. Тем не менее до сих пор ни одна политическая партия не ставила серьезно вопрос о необходимости реформирования системы школьного обучения [Vester, 2005]. Зольга Хейке доказывает, что, ссылаясь на так называемый принцип вознаграждения за успехи и теорию меритократии, современным западным обществам практически удалось институционализировать и легитимизировать процесс воспроизводства неравенства шансов в своих системах образования. По ее мнению, современные системы образования не только способствуют сохранению социального неравенства, но и сами его создают, прикрываясь, например, тезисом о разнице в степени одаренности у своих учеников. Таким образом, чтобы быть успешным в современном мире, необходимо иметь знания и навыки, оцениваемые и поощряемые системой образования, но не приобретаемые в ней [Heike, 2004].

1980-е и 1990-е годы были кризисными десятилетиями, отмеченными серьезными изменениями в системе образования и на рынке труда, а также бурной перестройкой немецкого общества, связанной с объединением Германии. Сотрудники Института им. М. Планка проанализировали около 3000 биографий людей, родившихся с 1964 по 1971 г. Чтобы проследить особенности образовательных траекторий и профессионального становления этого поколения немецких граждан, оценивали, в частности:

- социальное положение респондентов, не закончивших школьного обучения;
- сложности, возникшие у иммигрантов в начале профессиональной деятельности;
- социальное положение лиц, получивших более одного профессионального образования;
- численность респондентов, работающих по специальности, полученной в ходе профессионального обучения;
- среднюю продолжительность трудовых отношений;
- наличие/отсутствие дискриминации по половому признаку;
- разницу между «старыми» и «новыми» федеральными землями в отношении образования и трудовой деятельности респондентов.

Основной вывод, к которому пришли исследователи, заключается в следующем: в 1980-е и 1990-е годы респондентам пришлось адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, и для многих этот процесс был болезненным, однако происшедшие в стране изменения не нанесли данной части населения значительного и долгосрочного ущерба [Hillmert, Mayer, 2004].

По мнению большинства немецких социологов, современная система образования объединенной Германии не создает предпосылок для того, чтобы люди, обладающие способностями, настойчивостью и энергией, становились социально успешными. Уже на этапе общеобразовательной школы она работает как институт нисходящей, а не восходящей социальной мобильности. Социологи считают, что немецкая система образования устарела и нуждается в срочном реформировании.

Литература

1. Bacher J. (2005) Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs: eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung // SWS-Rundschau. Vol. 45. No. 1. S. 37–62.
2. Baethge M., Kupka P. (2005) Bildung und soziale Strukturierung // Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 177–209.
3. Baranauskiene I., Gerulaitiene Z. (2005) Modelle der Berufsbildung von behinderten Jugendlichen: die Suche nach dem optimalen Weg // Berufliche Rehabilitation: Beiträge zur beruflichen und sozialen Eingliederung junger Menschen mit Behinderungen. Vol. 19. No 5. S. 189–199.
4. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berufsausbildung — eine Zukunftschance für Zugewanderte: berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fördern — Unternehmer mit Migrationshintergrund für die Ausbildung gewinnen. Fachtagung am 15. Juni 2004 in Berlin; Dokumentation. Berlin, 2005.
5. Below von S. (2004) Zur doppelten Relevanz der Generation: Bildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten in Deutschland // M. Szydlik (Hrsg.) Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 191–213.
6. Brandenburg A. (2005) Reflexive Modernisierung von Bildung // T. Drepper, A. Göbel, H. Nokielski (Hrsg.) Sozialer Wandel und kulturelle Innovation: historische und systematische Perspektiven. Berlin: Duncker & Humblot. S. 271–294.
7. Das Programm «Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben» http://www.swa-programm.de/swa_programm.html
8. Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? Bundeszentrale für politische Bildung http://www.bpb.de/publikationen/KIVFT8,1,0,Die_Halbtagschule_in_Deutschland%3A_Ein_Sonderfall_in_Europa.html
9. Ecarius J., Wigger L. (Hrsg.) (2006) Elitebildung — Bildungselite: erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Opladen: B. Budrich.
10. EPEA — European Prison Education Association <http://www.epea.org>
11. Forschungsprojekte zum Gender Mainstreaming. Das Kompetenzzentrum für Gender Mainstreaming http://www.g-i-s-a.de/content/artikel/125.html/gisa_m/zp/gisa_p/578

12. Franzen A., Hecken A., Kopp Ch. (2004) Bildungsexpansion und die geschlechtsspezifische Segregation an Schweizer Hochschulen // Soziale Welt. Vol. 55. No. 3. S. 317–335.
13. Geissler R. (2004) Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem — von PISA gestört // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Vol. 24. No. 4. S. 362–380.
14. Geissler R. (2005) Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen // P.A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.) Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa Verl. S. 71–100.
15. Heike S. (2004) Ausgrenzungsgefahren trotz Integration — Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss (39–64) // S. Hillmert, K.U. Mayer (Hrsg.) Geboren 1964 und 1971: neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
16. Hillmert S., Mayer K.U. (Hrsg.) (2004) Geboren 1964 und 1971: neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
17. Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 <http://iglu2006.ifs-dortmund.de>
18. Kaschuba G. (2001) «...Und dann kann Gender laufen»? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Tübingen.
19. Kiel S. (2005) Soziale Selektion im Bildungsbereich: PISA, OECD, DSW-Sozialerhebung und Co. // J. Wernicke, M. Brodowski, R. Herwig (Hrsg.) Denkanstöße: wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft. Lit Verl. S. 221–235.
20. König K., Kreckel R. (2005) Die vereinbarte Abdankung: zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen // P.A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.) Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa Verl. S. 233–253.
21. Körner G. (2004) Studienberechtigte vor der Berufswahlentscheidung: eine vergleichende Einzelfallstudie unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht. Herbolzheim: Centaurus-Verl.-Ges.
22. Leemann R. J. (2002) Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Rüegger, Chur und Zürich.
23. Levy M., Pastor E., Alvarez E., Crettaz von Roten F. (eds) (2003) Femmes et science en Suisse: double perspective, Neuchâtel: OFS.
24. Lipsmeier A. (2009) Probleme und Strategien der Curriculumentwicklung für die berufliche Bildung in der BRD im internationalen Kontext // R. Arnold, H.-J. Müller, I. Schübler (Hrsg.) Grenzgänge der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 47–62.

25. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>
26. Metzler B. (2005) Armut und Bildungschancen: wie beeinflussen Armutslagen im Vorschulalter die Bildungschancen von Kindern? Bern: Ed. Soziothek.
27. Opielka M. (Hrsg.) (2005) Bildungsreform als Sozialreform: zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
28. Palentien Ch. (2005) Aufwachsen in Armut — Aufwachsen in Bildungsarmut: über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg // Zeitschrift für Pädagogik. Vol. 51. No. 2. S. 154–169.
29. Preissing Ch., Wagner P. (Hrsg.) (2003) Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Verlag Herder.
30. Qualifizierungsbaustein <http://www.qualifizierungsbaustein.de>
31. Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung (QUAV). Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. http://www.inbas.com/projekte/projekte_deutschland/html/d_pro077_quav.html
32. Schlag Th. (Hrsg.) (2004) Wenn die Schere auseinander geht. Jugendberufshilfe, PISA und die Anforderungen der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Darmstadt: Hiba-Verl.
33. Schluter A. (2004) Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung: oder: Wer hat Erfolg? // G. Nollmann, H. Strasser (Hrsg.) Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verl. S. 130–151.
34. Schneider Th. (2004) Hauptschule, Realschule oder Gymnasium: soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl // M. Szydlik (Hrsg.) Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 77–103.
35. Schutz G., Womann L. (2005) Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? // Ifo-Schnelldienst: Wochenberichte. Vol. 58. No. 21. S. 15–25.
36. Siljander P. (2005) Bildung und Wohlfahrtsstaat: Faktoren des erfolgreichen Schulsystems in Finnland // Die Deutsche Schule. Vol. 97. No. 4. S. 432–447.
37. Talent im Land Baden-Württemberg. Robert Bosch Stiftung <http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>
38. Übergang Schule — Beruf und Behinderung. Deutscher Bildungsserver <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2360>
39. Vester M. (2005) Die geteilte Bildungsexpansion: ständische Kanalisierung der Bildungschancen in der BRD // Berliner Debatte Initial. Vol. 16. No. 4. S. 14–28.
40. Weingärtner Ch. (2005) Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Tübingen.
41. Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. Центр оценки качества образования http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm